

PASEC2014 PERFORMANCES DU SYSTÈME ÉDUCATIF TCHADIEN

COMPÉTENCES ET FACTEURS DE RÉUSSITE AU PRIMAIRE



pasec
Programme d'analyse des systèmes
éducatifs de la confemen



République du Tchad
Ministère de l'Éducation
Nationale et de la
Promotion Civique

Merci de citer cette publication comme suit :

PASEC (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif tchadien : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

©PASEC, 2016
Tous droits réservés

Publié en 2016 par le
Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN,
BP 3220, Dakar (Sénégal)

ISBN : 92-91-33-167-8

Conception et réalisation graphique : Jenny Gatien et Priscilla Gomes
Relecture : Marie-Eve Bisson

Photo de la page de couverture :
©UNICEF

Ce rapport est également disponible en version électronique et en anglais sur www.pasec.confemen.org

PASEC2014
PERFORMANCES DU SYSTÈME
ÉDUCATIF TCHADIEN
COMPÉTENCES ET FACTEURS DE RÉUSSITE AU PRIMAIRE

Sigles et acronymes

| | |
|----------|--|
| AFD | Agence Française de Développement |
| AME | Association des Mères d'Élèves |
| APE | Association des Parents d'Élèves |
| APICED | Agence pour la Promotion des Initiatives Communautaires en Éducation |
| BEP | Brevet d'Études Professionnelles |
| BEPC | Brevet d'Études du Premier Cycle |
| BT | Brevet de Technicien |
| CE1 | Cours Élémentaire, première année |
| CE2 | Cours Élémentaire, deuxième année |
| CEPE | Certificat d'Études Primaires Élémentaires |
| CEFT | Collèges d'Enseignement Technique et Professionnel |
| CFTP | Centres de Formation Technique et Professionnelle |
| CM1 | Cours Moyen, première année |
| CM2 | Cours Moyen, deuxième année |
| CONFEMEN | Conférence des ministres des États et Gouvernements de la Francophonie |
| CPI | Cours Préparatoire, première année |
| CP2 | Cours Préparatoire, deuxième année |
| DFFTP | Diplôme de Fin de Formation Technique et Professionnelle |
| DREN | Délégations Régionales de l'Éducation Nationale |
| ECOSIT | Enquête sur la Consommation et le Secteur Informel au Tchad |
| EDST | Enquête Démographique et de Santé au Tchad |
| DESCS | Direction des Études, des Statistiques et de la Carte Scolaire |
| IDEN | Inspections Départementales de l'Éducation Nationale |
| IDH | Indice de Développement Humain |
| IEA | <i>International Association for the Evaluation of Educational Achievement</i> |
| INSEED | Institut National de la Statistique, des Études Économiques et Démographiques |
| IPEP | Inspections Pédagogiques de l'Enseignement Primaire |
| ISF | Indice synthétique de fécondité |
| LETP | Lycées d'Enseignement Technique et Professionnel |
| OCDE | Organisation de Coopération et de Développement Économiques |
| OCI | Organisation de la Coopération Islamique |
| ONUSIDA | Programme commun des Nations Unies sur le VIH/sida |
| PASEC | Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN |
| PDDEA | Plan Décennal de Développement de l'Éducation et de l'Alphabétisation |
| PIB | Produit intérieur brut |
| PIRLS | <i>Progress in International Reading Literacy Study</i> |
| PISA | Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves |
| RESEN | Rapport d'État d'un Système Éducatif National |
| RGPH | Recensement Général de la Population et de l'Habitat |
| SIPEA | Stratégie Intérimaire pour l'Éducation et l'Alphabétisation |
| TBN | Taux brut de natalité |
| TIMSS | <i>Trends in International Mathematics and Science Study</i> |
| UNESCO | <i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> |
| UNICEF | Fonds des Nations Unies pour l'enfance |

Liste des rédacteurs

Équipe internationale PASEC

- Jacques MALPEL, Coordonnateur
- Dr Oswald KOUSSIHOUÉDE, Conseiller technique/Chef de la division « Gestion des données et analyse statistique »
- Vanessa Aye SY, Conseillère technique/Chef de la division « Instruments et procédures d'enquête »
- Dr Labass Lamine DIALLO, Conseiller technique
- Priscilla GOMES, Conseillère technique
- Moussa HAMANI OUNTENI, Conseiller technique
- Hilaire HOUNKPODOTE, Conseiller technique
- Antoine MARIVIN, Conseiller technique
- Bassile Zavier TANKEU, Conseiller technique

Équipe nationale PASEC du Tchad

- Aaron PATALE, Responsable national de l'équipe PASEC, Spécialiste des politiques éducatives
- Constance NGUEKADJITA NOUBARA, Planificatrice de l'éducation
- Christian NADJIARABEYE BEASSOUM, Économiste/Statisticien
- Lucie TOUDJAL NGAROGUINDO, Informaticienne
- Hissein Abdel MOUMINE, Pédagogue
- Mouhammad DJABAR CHOUA, Pédagogue
- Mahamat Djibrine AB-RASSE, Administrateur scolaire

Remerciements

Ce rapport national Tchad de l'enquête PASEC2014 a été le fruit d'un travail de synergie et d'une collaboration entre l'équipe du Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN, basée à Dakar, et l'ensemble de son équipe nationale du Tchad basée à N'Djamena qui a travaillé sous la supervision du Secrétaire Général du Ministère de l'Education Nationale et de la Promotion Civique et du Correspondant National de la CONFEMEN.

Le PASEC remercie les membres de son comité de pilotage pour leur soutien et leur orientation stratégique tout au long du processus ainsi que les différents partenaires techniques et financiers : l'Agence Française de Développement, la Banque mondiale et la Coopération Suisse. Sans leur appui, ce projet n'aurait pu être réalisé. Le Tchad remercie l'UNICEF pour son appui lors de la réalisation de la collecte de données.

Le comité scientifique du PASEC a apporté une précieuse contribution à la réalisation de cette évaluation, par sa validation des exercices d'évaluation ainsi que du rapport lui-même. Le PASEC exprime sa sincère gratitude à ses membres.

Enfin, le personnel du Secrétariat technique permanent de la CONFEMEN est remercié pour son appui technique et administratif.

La CONFEMEN se joint à ces remerciements et adresse sa profonde gratitude et ses vives félicitations à toutes ces personnes dont la coopération a été primordiale pour la production de ce rapport national.

Avant-propos

En 2006, le Ministère de l'Education Nationale a entrepris des démarches pour actualiser le diagnostic du secteur en vue de préparer le Plan Décennal de Développement de l'Education et de l'Alphabétisation (PDDEA), prélude à l'adhésion du Tchad au Partenariat Mondial pour l'Education (PME).

Mais à la suite des difficultés de coordination et d'élaboration de ce plan, le Tchad a opté en 2011 pour la préparation d'un plan intérimaire dénommé Stratégie Intérimaire pour l'Education et l'Alphabétisation (SIPEA), conçue pour la période 2013-2015 et prorogée jusqu'en 2016. Ce plan intérimaire ne couvre pas l'ensemble du secteur de l'éducation mais se limite à l'enseignement primaire, à l'alphabétisation et à l'éducation non formelle.


Suite à l'élaboration du Rapport d'Etat du Système Educatif National (RESEN) en 2014 et aux recommandations de la 1^{ère} revue annuelle conjointe dont l'un des objectifs est de parvenir à doter le secteur d'un plan global sur une longue durée, le Tchad a entrepris l'élaboration du PDDEA pour la décennie 2017-2026. Le rapport national de l'évaluation groupée du PASEC 2014 tombe à point nommé dans la mesure où la plupart de ses résolutions et recommandations seront prises en compte dans le PDDEA en cours d'élaboration.

Son Excellence, IDRIS DEBY ITNO, Président de la République, Chef de l'Etat, fait de l'amélioration de la qualité de l'éducation son credo pour transformer l'école en un véritable outil de développement socio-économique du Tchad. C'est dans ce sens que des efforts colossaux sont consentis par le Gouvernement et les partenaires au développement pour les constructions des infrastructures scolaires, l'acquisition des matériels didactiques et la formation du personnel enseignant.

Si des résultats louables ont été enregistrés en termes d'accès en dépit des disparités entre les régions, les couches sociales et les genres, la qualité de l'éducation demeure un véritable défi pour le système éducatif tchadien.

Le présent rapport national de l'évaluation groupée du PASEC 2014 est une étude hautement scientifique nous permettant de comparer les forces et les faiblesses de notre système éducatif avec celles des autres pays d'Afrique Francophone et nous servira de boussole devant orienter nos plans d'actions pendant la prochaine décennie avec l'intégration de ses résolutions et recommandations dans le PDDEA.

Fait à N'Djaména, le 22 Septembre 2016
Le Ministre de l'Education Nationale et de la Promotion Civique



AHMAT KHAZALI ACYL

Table des matières

| | |
|--|------|
| Sigles et acronymes | iv |
| Liste des rédacteurs | v |
| Remerciements | vi |
| Avant-propos | vii |
| Table des matières | viii |
| Liste des tableaux | x |
| Liste des figures | x |
| Liste des encadrés | x |
| Liste des graphiques | x |
| | |
| I PRÉSENTATION DU TCHAD ET DE SON SYSTÈME ÉDUCATIF | I |
| | |
| 1.1 Contexte | 3 |
| 1.1.1 Contexte géographique, démographique et linguistique | 3 |
| 1.1.2 Contexte économique et social | 4 |
| 1.2 Présentation du système éducatif tchadien | 5 |
| 1.2.1 Fonctionnement de l'enseignement primaire | 6 |
| 1.2.2 Caractéristiques des écoles primaires | 6 |
| 1.2.3 Conditions de scolarisation et d'encadrement des élèves du primaire | 7 |
| 1.2.4 Politique de gestion et de formation des enseignants | 8 |
| 1.3 Présentation des grands indicateurs de l'éducation au niveau du primaire | 8 |
| 1.3.1 Indicateurs de scolarisation | 8 |
| 1.3.2 Dépenses publiques en éducation pour l'enseignement primaire | 9 |
| 1.3.2.1 Recettes de l'État | 9 |
| 1.3.2.2 Dépenses de l'État | 9 |
| 1.3.2.3 Dépenses d'éducation | 10 |
| 1.4 Présentation des orientations politiques en éducation | 11 |
| | |
| 2 L'ÉVALUATION PASEC2014 AU TCHAD | 13 |
| | |
| 2.1 Les tests et questionnaires PASEC2014 | 16 |
| 2.1.1 Les tests de début de scolarité primaire | 16 |
| 2.1.1.1 Test de langue en début de scolarité | 16 |
| 2.1.1.2 Test de mathématiques en début de scolarité | 18 |
| 2.1.2 Les tests de fin de scolarité primaire | 18 |
| 2.1.2.1 Test de lecture en fin de scolarité | 19 |
| 2.1.2.2 Test de mathématiques en fin de scolarité | 19 |
| 2.1.3 Les questionnaires de contexte | 20 |
| 2.2 La collecte des données | 21 |
| 2.2.1 En début de scolarité primaire | 21 |
| 2.2.2 En fin de scolarité primaire | 21 |
| 2.3 L'échantillonnage et les taux de réponse | 22 |
| 2.3.1 L'échantillonnage | 22 |
| 2.3.2 Les taux de réponse | 23 |
| 2.4 Les analyses | 23 |

3 COMPÉTENCES DES ÉLÈVES EN DÉBUT ET EN FIN DE SCOLARITÉ PRIMAIRE 25

| | | |
|-------|--|----|
| 3.1 | Compétences des élèves tchadiens par rapport au niveau international | 27 |
| 3.1.1 | Compétences des élèves en langue et en mathématiques en début de scolarité primaire | 27 |
| 3.1.2 | Compétences des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité primaire | 33 |
| 3.1.3 | Relations entre les performances de début et de fin de scolarité primaire des pays | 39 |
| 3.2 | Compétences des élèves en lecture et en mathématiques par zone éducative | 40 |
| 3.2.1 | Compétences et difficultés des élèves en début de scolarité primaire dans les différentes zones éducatives | 41 |
| 3.2.2 | Compétences et difficultés des élèves en fin de scolarité primaire dans les différentes zones éducatives | 43 |
| 3.2.3 | Scores nationaux et scores des zones éducatives | 44 |

4 DISPARITÉS AU NIVEAU NATIONAL ET ENVIRONNEMENT SCOLAIRE 47

| | | |
|---------|---|----|
| 4.1 | Caractéristiques individuelles des élèves et différences de performance | 51 |
| 4.1.1 | Genre de l'élève | 51 |
| 4.1.2 | Niveau socioéconomique des familles des élèves | 55 |
| 4.1.3 | Élèves atypiques | 58 |
| 4.1.4 | Pratique de la langue d'enseignement hors de l'école | 60 |
| 4.1.5 | Préscolaire | 63 |
| 4.1.6 | Redoublement | 64 |
| 4.2 | Caractéristiques des classes et différences de performance | 67 |
| 4.2.1 | Niveau d'équipement de la classe | 67 |
| 4.2.2 | Manuels scolaires | 69 |
| 4.2.3 | Profil des enseignants | 72 |
| 4.2.3.1 | Niveau académique des enseignants | 72 |
| 4.2.3.2 | Formation professionnelle initiale des enseignants | 73 |
| 4.3 | Caractéristiques des écoles et différences de performance | 75 |
| 4.3.1 | Localisation de l'école | 75 |
| 4.3.2 | Statut de l'école | 77 |
| 4.3.3 | Infrastructures de l'école | 79 |

5 FACTEURS DE RÉUSSITE EN FIN DE SCOLARITÉ PRIMAIRE 83

| | | |
|-------|---|----|
| 5.1 | D'où proviennent les inégalités de performance ? | 85 |
| 5.2 | Facteurs de réussite scolaire | 87 |
| 5.2.1 | Caractéristiques des élèves | 89 |
| 5.2.2 | Caractéristiques des classes/enseignants et des écoles/directeurs | 91 |
| 5.3 | Rôle des facteurs scolaires dans la réduction des inégalités | 93 |

6 SYNTHÈSE DES CONSTATS ET PISTES DE RÉFLEXION ET D'ACTION 97

| | |
|---|-----|
| Bibliographie | 104 |
| Liste des annexes | 108 |
| Annexe A. Exemples d'items des tests PASEC 2014 | 110 |
| Annexe B. Données de l'évaluation PASEC 2014 au Tchad | 130 |
| Liste des publications PASEC | 156 |

Liste des tableaux

| | |
|---|----|
| Tableau 1.1 : Évolution de la part d'élèves selon le type d'école dans l'effectif global du primaire | 7 |
| Tableau 1.2 : Taux de promotion, de redoublement et d'abandon | 7 |
| Tableau 1.3 : Le coefficient d'efficacité interne en 2010 et 2013 | 8 |
| Tableau 1.4 : Quelques indicateurs du système éducatif au niveau du primaire | 9 |
| Tableau 1.5 : Ressources de l'État sur la période 2010-2014 (en millions de francs CFA) | 9 |
| Tableau 1.6 : Dépenses de l'État sur la période 2010-2014 (en millions de francs CFA) | 9 |
| Tableau 1.7 : Évolution des dépenses publiques récurrentes en éducation, en milliards de FCFA (valeurs courantes) pour la période 2004-2013 | 10 |
| Tableau 1.8 : Quelques objectifs cibles tirés du projet de PDDEA | 11 |
| Tableau 2.1 : Échantillons d'écoles et d'élèves prévus et réalisés et taux de participation en 6 ^e année | 23 |
| Tableau 2.2 : Échantillons d'écoles et d'élèves prévus et réalisés et taux de participation en 2 ^e année | 23 |
| Tableau 3.1 : Échelle de compétences PASEC2014 en langue – Début de scolarité | 28 |
| Tableau 3.2 : Échelle de compétences PASEC2014 en mathématiques – Début de scolarité | 29 |
| Tableau 3.3 : Scores moyens du Tchad en langue et en mathématiques et comparaisons multiples avec les pays – Début de scolarité | 33 |
| Tableau 3.4 : Échelle de compétences PASEC2014 en lecture – Fin de scolarité | 34 |
| Tableau 3.5 : Échelle de compétences PASEC2014 en mathématiques – Fin de scolarité | 35 |
| Tableau 3.6 : Scores moyens du Tchad en lecture et en mathématiques et comparaisons multiples avec les pays – Fin de scolarité | 38 |
| Tableau 3.7 : Principales caractéristiques des élèves scolarisés dans les différentes zones éducatives – Fin de scolarité | 41 |
| Tableau 5.1 : Facteurs de réussite associés aux performances scolaires – Fin de scolarité | 88 |

Liste des figures

| | |
|--|----|
| Figure 3.1 : Carte du Tchad avec représentation des différentes strates (zones éducatives) | 40 |
| Figure 5.1 : Décomposition de la variance globale des scores en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité | 86 |
| Figure 5.2 : Réduction de la variance des scores au Tchad – Fin de scolarité | 93 |

Liste des encadrés

| | |
|---|----|
| Encadré 2.1 : Sous-domaines de langue évalués par le PASEC2014 – Début de scolarité | 17 |
| Encadré 2.2 : Sous-domaines de mathématiques évalués par le PASEC2014 – Début de scolarité | 18 |
| Encadré 2.3 : Sous-domaines évalués par le test PASEC2014 de lecture – Fin de scolarité | 19 |
| Encadré 2.4 : Sous-domaines évalués par le test PASEC2014 de mathématiques – Fin de scolarité | 20 |
| Encadré 3.1 : Échelles de compétences et seuils suffisants | 27 |
| Encadré 4.1 : Note méthodologique | 50 |
| Encadré 4.2 : Description de l'indice socioéconomique | 55 |
| Encadré 4.3 : Définition des élèves atypiques positifs et négatifs | 58 |
| Encadré 4.4 : Description de l'indice d'équipement de la classe | 67 |
| Encadré 4.5 : Description de l'indice d'infrastructure de l'école | 79 |

Liste des graphiques

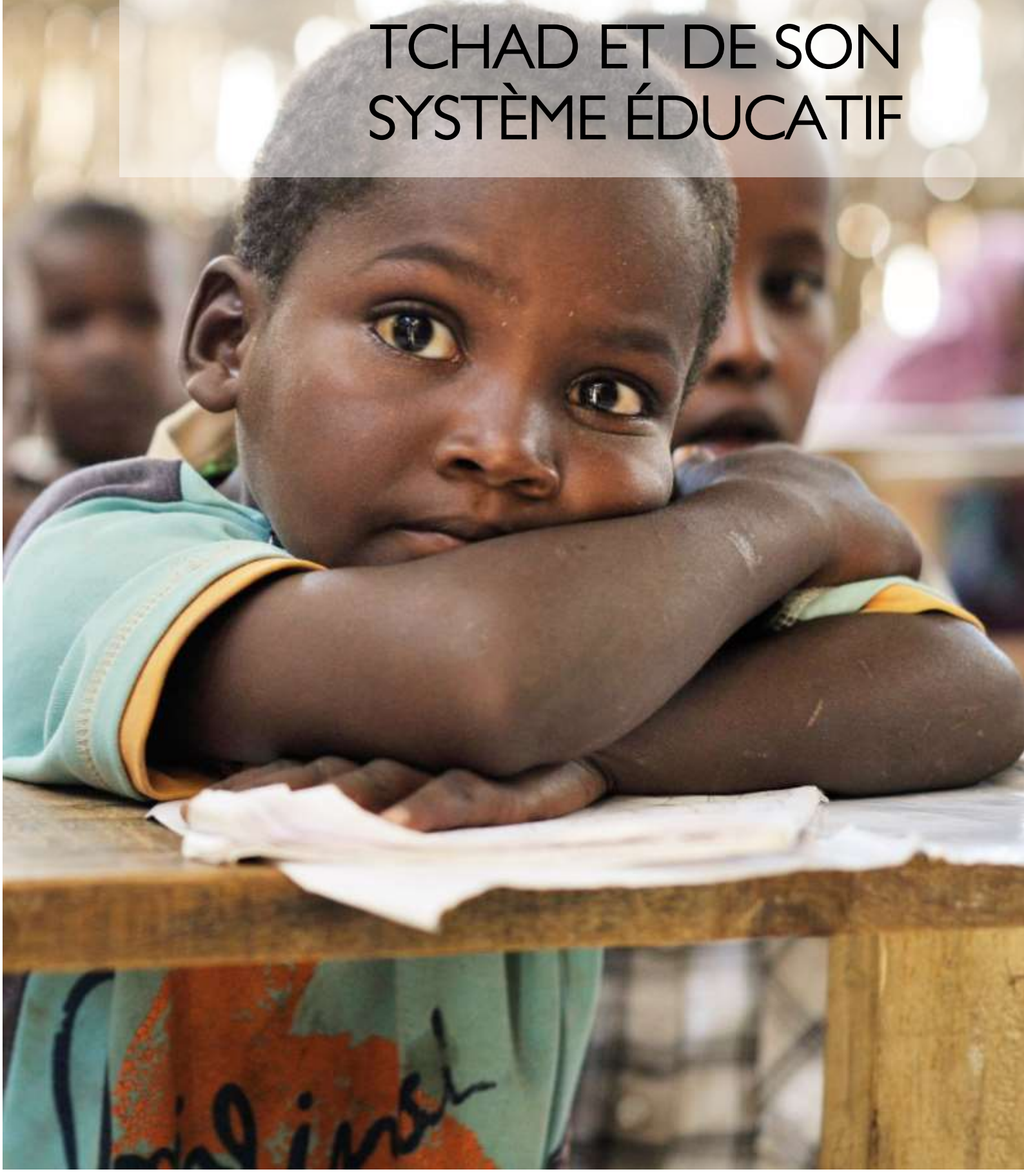
| | |
|--|----|
| Graphique 3.1 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en langue et en mathématiques – Début de scolarité | 31 |
| Graphique 3.2 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité | 37 |
| Graphique 3.3 : Lien entre les scores moyens nationaux aux tests PASEC2014 de langue-lecture – Début et fin de scolarité | 39 |
| Graphique 3.4 : Lien entre les scores moyens nationaux aux tests PASEC2014 de mathématiques – Début et fin de scolarité | 39 |
| Graphique 3.5 : Pourcentage d'élèves par zone éducative selon le niveau de compétence atteint en langue et en mathématiques – Début de scolarité | 42 |
| Graphique 3.6 : Pourcentage d'élèves par zone éducative selon le niveau de compétence atteint en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité | 43 |
| Graphique 3.7 : Écarts de performance en langue entre chaque zone éducative et le score moyen national – Début de scolarité | 45 |
| Graphique 3.8 : Écarts de performance en mathématiques entre chaque zone éducative et le score moyen national – Début de scolarité | 45 |

| | |
|--|----|
| Graphique 3.9 : Écarts de performance en lecture entre chaque zone éducative et le score moyen national – Fin de scolarité | 45 |
| Graphique 3.10 : Écarts de performance en mathématiques entre chaque zone éducative et le score moyen national – Fin de scolarité | 45 |
| Graphique 4.1 : Pourcentage de filles en 2 ^e année du primaire, par zone éducative, PASEC2014 | 52 |
| Graphique 4.2 : Pourcentage de filles en 6 ^e année du primaire, par zone éducative, PASEC2014 | 52 |
| Graphique 4.3 : Performances moyennes des filles et des garçons en lecture et en mathématiques par zone éducative – Fin de scolarité | 53 |
| Graphique 4.4 : Niveau moyen de l'indice socioéconomique des élèves – Fin de scolarité | 56 |
| Graphique 4.5 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre le niveau socioéconomique et les scores des élèves en lecture – Fin de scolarité | 57 |
| Graphique 4.6 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre le niveau socioéconomique et les scores des élèves en mathématiques – Fin de scolarité | 57 |
| Graphique 4.7 : Pourcentage d'élèves atypiques positifs en lecture aux niveaux national et international – Fin de scolarité | 59 |
| Graphique 4.8 : Pourcentage d'élèves atypiques positifs en mathématiques aux niveaux national et international – Fin de scolarité | 59 |
| Graphique 4.9 : Pourcentage d'élèves atypiques négatifs en lecture aux niveaux national et international – Fin de scolarité | 59 |
| Graphique 4.10 : Pourcentage d'élèves atypiques négatifs en mathématiques aux niveaux national et international – Fin de scolarité | 59 |
| Graphique 4.11 : Pratique de la langue d'enseignement à la maison par zone, PASEC2014 – Début de scolarité | 61 |
| Graphique 4.12 : Pratique de la langue d'enseignement à la maison par zone, PASEC2014 – Fin de scolarité | 61 |
| Graphique 4.13 : Performances des élèves selon la pratique de la langue d'enseignement à la maison – Fin de scolarité | 62 |
| Graphique 4.14 : Pourcentage d'élèves ayant fréquenté le préscolaire – Début de scolarité | 63 |
| Graphique 4.15 : Pourcentage d'élèves ayant fréquenté le préscolaire – Fin de scolarité | 63 |
| Graphique 4.16 : Pourcentage d'élèves ayant redoublé au moins une fois – Début de scolarité | 65 |
| Graphique 4.17 : Pourcentage d'élèves ayant redoublé au moins une fois – Fin de scolarité | 65 |
| Graphique 4.18 : Performances moyennes des élèves en lecture et en mathématiques selon le redoublement – Fin de scolarité | 66 |
| Graphique 4.19 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe – Début de scolarité | 68 |
| Graphique 4.20 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe – Fin de scolarité | 68 |
| Graphique 4.21 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'équipement de la classe et les scores des élèves en lecture – Fin de scolarité | 69 |
| Graphique 4.22 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'équipement de la classe et les scores des élèves en mathématiques – Fin de scolarité | 69 |
| Graphique 4.23 : Répartition (en pourcentage) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture – Début de scolarité | 70 |
| Graphique 4.24 : Répartition (en pourcentage) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de mathématiques – Début de scolarité | 70 |
| Graphique 4.25 : Répartition (en pourcentage) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture – Fin de scolarité | 70 |
| Graphique 4.26 : Répartition (en pourcentage) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de mathématiques – Fin de scolarité | 70 |
| Graphique 4.27 : Répartition des élèves selon le niveau académique de l'enseignant par zone éducative – Début de scolarité | 72 |
| Graphique 4.28 : Répartition des élèves selon le niveau académique de l'enseignant par zone éducative – Fin de scolarité | 72 |
| Graphique 4.29 : Répartition des élèves selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant par zone – Début de scolarité | 73 |
| Graphique 4.30 : Répartition des élèves selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant par zone – Fin de scolarité | 73 |
| Graphique 4.31 : Pourcentage d'élèves qui fréquentent une école en milieu rural – Début de scolarité | 75 |
| Graphique 4.32 : Pourcentage d'élèves qui fréquentent une école en milieu rural – Fin de scolarité | 75 |
| Graphique 4.33 : Performances des élèves selon le milieu d'implantation de l'école fréquentée – Fin de scolarité | 76 |
| Graphique 4.34 : Répartition des élèves en fonction du type d'école fréquentée – Début de scolarité | 77 |
| Graphique 4.35 : Répartition des élèves en fonction du type d'école fréquentée – Fin de scolarité | 77 |
| Graphique 4.36 : Performances des élèves selon le type d'école fréquentée – Fin de scolarité | 78 |
| Graphique 4.37 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure scolaire – Début de scolarité | 80 |
| Graphique 4.38 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure scolaire – Fin de scolarité | 80 |
| Graphique 4.39 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'infrastructure de l'école et les scores des élèves en lecture – Fin de scolarité | 81 |
| Graphique 4.40 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'infrastructure de l'école et les scores des élèves en mathématiques – Fin de scolarité | 81 |

©UNI



I PRÉSENTATION DU TCHAD ET DE SON SYSTÈME ÉDUCATIF



I.1 Contexte

I.1.1 Contexte géographique, démographique et linguistique

Vaste pays de l'Afrique centrale, le Tchad est un pays enclavé se déployant sur 1 284 000 km² dont une grande partie est désertique. Les pays limitrophes sont le Soudan à l'est, la République Centrafricaine et le Cameroun au sud, le Nigeria à l'ouest, le Niger au nord-ouest et la Libye au nord. Le Tchad marque un trait d'union entre le Maghreb et l'Afrique noire. Cette position fait du pays le carrefour des civilisations négro-africaines et arabo-musulmanes.

Le pays est divisé en trois zones climatiques : dans la partie sud, on trouve un climat tropical avec une pluviométrie assez abondante et, au centre, un climat sahélien avec une pluviométrie moyenne. Au nord, il prévaut un climat désertique saharien, où la pluviométrie est réduite et instable, avec des vents en provenance de l'est et du nord-est.

Le Recensement Général de la Population et de l'Habitant (RGPH) de 2009 a dénombré 11 175 915 habitants¹, dont 21,7 % vivant en milieu urbain. Les femmes constituent 50,7 % de la population tchadienne. Le taux de croissance démographique annuel est estimé à 3,6 %, ce qui classe le pays parmi ceux à fort taux de croissance². À ce rythme, la population tchadienne atteindra 23 millions, dont 50 % de femmes, dans les années 2030.

La densité de la population tchadienne est faible, car on dénombrait en moyenne moins de 9 habitants/km² en 2009 contre 30 habitants/km² pour l'ensemble de l'Afrique. La population est majoritairement rurale (78 %), et 40 % de la population urbaine est concentrée dans la ville de N'Djamena et sa banlieue. La population est inégalement répartie sur le territoire national. Le désert du Sahara, où vit moins de 4 % de la population, essentiellement des nomades³, occupe environ 57 % du territoire. Plus de 90 % de la population vit en réalité dans un espace qui correspond à environ 30 % de la superficie du pays, soit 390 000 km². En 2009, N'Djamena était 7,7 fois plus peuplée que Moundou, la deuxième agglomération du pays. Compte tenu de la nette progression de l'urbanisation, la population urbaine pourrait tripler son effectif de 2012 dans les années 2030 (Guengant *et al.*, 2013).

Le français et l'arabe littéraire sont les langues officielles du Tchad, mais on compte plus de 120 langues dans le pays. Le bilinguisme paraît s'imposer comme une nécessité dans le système éducatif compte tenu de l'importance numérique des locuteurs qui utilisent les deux langues officielles. Le gouvernement s'est engagé à renforcer l'option du bilinguisme en rendant obligatoire l'enseignement des deux langues officielles dans tous les établissements scolaires publics du pays. Le développement de l'enseignement bilingue implique tous les ordres d'enseignement et se déroule dans les conditions suivantes :

- La dispense graduelle des enseignements du français et de l'arabe : le français est enseigné comme matière dans les établissements d'enseignement ou de formation où l'arabe est langue d'enseignement, et il en est de même pour l'arabe dans les écoles où le français est la langue d'enseignement;
- L'élaboration et la conception des contenus d'enseignement dans les deux langues;
- La traduction de certains documents (administratifs, référentiels, etc.) dans l'une ou l'autre des langues officielles pour une meilleure harmonisation du bilinguisme.

¹ INSEED, RGPH2, 2009.

² Selon les projections de l'INSEED.

³ Bien que ne représentant que 3,4 % de la population du pays (selon le dernier recensement), les populations nomades jouent un rôle économique majeur. Vivant essentiellement d'élevage, leurs activités représentent de 10 % à 14 % du PIB, selon que l'on inclut ou non le pétrole.

1.1.2 Contexte économique et social

Le Tchad dispose d'énormes ressources naturelles. Les superficies cultivables et irrigables sont assez importantes pour dynamiser l'économie tchadienne. Le pays dispose également d'un important cheptel et de grandes ressources minières. Les ressources pétrolières ne sont pas négligeables. La production d'hydrocarbures a commencé de façon significative à partir de 2003. Entre 2003 et 2014, cette production constituait environ 30 % du PIB et près de 70 % des recettes fiscales.

L'économie repose principalement sur le secteur primaire (l'agriculture et les ressources minières d'exportation). Ce secteur occupe les trois quarts de la population active du pays (75 % en 2009 selon les résultats du deuxième Recensement Général de la Population et de l'Habitat) et contribuait à hauteur de 39 % à la richesse produite dans le pays en 2014.

Les principaux produits d'exportation sont : le coton grain, les produits d'élevage (notamment les bovins) et le pétrole brut. Le secteur de l'élevage est l'un des plus importants parmi les pays de l'Afrique centrale. Essentiellement concentré dans la partie nord-saharienne du pays, il demeure néanmoins soumis aux sécheresses et autres aléas climatiques qui affaiblissent la productivité du cheptel.

Le secteur secondaire, encore embryonnaire, est constitué essentiellement de l'artisanat et des industries manufacturières dont la transformation du coton en fibre. Ce secteur est stimulé lui aussi ces dernières années par l'exploitation du pétrole, dont une partie du brut est raffinée sur place et consommée localement. En 2014, le secteur secondaire contribuait pour 14 % à la richesse nationale.

Quant au secteur tertiaire, il est le second secteur le plus développé et participait à hauteur de 40 % environ au PIB du pays sur la période 2005-2014. En 2014, cette contribution était de 43 %. Il est constitué en grande part de services commerciaux, notamment en direction des pays du Moyen-Orient et de la Chine. En 2014, le PIB par habitant était de 1 024,70 \$⁴.

Le pays présente des indicateurs sociaux très bas. Il occupait le 184^e rang sur 187 pays en termes d'indice de développement humain (IDH) en 2012. Selon les résultats de la troisième Enquête sur la Consommation et le Secteur Informel au Tchad (ECOSIT) de 2012, « un peu moins de la moitié de la population tchadienne (46,7 %), vit dans un état de pauvreté monétaire extrême au seuil journalier de dépenses de consommation égal à environ 625 francs CFA (1,25 USD), contre 55 % en 2003, avec un écart considérable entre milieu urbain et milieu rural : 25 % contre 59 % ».

Un tiers seulement des adultes de 15 ans et plus (35 %) sont alphabétisés. C'est un des taux d'alphabétisation les plus faibles du continent et du monde. L'espérance de vie à la naissance était en dessous de 53 ans en 2010 et l'espérance de vie scolaire, de moins de 6 années en 2012.

Sur le plan de la santé, l'indice synthétique de fécondité (ISF) et le taux brut de natalité (TBN) étaient respectivement de 6,3 enfants par femme et de 45 naissances pour mille habitants selon l'Enquête Démographique et de Santé (EDST) de 2004. Les valeurs respectives en 2009 étaient de 7 enfants par femme et de 49 naissances pour mille habitants. Ces indicateurs montrent que le recours à la contraception volontaire n'est pas encore entré dans les habitudes de la plupart des Tchadiens (Guengant *et al.*, 2013).

D'après les estimations de l'ONUSIDA et de l'Unicef, la prévalence du VIH/sida au sein de la population adulte de 15-49 ans était estimée en 2012 à 2,7 %. Ceci correspond à environ 180 000 adultes atteints par la pandémie, dont 100 000 femmes à peu près. Par ailleurs, le nombre d'enfants de moins de 17 ans touchés par la maladie était estimé à environ 170 000 individus, toujours pour la même année.

Quant au paludisme, il demeure un problème de santé majeur dans le pays, avec en 2013 un taux de prévalence de près de 30 % pour tous les groupes d'âge et d'environ 36 % chez les enfants de moins de cinq ans, selon le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF).

⁴ Selon les données de la Banque Mondiale.

On observe depuis 1990 une certaine stabilité politique que l'on pourrait attribuer aux progrès substantiels réalisés sur les plans social (par exemple, expansion de la couverture éducative) et économique au cours des dernières années.

1.2 Présentation du système éducatif tchadien

Le système éducatif tchadien, conformément à la loi N° 016/PR/2006 portant orientation du système éducatif tchadien votée en 2006, est structuré de la manière suivante :

- Enseignement préscolaire;
- Enseignement fondamental (enseignement primaire et moyen);
- Enseignement secondaire;
- Enseignement supérieur.

L'enseignement préscolaire est dispensé dans les structures spécialisées que sont les écoles maternelles et jardins d'enfants au profit des enfants âgés de trois à six ans. Il dure trois ans.

L'enseignement fondamental est organisé en deux cycles, l'enseignement primaire et l'enseignement moyen :

- L'enseignement primaire est dispensé dans les écoles primaires ouvertes aux enfants de six à douze ans et dure six ans. Il est sanctionné par le Certificat d'Études Primaires Élémentaires (CEPE);
- L'enseignement moyen dure quatre ans. Il est dispensé dans les collèges d'enseignement général. Il est sanctionné par le Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC).

L'enseignement secondaire est organisé en filières générales et en filières techniques et professionnelles. Il accueille les élèves issus du fondamental ayant satisfait aux critères de sélection fixés par voie réglementaire.

L'enseignement secondaire général est dispensé dans les lycées d'enseignement général et comporte un cycle unique de trois ans. Il est sanctionné par le diplôme de Baccalauréat de l'Enseignement Secondaire (A4, A arabe, A4 Bilingue, C, C arabe, D et D arabe).

L'enseignement secondaire technique et professionnel est dispensé dans les Centres de Formation Technique et Professionnelle (CFTP), les Collèges d'Enseignement Technique et Professionnel (CETP) ou les Lycées d'Enseignement Technique et Professionnel (LETP). Les CFTP accueillent, pendant deux ans, les élèves âgés d'au moins quinze ans et issus de l'enseignement fondamental et les préparent au Diplôme de Fin de Formation Technique et Professionnelle (DFFTP), alors que les CETP s'intéressent aux élèves titulaires du diplôme de l'enseignement fondamental et les préparent au Brevet d'Études Professionnelles (BEP). Les LETP accueillent pendant trois ans les élèves titulaires du diplôme de l'enseignement fondamental comme ceux des collèges et les préparent au Baccalauréat de l'Enseignement Technique et Professionnel (G1, G2, G3, F1, E).

L'enseignement supérieur est ouvert aux candidats titulaires du Baccalauréat de l'Enseignement Secondaire ou de tout autre diplôme admis en équivalence.

Seul le niveau primaire sera décrit dans ce chapitre : son fonctionnement, ses caractéristiques, sa politique de gestion et de formation des enseignants et les conditions de scolarisation et d'encadrement des élèves.

1.2.1 Fonctionnement de l'enseignement primaire

De la Loi d'orientation du système éducatif promulguée le 13 mars 2006, il ressort les grandes orientations suivantes :

- L'enseignement primaire est dispensé dans des établissements publics, privés et communautaires. La langue d'enseignement est le français ou l'arabe;
- La Direction de l'Enseignement Primaire est une structure technique centrale chargée de l'organisation, de l'animation, du suivi et du contrôle de la mise en œuvre de la politique du gouvernement en matière d'enseignement primaire;
- Les inspections pédagogiques placées sous l'autorité des Délégations Régionales (DREN) et des Inspections Départementales (IDEN) de l'Éducation Nationale assurent le suivi de la mise en œuvre de la politique éducative dans la zone sous leur responsabilité;
- L'Inspection Pédagogique de l'Enseignement Primaire (IPEP) est constituée de Secteurs d'Animation Pédagogique qui regroupent un certain nombre d'écoles.

1.2.2 Caractéristiques des écoles primaires

Il existe trois types d'écoles : publiques, communautaires et privées. Au cours de l'année scolaire 2012-2013, on a dénombré 11 490 écoles. Le français et l'arabe sont les deux langues officielles d'enseignement. Les écoles francophones représentent 89 % du nombre total d'établissements, les écoles arabophones, 6 % et les écoles bilingues utilisant les deux langues officielles, 5 %. Les écoles rurales représentent pour leur part 80 %.

- **Les écoles publiques** sont gérées par l'État et accueillent tous les profils d'enseignants : les instituteurs et les instituteurs adjoints recrutés par la Fonction publique ainsi qu'un certain nombre d'enseignants communautaires pris en charge par les Associations des Parents d'Élèves (APE). La création des écoles publiques repose essentiellement sur le changement de statut des écoles communautaires vers le statut d'écoles publiques. Ces écoles représentaient 37,23 % des établissements en 2012-2013.
- **Les écoles communautaires** sont créées et gérées directement par la communauté locale (Association des Parents d'Élèves (APE) et Association des Mères d'Élèves (AME)) et accueillent tous les profils d'enseignants. Toutefois, ces écoles peuvent bénéficier d'un appui de l'État via l'Agence pour la Promotion des Initiatives Communautaires en Éducation (APICED) qui prend charge une partie du salaire des enseignants. Ces écoles peuvent devenir publiques suivant les quotas annuels régionaux et ainsi bénéficier d'enseignants fonctionnaires. Ces écoles représentaient, en 2012-2013, 55,50 % des établissements scolaires au niveau national. On les retrouve aussi bien en ville qu'en zone rurale.
- **Les écoles privées** sont de deux types : confessionnelles (catholiques, protestantes, islamiques) et laïques. Elles sont gérées par leurs promoteurs et accueillent tous les profils d'enseignants. Ces écoles sont très peu répandues au niveau national et sont exclusivement situées en ville. La proportion des écoles privées reste faible par rapport aux autres types d'écoles (7,27 %).

1.2.3 Conditions de scolarisation et d'encadrement des élèves du primaire

Les conditions d'encadrement des élèves du primaire paraissent toujours précaires et ont un impact sur la qualité de l'enseignement et des apprentissages. Les éléments déterminants pour l'amélioration de la qualité du système, soit le taux d'encadrement, la qualification des enseignants, la disponibilité des manuels scolaires et les infrastructures d'accueil, posent énormément problème. Du point de vue de l'encadrement, malgré les efforts fournis par le gouvernement ces dernières années, le ratio élèves/enseignant était de 62,8 en 2012-2013, ce qui est loin de la norme fixée à 50 par le Ministère de l'Éducation Nationale. Le ratio d'élèves par salle de classe en matériaux durables reste trop élevé, soit 167 pour l'année scolaire 2012-2013.

Concernant les conditions d'apprentissage, les manuels scolaires sont toujours en nombre insuffisant. Pour l'année scolaire 2012-2013, on comptait en moyenne un livre de lecture pour 6 élèves, un livre de calcul pour 6 élèves et un livre de science pour 9 élèves. Ces conditions d'enseignement et d'apprentissage ne favorisent guère l'amélioration de la qualité de l'éducation.

Dans l'ensemble, les effectifs des élèves du primaire public sont en augmentation. Cependant, en termes de proportion par rapport aux autres types d'écoles primaires (communautaires et privées), celle-ci est en baisse constante : elle est passée de 67 % en 2003-2004 à 53 % en 2012-2013. Cette baisse peut s'expliquer par l'évolution constante des effectifs dans les écoles communautaires à partir de 2012. L'enseignement privé reste peu développé vu la proportion d'élèves qu'il accueille.

Tableau 1.1 : Évolution de la part d'élèves selon le type d'école dans l'effectif global du primaire

| | 2003/2004 | 2009/2010 | 2011/2012 | 2012/2013 |
|-------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Effectif total | 1 271 985 | 1 727 030 | 2 087 908 | 2 321 211 |
| Public (%) | 67 | 60 | 57 | 54 |
| Communautaire (%) | 25 | 32 | 34 | 36 |
| Privé (%) | 8 | 8 | 9 | 10 |

Annuaire statistique DESCS, 2012-2013.

Le taux de redoublement moyen dans le primaire a augmenté sur la période 2004-2013, passant de 22 % à 27 %. Ceci montre que le phénomène du redoublement perdure. En ce qui concerne le taux d'abandon, ce phénomène s'est également dégradé au cours de la même période, passant de 13 % à 17 %.

Tableau 1.2 : Taux de promotion, de redoublement et d'abandon

| Année | Taux | Niveaux | | | | | | Ensemble |
|-------|------------------|---------|-----|-----|-----|-----|-----|----------|
| | | CPI | CP2 | CE1 | CE2 | CM1 | CM2 | |
| 2004 | Promotion (%) | 64 | 65 | 66 | 66 | 66 | 44 | 65 |
| | Redoublement (%) | 23 | 22 | 23 | 22 | 21 | 21 | 22 |
| | Abandon (%) | 13 | 13 | 11 | 12 | 13 | 35 | 13 |
| 2013 | Promotion (%) | 58 | 66 | 63 | 65 | 64 | 60 | 62 |
| | Redoublement (%) | 27 | 25 | 27 | 26 | 27 | 28 | 27 |
| | Abandon (%) | 20 | 15 | 16 | 18 | 19 | 7 | 17 |

Annuaire statistique DESCS, 2012-2013.

Le coefficient d'efficacité interne pour le redoublement varie entre 0,77 en 2009-2010 et 0,45 en 2012-2013, ce qui montre que le gaspillage des ressources de l'État est assez important, avec 55 % de ressources injectées inutilement en 2013. Cependant, le gaspillage des ressources dû aux abandons s'est atténué en 2010 par rapport aux redoublements.

Tableau 1.3 : Le coefficient d'efficacité interne en 2010 et 2013

| Coefficient d'efficacité interne | Années | |
|----------------------------------|--------|------|
| | 2010 | 2013 |
| Global | 0,34 | 0,34 |
| Redoublement | 0,77 | 0,45 |
| Abandon | 0,44 | 0,75 |

Données statistiques DESCS.

1.2.4 Politique de gestion et de formation des enseignants

Le système éducatif tchadien est confronté à l'expansion démographique, d'où la nécessité de recruter massivement de nouveaux enseignants. L'adhésion aux objectifs de l'Éducation Pour Tous (EPT) a permis au système d'enregistrer un nombre important d'élèves et de recruter au niveau local un grand nombre d'enseignants appelés « maîtres communautaires », qui n'ont aucune formation professionnelle pédagogique. Le gouvernement a réitéré ses engagements en orientant ses nouvelles politiques vers la formation des maîtres communautaires et le versement de subventions pour leur prise en charge. Une de ces politiques stipule la contractualisation des maîtres communautaires ayant obtenu leurs parchemins. Le gouvernement espère que ces mesures permettront d'améliorer substantiellement la qualité du système.

En 2012-2013, sur 37 336 enseignants recensés au primaire, 76 % étaient des maîtres communautaires.

1.3 Présentation des grands indicateurs de l'éducation au niveau du primaire

1.3.1 Indicateurs de scolarisation

Au vu des statistiques sur l'éducation fournies par la Banque Mondiale et présentées dans le tableau ci-dessous, le Tchad a fait des efforts considérables au début des années 2010 au niveau de l'accès à la première année du primaire, qui est passé de 106,0 % en 2011 à 116,3 % en 2013 pour les filles et de 132,4 % en 2011 à 144,1 % en 2013 pour les garçons. Mais ces résultats contrastent avec le niveau de rétention à l'école, alors que le taux d'achèvement n'était que de 34,1 % en 2011 et de 38,1 % en 2013. On peut cependant apprécier l'évolution remarquable du taux net de scolarisation au primaire, qui se situait à 84,4 % en 2013 alors qu'il n'était que de 62,3 % en 2011.

Le préscolaire est quasi inexistant au Tchad. Le pourcentage des élèves fréquentant ce niveau d'enseignement était de 2 % en 2011 et de 1 % en 2013.

Tableau 1.4 : Quelques indicateurs du système éducatif au niveau du primaire

| | 2011 | 2012 | 2013 |
|--|-------|-------|-------|
| Pourcentage d'élèves ayant accès au préscolaire | 1,8 | 1,5 | 0,8 |
| Taux brut de scolarisation (%) | 89,6 | 94,0 | 101,4 |
| Taux net de scolarisation (%) | 62,3 | | 84,4 |
| Taux brut d'inscription des filles en 1 ^{re} année du primaire (%) | 106,0 | 110,8 | 116,3 |
| Taux brut d'inscription des garçons en 1 ^{re} année du primaire (%) | 132,4 | 138,0 | 144,1 |
| Taux d'achèvement du primaire (%) | 34,1 | 34,7 | 38,1 |
| Espérance de vie scolaire (en nombre d'années) | 5,6 | 5,6 | 6,2 |

Données de la Banque Mondiale.

1.3.2 Dépenses publiques en éducation pour l'enseignement primaire

1.3.2.1 Recettes de l'État

Les ressources de l'État affichent globalement une tendance à la hausse sur la période 2010-2014, avec un creux en 2013. Elles sont passées de 1 007 milliards de francs CFA en 2010 à 1 554 milliards en 2014, le niveau de 2013 étant de 1 342 milliards de francs CFA. Sur toute la période, les recettes ordinaires ont représenté 90 % des ressources totales; en 2010, elles représentaient 99 %.

La part des recettes hors pétrole dans les recettes ordinaires est relativement basse, en moyenne de 30 % sur la période. Ainsi, l'économie tchadienne est restée fortement liée aux ressources pétrolières.

Tableau 1.5 : Ressources de l'État sur la période 2010-2014 (en millions de francs CFA)

| | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 |
|-----------------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| Recettes ordinaires | 997 630 | 1 330 556 | 1 374 669 | 1 193 045 | 1 400 291 |
| Hors pétrole | 312 594 | 309 915 | 355 061 | 437 961 | 487 306 |
| Recettes en capital | 9 749 | 96 778 | 296 666 | 149 345 | 153 700 |
| Total des ressources | 1 007 379 | 1 427 334 | 1 671 335 | 1 342 390 | 1 553 991 |

Exécution du budget de l'État, Ministère des Finances et du Budget.

1.3.2.2 Dépenses de l'État

D'après le tableau 1.6 ci-dessous, les dépenses de l'État sont en croissance, passant de 1 190 milliards à 1 812 milliards de francs CFA sur la période de 2010 à 2014. Environ 93 % des dépenses de la période ont été faites sur ressources internes. La comparaison des dépenses aux recettes fait ressortir pour la même période un solde budgétaire déficitaire (les dépenses ont représenté 106 % des ressources), avec des excédents en 2011 et 2012 (de 207 milliards et 40 milliards de francs CFA respectivement).

Tableau 1.6 : Dépenses de l'État sur la période 2010-2014 (en millions de francs CFA)

| | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 |
|------------------------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| Dépenses sur ressources internes | 1 189 690 | 1 220 827 | 1 387 818 | 1 443 674 | 1 657 879 |
| Dépenses sur financement extérieur | | | 243 416 | 149 345 | 153 700 |
| Total des dépenses | 1 189 690 | 1 220 827 | 1 631 234 | 1 593 019 | 1 811 579 |

Exécution du budget de l'État, Ministère des Finances et du Budget.

1.3.2.3 Dépenses d'éducation

Le tableau ci-dessous montre que la situation financière s'est nettement améliorée pour tous les niveaux d'éducation. En effet, tous les sous-secteurs ont connu une amélioration importante de leur allocation budgétaire. Entre 2004 et 2013, la croissance annuelle des dépenses publiques récurrentes (salaires, bourses et fonctionnement) se situait entre 16,3 % et 24,0 %, en valeur courante, quel que soit le niveau d'enseignement considéré. En comparaison, le taux annuel de croissance des effectifs d'élèves sur la même période se situait entre 5 % et 12 % selon les niveaux. Par ailleurs, cette croissance annuelle moyenne des dépenses est de l'ordre de deux fois la valeur qui a été observée au cours de la décennie précédente.

La part des dépenses publiques consacrée à l'enseignement primaire n'a pas beaucoup progressé entre 2011 (3,3 %) et 2013 (4,4 %). Les dépenses publiques par élève du primaire en termes de pourcentage du produit intérieur brut par habitant était de 5,8 % seulement en 2011⁵.

La part récurrente du budget du primaire représente sur toute la période la valeur la plus élevée parmi l'ensemble des sous-secteurs. Ceci démontre que l'enseignement primaire demeure un sous-secteur prioritaire pour l'État. La part du primaire, après avoir connu une amélioration continue jusqu'en 2009 (54 % contre 43 % en 2004), diminue depuis et se situait à 44 % en 2013.

Tableau 1.7 : Évolution des dépenses publiques récurrentes en éducation, en milliards de FCFA (valeur courante) pour la période 2004-2013

| | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | Accroissement annuel moyen (en %) |
|---|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|-------|-----------------------------------|
| Préscolaire | 0,2 | 0,4 | 0,3 | 0,3 | 0,3 | 0,3 | 0,4 | 0,4 | 0,5 | 0,8 | 16,3 |
| Alphabétisation | 0,6 | 0,8 | 0,5 | 0,7 | 1,0 | 1,0 | 1,2 | 2,1 | 2,8 | 4,2 | 24,0 |
| Enseignement normal | 1,2 | 1,4 | 1,6 | 2,1 | 1,3 | 1,7 | 2,2 | 3,0 | 3,3 | 6,5 | 20,2 |
| Enseignement primaire | 11,1 | 18,0 | 20,7 | 28,7 | 34,6 | 41,1 | 39,4 | 42,6 | 55,8 | 69,4 | 22,6 |
| Enseignement moyen | 3,2 | 4,1 | 5,8 | 7,1 | 11,9 | 8,0 | 8,6 | 11,5 | 14,0 | 16,0 | 19,5 |
| Enseignement secondaire | 2,6 | 3,3 | 4,6 | 5,6 | 3,9 | 7,9 | 8,3 | 11,1 | 11,1 | 15,3 | 21,7 |
| Ens. technique et professionnel | 0,7 | 0,9 | 1,4 | 1,6 | 2,2 | 2,2 | 2,5 | 3,1 | 2,9 | 4,6 | 23,8 |
| Enseignement supérieur | 6,2 | 9,6 | 9,5 | 13,4 | 14,8 | 14,0 | 18,2 | 14,0 | 22,6 | 40,6 | 23,2 |
| Total général | 25,9 | 38,5 | 44,4 | 59,6 | 70,1 | 76,3 | 80,7 | 87,9 | 112,9 | 157,4 | 22,2 |
| Part du primaire dans le budget de l'éducation (%) | 42,9 | 46,8 | 46,6 | 48,2 | 49,4 | 53,9 | 48,8 | 48,5 | 49,4 | 44,1 | |
| Part de la dépense publique consacrée à l'enseignement primaire (%) | | | | | | | 3,3 | 3,5 | 3,4 | 4,4 | |

Données du RESEN, 2014.

⁵ Données de la Banque Mondiale (<http://donnees.banquemondiale.org/indicateur>)

I.4 Présentation des orientations politiques en éducation

Le Tchad, comme tous les autres pays du monde, œuvre pour l'épanouissement de sa population. Un des leviers les plus sûrs du développement est une éducation de qualité qui prépare les individus à s'insérer plus facilement dans la vie active, aux fins de stimuler l'économie et de réduire la pauvreté au niveau national.

Conformément à la politique sectorielle de l'éducation en cours d'élaboration, il est prévu que le gouvernement fournisse des efforts importants pour augmenter la qualité du système éducatif, qui fait face aux défis suivants :

- La faiblesse des acquis scolaires en début et en fin de scolarité primaire;
- Le faible taux d'achèvement et de rétention trahissant le manque de performance du système éducatif;
- Le nombre élevé d'élèves par manuel scolaire (lecture, mathématiques et sciences);
- Les lacunes au niveau des compétences pédagogiques des enseignants et la surcharge d'élèves dans les classes.

Le Plan Décennal de Développement de l'Éducation et de l'Alphabétisation (PDDEA) en cours d'élaboration prévoit atteindre les meilleurs niveaux de ces indicateurs autour de l'année 2027, comme l'indique le tableau ci-dessous.

Tableau 1.8 : Quelques objectifs cibles tirés du projet de PDDEA

| | 2013 | 2027 | 2030 |
|---|-------|------|------|
| Taux brut d'admission au CPI (%) | 124 | 100 | 100 |
| Taux d'achèvement primaire (%) | 38,1 | 100 | 100 |
| Taux de rétention/survie au primaire (%) | 32 | 100 | 100 |
| Taux brut de scolarisation primaire (%) | 101,4 | 111 | 111 |
| Nombre de manuels par élève | 0,8 | 3 | 3 |
| Pourcentage d'élèves bénéficiant d'une cantine scolaire | 1,3 | 18 | 22 |
| Nombre moyen d'élèves par enseignant | 59,8 | 50 | 50 |
| Pourcentage d'instituteurs | 19,4 | 19 | 19 |
| Pourcentage d'instituteurs adjoints | 2,3 | 1 | 1 |
| Pourcentage de maîtres communautaires subventionnés | 48,2 | 0 | 0 |
| Pourcentage de maîtres communautaires non subventionnés | 30 | 0 | 0 |
| Pourcentage d'enseignants contractuels | 0 | 80 | 80 |

Modèle de simulation financière du PDDEA.

©UNICEF



2 L'ÉVALUATION PASEC 2014 AU TCHAD



La méthodologie⁶ du PASEC a été conçue dans le but d'évaluer l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs, tout en déterminant les facteurs scolaires et extrascolaires susceptibles d'influencer le niveau d'apprentissage des élèves.

Un système éducatif efficace permet à tous les enfants de disposer des compétences et attitudes attendues (fixées par les programmes scolaires) en fin du cycle primaire. Dans le cadre des évaluations PASEC, un système est considéré efficace lorsqu'il permet à tous les enfants, ou au moins à une grande majorité, d'atteindre certaines compétences de base afin de poursuivre sereinement une scolarité primaire et secondaire.

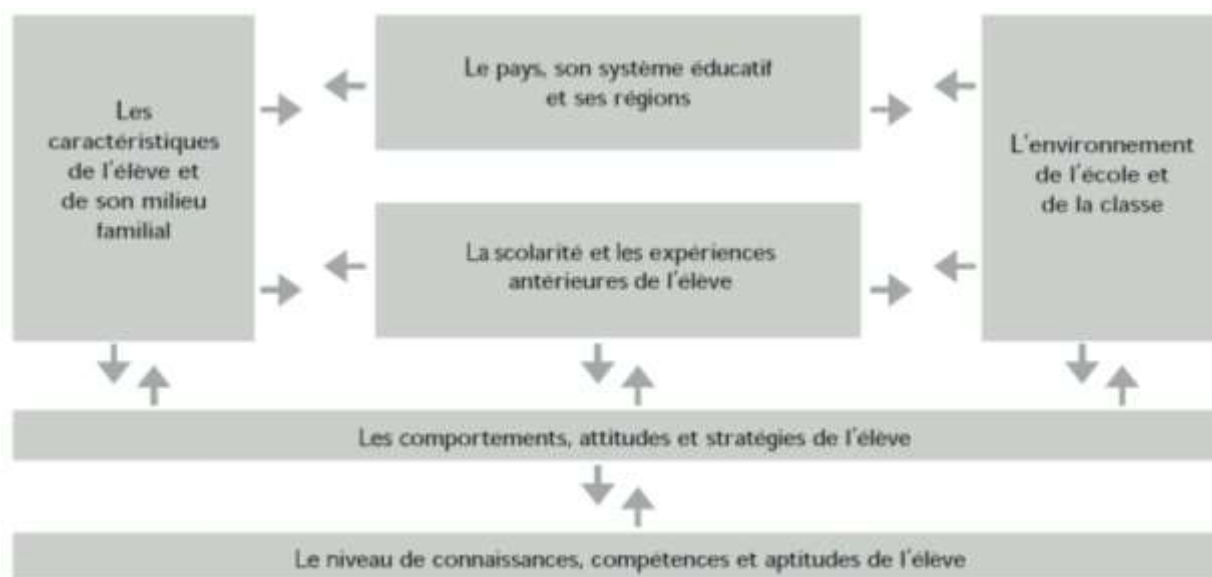
Un système éducatif équitable tend à réduire les inégalités de scolarisation et de réussite scolaire entre les différents profils d'élèves, entre les différents types d'écoles et entre les régions. Une juste répartition des moyens éducatifs entre les régions et entre les écoles à l'intérieur des régions est un premier pas vers cet objectif.

À cette fin, le modèle méthodologique du PASEC se base sur la mesure de compétences fondamentales en langue d'enseignement et en mathématiques, en début et en fin de scolarité primaire⁷, auprès d'un échantillon d'élèves représentatif de la population scolaire de chaque pays.

L'évaluation PASEC2014 a également permis de collecter de nombreuses informations sur les élèves, les classes, les écoles, les communautés locales et les politiques éducatives, qui permettent d'apprécier le niveau de répartition des ressources, de comprendre les pratiques scolaires et de mettre ces dernières en relation avec les performances des élèves (voir la figure 2.1).

La mise en relation de ces composantes avec la réussite aux tests PASEC fournit des points de repère quant à l'efficacité et à l'équité des systèmes. Les tests, les questionnaires, les procédures d'enquête et les analyses de données sont standardisés pour tous les pays, tout au long du processus de l'évaluation, pour garantir la comparabilité des résultats entre les pays.

Figure 2.1 : Champs contextuels abordés dans l'évaluation PASEC2014



⁶ Pour plus d'information concernant la méthodologie du PASEC, le lecteur est invité à se référer au Rapport technique de l'évaluation PASEC2014 et aux cadres de référence des outils d'enquête.

⁷ L'ensemble des pays évalués par le PASEC2014 ayant un cycle primaire de six ans, les tests de début de scolarité sont administrés auprès d'élèves de 2^e année, et ceux de fin de scolarité sont administrés auprès d'élèves de 6^e année.

2.1 Les tests et questionnaires PASEC2014

Les tests PASEC sont construits sur la base :

- I. de recherches scientifiques dégageant les différents stades d'apprentissage de la lecture et des mathématiques;
- II. des niveaux de compétence en lecture et en mathématiques des élèves, du contexte des pays évalués et des principaux domaines d'enseignement en vigueur dans les programmes scolaires des pays;
- III. des standards de mesure⁸ en lecture et en mathématiques couramment utilisés au niveau international.

Les exercices présents dans les tests de début et de fin de cycle primaire ont été conçus par le PASEC et validés par son comité scientifique. Un comité d'experts provenant du Centre de recherche en éducation (EA 2661) de l'Université de Nantes et du service d'analyse des Systèmes et des Pratiques d'enseignement (ASPE) de l'Université de Liège ainsi que les équipes nationales des dix pays participants ont contribué à la mise en place de ces instruments de mesure. Le développement des tests a suivi un processus scientifique conforme aux standards des évaluations internationales (OCDE/PISA, IEA/TIMSS et PIRLS, à titre d'exemple). La qualité des exercices a été prétestée dans chacun des pays participants.

Au Tchad, le test de début et celui de fin de scolarité primaire ont été administrés en français. Pour la grande majorité des élèves, le français n'est pas la langue maternelle. Pour rappel, dans le cas de l'évaluation PASEC2014, le test n'a été administré qu'en français en raison des délais pour le démarrage de l'évaluation avant la fin de l'année scolaire, qui n'ont pas permis la traduction des outils de collecte en arabe.

Des exemples d'items des tests sont présentés à l'annexe A de ce rapport.

2.1.1 Les tests de début de scolarité primaire

L'évaluation PASEC de début de scolarité vise à mesurer les capacités des élèves dans les premiers apprentissages de la langue d'enseignement et des mathématiques tout en identifiant leurs principales difficultés dans ces disciplines. Ce test est administré individuellement aux élèves de 2^e année du primaire pour établir, le plus tôt possible, un premier bilan de leurs compétences fondamentales, avant que les difficultés ne se cristallisent et entraînent échecs et abandons scolaires. La durée globale du test est d'environ 30 minutes par discipline.

2.1.1.1 Test de langue en début de scolarité

Les pays évalués par le PASEC2014 fixent comme objectif prioritaire de lecture, à travers leurs programmes, l'acquisition des compétences nécessaires pour lire de façon courante et autonome à la fin du cycle primaire. Cette finalité suppose que les élèves atteignent le plus tôt possible un premier niveau de déchiffrement de l'écrit, pour automatiser la lecture de mots familiers, et qu'ils acquièrent des niveaux suffisants de compréhension orale et de vocabulaire dans la langue d'enseignement pour développer leurs capacités à comprendre des phrases et des textes. En début de scolarité primaire, il est donc attendu que tous les élèves soient capables de lire et de comprendre un message court, simple et familier.

Le test de langue PASEC2014 de début de cycle primaire mesure les performances des élèves au cours des premières étapes de l'apprentissage de la lecture afin de déterminer s'ils disposent des connaissances et compétences suffisantes en compréhension de l'oral, en décodage et en compréhension de l'écrit.

⁸ Les standards internationaux de mesure font référence aux procédures de construction, d'administration et d'analyse des tests.

L'encadré ci-dessous présente les trois sous-domaines disciplinaires évalués en langue dans le test PASEC2014 de début de scolarité primaire.

Le test de langue s'organise en trois phases successives qui correspondent à l'évaluation des trois sous-domaines disciplinaires en langue. Chaque domaine évalué contient une série d'exercices et chaque exercice comprend un exemple puis une suite de questions. Le tableau suivant présente le contenu du test de langue PASEC2014 de début de scolarité primaire.

Encadré 2.1 : Sous-domaines de langue évalués par le PASEC2014 – Début de scolarité

| Sections du test | Domaines évalués | Exercices et compétences évaluées |
|------------------|--|---|
| Partie 1 | <p>Compréhension de l'oral : <i>La compréhension de l'oral est évaluée à travers des messages oraux associant des mots et phrases isolés et des textes. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves d'étendre leur vocabulaire pour automatiser le décodage en lecture à travers les correspondances établies entre l'oral et l'écrit.</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • Comprendre du vocabulaire • Reconnaître du vocabulaire • Reconnaître des familles de mots • Comprendre un texte |
| Partie 2 | <p>Familiarisation avec l'écrit et lecture-décodage : <i>La familiarisation avec l'écrit est évaluée à travers des situations de reconnaissance des caractéristiques de l'écrit. La lecture-décodage est évaluée à travers des situations d'identification graphophonologique (de lettres, syllabes et mots) et d'activités aisées de lecture de lettres et de mots. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves d'automatiser leur lecture pour déterminer le sens des mots et des phrases, et ainsi étendre leur vocabulaire.</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • Reconnaissance de l'écrit • Lire des lettres • Reconnaître des syllabes • Lire des mots • Reconnaître des mots inventés |
| Partie 3 | <p>Compréhension de l'écrit : <i>La compréhension de l'écrit est évaluée à travers des situations de lecture de mots et phrases isolés et de textes dans lesquels les élèves sont amenés à retrouver, à combiner et à interpréter des informations. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves de lire de façon autonome dans des situations quotidiennes variées pour développer leurs savoirs et participer à la vie en société.</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • Décoder le sens des mots • Lire et comprendre des phrases • Comprendre le texte 1 • Comprendre le texte 2 |

2.1.1.2 Test de mathématiques en début de scolarité

Les enseignements dispensés en mathématiques dans les écoles primaires des dix pays ayant participé au PASEC2014 ont pour objectif d'accompagner les élèves dans le développement de leurs connaissances des nombres, du calcul, de la résolution de problèmes, de la géométrie et de la mesure.

Le test de mathématiques de début de cycle primaire mesure les performances des élèves au cours des premières étapes de l'apprentissage des mathématiques afin de déterminer s'ils disposent des compétences de base en arithmétique, en géométrie, en mesure, en repérage dans l'espace et en logique.

Le test de mathématiques s'organise en deux phases successives qui correspondent à l'évaluation des deux sous-domaines disciplinaires en mathématiques. Chaque sous-domaine évalué contient une série d'exercices et chaque exercice comprend un exemple puis une suite de questions. Le tableau suivant présente le contenu du test de mathématiques PASEC2014 de début de scolarité primaire.

Encadré 2.2 : Sous-domaines de mathématiques évalués par le PASEC2014 – Début de scolarité

| Sections du test | Domaines évalués | Exercices et compétences évaluées |
|------------------|---|--|
| Partie 1 | Arithmétique : <i>L'arithmétique est évaluée à travers des situations de comptage, de dénombrement et de manipulation de quantités d'objets, d'opérations, de suites numériques et de résolution de problèmes. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves de passer d'une connaissance intuitive à une connaissance symbolique des nombres.</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Compter jusqu'à cent • Reconnaître des chiffres et des nombres • Dénombrer des objets • Discriminer des quantités d'objets • Ordonner des nombres • Compléter la suite de nombres 1 • Compléter la suite de nombres 2 • Additionner et soustraire • Résoudre des problèmes |
| Partie 2 | Géométrie, espace et mesure : <i>Ce sous-domaine est évalué à travers des situations de reconnaissance de formes géométriques et autour de notions de grandeur et de repérage dans l'espace. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves de passer d'une connaissance intuitive à une connaissance symbolique des notions de géométrie, d'espace et de mesure.</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Reconnaître des formes géométriques • Se repérer dans l'espace • Apprécier la suite de grandeurs 1 • Apprécier la suite de grandeurs 2 |

2.1.2 Les tests de fin de scolarité primaire

Les tests de l'évaluation PASEC2014 de fin de scolarité sont administrés aux élèves de 6^e année du primaire pour évaluer leur niveau de connaissances et de compétences en lecture et en mathématiques. À ce stade, ces compétences doivent leur permettre de comprendre, d'apprendre et de s'adapter à des situations quotidiennes courantes. La maîtrise des dimensions considérées sera par ailleurs déterminante pour poursuivre une scolarité post-primaire dans de bonnes conditions.

Les tests sont composés de questions à choix multiples (QCM) et leur durée globale est de deux heures maximum par discipline.

2.1.2.1 Test de lecture en fin de scolarité

Ce test ne mesure pas les autres domaines de la langue tels que la production écrite, la compréhension orale, l'expression orale et les outils (orthographe, grammaire, conjugaison, etc.) propres à chaque langue. Il accorde, cependant, une place centrale à l'évaluation des compétences de compréhension de textes informatifs⁹ et de documents¹⁰. Les activités de décodage de mots et de phrases isolés et de compréhension de textes littéraires occupent une place mineure dans le test, comme l'illustre le tableau ci-dessous.

Encadré 2.3 : Sous-domaines évalués par le test PASEC2014 de lecture – Fin de scolarité

| Composition du test | Sous-domaines évalués | Supports de lecture |
|---------------------|---|---|
| 26 % | <p>Décodage de mots et de phrases isolés : <i>Le décodage est évalué à travers des situations de lecture portant sur la reconnaissance graphophonologique de mots et le déchiffrage du sens de mots et de phrases isolés. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves d'automatiser leur lecture pour accéder au sens des mots et des phrases et pour étendre leur vocabulaire.</i></p> | Images, mots et phrases isolés |
| 74 % | <p>Compréhension de texte : <i>La compréhension de texte est évaluée à travers des situations de lecture de textes littéraires et informatifs et de documents, desquels les élèves sont amenés à extraire, à combiner et à interpréter une ou plusieurs informations et à réaliser des inférences simples. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves de lire de façon autonome dans des situations quotidiennes variées pour développer leurs savoirs et participer à la vie en société.</i></p> | Textes informatifs et documents (71 %) Textes littéraires (29 %) |

2.1.2.2 Test de mathématiques en fin de scolarité

Le test de mathématiques de fin de cycle primaire du PASEC2014 vise à mesurer les performances des élèves en arithmétique, en géométrie et en mesure (voir l'encadré 2.4). Le développement des compétences dans ces domaines permet aux élèves d'intérioriser des concepts mathématiques pour les mettre en relation et raisonner. L'évaluation des élèves permet de mesurer le niveau de leur connaissance des principes mathématiques de base et leur capacité à les appliquer et à raisonner dans des situations diverses et variées ; il permet aussi d'identifier les difficultés rencontrées. Les principales activités cognitives mesurées sont de connaître, de comprendre et d'appliquer des formules; celle de pouvoir raisonner sur un problème est aussi évaluée, dans une moindre mesure.

Le test PASEC2014 accorde une place importante à l'évaluation des compétences de mathématiques dans le sous-domaine de l'arithmétique et, à un moindre degré, de la mesure. Les activités de géométrie-espace occupent quant à elles une place mineure dans le test, comme l'illustre le tableau ci-dessous.

⁹ Textes continus extraits de manuels scolaires, de dictionnaires, d'encyclopédies, d'articles scientifiques, de notices d'utilisation, etc. Ces textes sont courts (50 mots), moyens (de 100 à 200 mots) ou longs (de 200 à 300 mots).

¹⁰ Il s'agit ici de textes discontinus courts (inférieurs à 100 mots) comme des schémas explicatifs, des affiches publicitaires, des tableaux de données, etc.

Encadré 2.4 : Sous-domaines évalués par le test PASEC2014 de mathématiques – Fin de scolarité

| Composition du test | Sous-domaines évalués |
|---------------------|---|
| 46,9 % | Arithmétique : <i>L'arithmétique est évaluée à travers des situations de reconnaissance, d'application et de résolution de problèmes autour d'opérations, de nombres entiers, de nombres décimaux, de fractions, de pourcentages, de suites numériques et de tableaux de données.</i> |
| 35,8 % | Mesure : <i>La mesure est évaluée à travers des situations de reconnaissance, d'application et de résolution de problèmes autour de notions de grandeur : longueur, masse, capacité, aire et périmètre.</i> |
| 17,3 % | Géométrie et espace : <i>La géométrie et l'espace sont évalués à travers des situations de reconnaissance des propriétés des formes géométriques à deux ou trois dimensions, des relations et des transformations géométriques et des positions et représentations spatiales.</i> |

Le développement des compétences dans ces sous-domaines permet aux élèves d'intérioriser des concepts mathématiques pour les mettre en relation et raisonner.

2.1.3 Les questionnaires de contexte

Un volume important de données contextuelles a été collecté au cours de l'enquête PASEC2014 pour décrire les contextes éducatifs et mieux comprendre la relation entre l'environnement familial et scolaire des élèves et leurs performances. Ces informations ont été recueillies auprès d'élèves, d'enseignants, de directeurs et de cadres de ministères de l'Éducation, et ce, aussi bien en début qu'en fin de scolarité.

Si les questionnaires Enseignants et Directeurs sont identiques pour les évaluations en début et en fin de scolarité, il a été nécessaire de simplifier considérablement le questionnaire Élèves en début de scolarité. À ce niveau, les informations sur les élèves et leur milieu de vie ont été collectées grâce à un questionnaire administré individuellement dans la langue d'enseignement ou dans la langue maternelle des élèves afin de faciliter leur compréhension. En fin de scolarité primaire, les données disponibles au niveau des élèves sont plus importantes qu'en début de scolarité.

2.2 La collecte des données

2.2.1 En début de scolarité primaire

Les tests sont administrés individuellement aux élèves. Toutes les consignes d'administration sont standardisées pour chacune des phases de l'enquête. Les administrateurs sont formés, supervisés et contrôlés par les équipes nationales. L'administrateur procède à l'évaluation de dix élèves maximum par classe. La passation des tests se fait sur deux matinées (une matinée par discipline). Tous les élèves sont invités à répondre individuellement et oralement à des questions en donnant une réponse très brève.

2.2.2 En fin de scolarité primaire

En fin de cycle primaire, les tests PASEC2014 de lecture et de mathématiques ainsi que le questionnaire Élèves sont administrés collectivement aux élèves par un administrateur de test, responsable de la collecte des données dans les écoles. Afin de garantir la comparabilité des données recueillies, les administrateurs sont invités à respecter scrupuleusement les consignes de passation des instruments de mesure, y compris la procédure de sélection des élèves. Comme pour le test de début de scolarité, les administrateurs en charge de la collecte des données sont formés et supervisés par les équipes nationales.

L'ordre de passation des épreuves de lecture et de mathématiques dans les écoles suit une répartition aléatoire dans l'échantillon, de sorte qu'en moyenne, au niveau d'un pays, les résultats des élèves aux différentes épreuves ne sont pas influencés par l'ordre de passation des tests.

L'administration des tests s'effectue sur deux matinées (une matinée par discipline) et concerne vingt élèves au maximum par classe. Les épreuves du PASEC2014 sont de type « papier-crayon » : après avoir traité quelques exemples avec l'administrateur pour comprendre le fonctionnement du test et la manière de répondre aux questions, les élèves travaillent de façon autonome sur les cahiers qui leur ont été remis en répondant à des questions à choix multiples.

Les tests PASEC2014 utilisent la technique des « cahiers tournants » permettant de soumettre aux élèves un grand nombre de questions sans pour autant allonger le temps de passation. À chaque élève est soumis un seul cahier tournant de tests. Quatre cahiers de tests différents sont utilisés; ces derniers disposent d'items d'ancrage permettant d'analyser les réponses des élèves sur une seule et même échelle.

2.3 L'échantillonnage et les taux de réponse

2.3.1 L'échantillonnage

Les données de l'évaluation sont collectées à partir d'un échantillon représentatif de la population scolaire issue de l'enseignement francophone pour les niveaux enquêtés (2^e et 6^e années). Le Tchad compte 23 régions mais, compte tenu des difficultés d'accès à certaines zones, les écoles des régions du Nord (Borkou, Tibesti et Ennedi) n'ont pas été intégrées aux échantillons (voir la carte géographique du Tchad à la page 40 du chapitre 3).

Dans le but d'augmenter la précision de l'échantillon, toutes les écoles de la base de données ont été scindées en groupes homogènes selon une ou plusieurs variables déterminantes, dites « variables de stratification ». Les différents regroupements de régions effectués sont appelés « strates ».

Le premier niveau de variables de stratification utilisées au Tchad porte sur le regroupement des régions en zones géographiques. Le deuxième porte sur le statut (public, communautaire, privé) des écoles. Ainsi, l'échantillonnage des écoles au Tchad a été fait sur sept strates. Les strates retenues sont présentées dans la première colonne du tableau 2.1.

Les poids de chacune des régions en termes d'effectifs d'élèves des écoles du système éducatif ont été pris en compte dans la représentativité de l'échantillon. Ensuite, les poids des écoles en fonction de leur statut au sein des régions ont été pris en compte afin d'avoir une juste représentativité des écoles dans l'ensemble du pays.

Après la phase de stratification réalisée en collaboration avec les membres de l'équipe nationale, l'échantillonnage s'est opéré en trois étapes :

- i. La première étape a consisté en la sélection de 180 écoles selon une procédure systématique et une probabilité proportionnelle au nombre d'élèves inscrits en 2^e et en 6^e année. Ces 180 écoles sont extraites d'une liste (base de données officielle datant de 2012) qui reprend l'ensemble des écoles du pays accueillant au moins des élèves de 2^e ou de 6^e année et qui est structurée selon les strates définies.
- ii. La difficulté liée à la passation individuelle des tests en 2^e année et la nécessité d'harmoniser les pratiques entre les administrateurs de tests ont conduit le PASEC à réduire la taille de l'échantillon des écoles. Au sein de chacune des strates, seule la moitié des écoles sélectionnées aléatoirement pour l'évaluation en fin de scolarité ont été invitées à participer à l'évaluation en début de scolarité. L'échantillon de 2^e année se limite donc à 90 écoles.
- iii. Au sein de chacune de ces écoles sélectionnées, une classe de 6^e année est sélectionnée parmi l'ensemble des classes de ce niveau selon une procédure aléatoire simple. Cette procédure est répétée au niveau de la 2^e année si l'école figure parmi le sous-échantillon d'écoles qui participent à l'évaluation en début de scolarité.

En 6^e année, lorsque la classe sélectionnée compte au moins 20 élèves, un échantillon de 20 élèves est tiré selon une procédure aléatoire simple. Dans le cas contraire, tous les élèves de la classe sont automatiquement sélectionnés pour prendre part aux tests. En 2^e année, un échantillon de 10 élèves est sélectionné selon une procédure aléatoire simple. Tout comme pour l'échantillon d'écoles, l'échantillon d'élèves en 2^e année est réduit de moitié par rapport à celui de la 6^e année en raison de difficultés rencontrées pour standardiser les procédures de tests individualisés.

2.3.2 Les taux de réponse

En 6^e année, après la collecte des données, 157 écoles sur les 180 échantillonnées ont effectivement été enquêtées. Le taux de participation des écoles s'élève donc à 87,2 %, ce qui est au-dessus du seuil de 80 % considéré par le PASEC comme la norme minimale afin que les données du pays soient publiées et prises en compte dans la comparaison internationale. Au niveau des élèves, le taux de participation s'élève à 90,3 %.

En 2^e année, sur les 90 écoles échantillonnées, 88 ont participé à l'évaluation. Le taux de participation des écoles s'élève donc à 97, % et celui des élèves, à 93,6 %.

Tableau 2.1 : Échantillons d'écoles et d'élèves prévus et réalisés et taux de participation en 6^e année

| | Échantillon d'écoles | | | Échantillon d'élèves | | |
|--|----------------------|------------|-----------------------|----------------------|-------------|-----------------------|
| | Prévu | Réalisé | Taux de participation | Prévu | Réalisé | Taux de participation |
| Zone 1 (N'Djaména) | 8 | 8 | 100,0 % | 153 | 143 | 94,1 % |
| Zone 2 (Chari Baguirmi + Hadjer Lamis + Guera + Salamat) | 28 | 23 | 82,1 % | 383 | 354 | 93,9 % |
| Zone 3 (Mayo Kebbi Est + Mayo Kebbi Ouest + Tandjile) | 40 | 40 | 100,0 % | 737 | 684 | 92,8 % |
| Zone 4 (Logone Occidentale + Logone Orientale) | 30 | 27 | 90,0 % | 504 | 444 | 88,1 % |
| Zone 5 (Moyen Chari + Mandoul) | 27 | 25 | 92,6 % | 414 | 374 | 91,0 % |
| Zone 6 (Batha + Barh El Gazal + Kanem + Lac) | 24 | 18 | 75,0 % | 324 | 268 | 82,7 % |
| Zone 7 (Ouaddai + Sila + Wadi Fira) | 23 | 16 | 69,6 % | 246 | 217 | 88,2 % |
| Total | 180 | 157 | 87,2 % | 2761 | 2484 | 90,3 % |

Tableau 2.2 : Échantillons d'écoles et d'élèves prévus et réalisés et taux de participation en 2^e année

| | Échantillon d'écoles | | | Échantillon d'élèves | | |
|--|----------------------|-----------|-----------------------|----------------------|------------|-----------------------|
| | Prévu | Réalisé | Taux de participation | Prévu | Réalisé | Taux de participation |
| Zone 1 (N'Djaména) ¹¹ | 4 | 4 | 100,0 % | 40 | 39 | 97,5 % |
| Zone 2 (Chari Baguirmi + Hadjer Lamis + Guera + Salamat) | 14 | 14 | 100,0 % | 138 | 130 | 94,2 % |
| Zone 3 (Mayo Kebbi Est + Mayo Kebbi Ouest + Tandjile) | 20 | 20 | 100,0 % | 200 | 190 | 95,0 % |
| Zone 4 (Logone Occidentale + Logone Orientale) | 15 | 15 | 100,0 % | 149 | 135 | 90,6 % |
| Zone 5 (Moyen Chari + Mandoul) | 14 | 14 | 100,0 % | 140 | 132 | 95,0 % |
| Zone 6 (Batha + Barh El Gazal + Kanem + Lac) | 12 | 11 | 91,7 % | 110 | 97 | 88,2 % |
| Zone 7 (Ouaddai + Sila + Wadi Fira) | 11 | 10 | 90,9 % | 93 | 90 | 96,8 % |
| Total | 90 | 88 | 97,8 % | 870 | 813 | 93,6 % |

2.4 Les analyses

Le lecteur est invité à consulter le rapport technique de l'évaluation internationale PASEC2014 pour des informations sur les analyses psychométriques et statistiques.

¹¹ En raison de la faible représentation des écoles publiques dans l'offre d'éducation à N'Djaména (4,6 % des écoles), l'échantillonnage aléatoire ne fait ressortir aucune école publique en début de scolarité dans cette zone.

©Marco Di Lauro





3 COMPÉTENCES DES ÉLÈVES EN DÉBUT ET EN FIN DE SCOLARITÉ PRIMAIRE

Ce chapitre a pour objet de décrire et de positionner les performances du Tchad dans le contexte international des pays participant à l'évaluation PASEC2014. Le chapitre présentera les compétences et les principales difficultés rencontrées par les élèves en début et en fin de scolarité primaire en langue-lecture¹² et en mathématiques telles que mesurées par les tests PASEC2014.

Les résultats observés permettent également d'apprécier le degré d'inégalité des résultats scolaires entre les élèves. La possibilité pour le plus grand nombre d'élèves de maîtriser les compétences fondamentales de langue-lecture et de mathématiques en début et en fin de scolarité primaire constitue un bon indicateur de l'efficacité et de l'équité des systèmes éducatifs. En complément de l'approche internationale, les résultats des différentes zones (région administrative officielle ou regroupement de régions administratives officielles) du Tchad seront également présentés. Le chapitre 4 permettra de comparer les performances des élèves en fonction de certaines caractéristiques individuelles ou scolaires considérées comme déterminantes par les responsables des politiques éducatives. Ces analyses permettront d'avoir une idée plus précise de l'équité du système éducatif tchadien.

Comme mentionné dans le chapitre 2, les tests ont été conçus et administrés en français, une des langues d'enseignement en vigueur en début et en fin de scolarité primaire au Tchad.

Encadré 3.1 : Échelles de compétences et seuils suffisants

Pour faciliter la lecture et l'interprétation des résultats statistiques en termes pédagogiques, les performances des élèves aux tests sont présentées sur des échelles de compétences segmentées en plusieurs niveaux. À chaque niveau correspond un ensemble de compétences maîtrisées, avec une certaine probabilité, par les élèves qui relèvent de ce niveau. Chacune des compétences et des connaissances requises à chaque niveau est décrite plus bas; ces descriptions permettent aussi d'apprécier les principales difficultés rencontrées par les élèves.

Tant en compréhension de l'écrit qu'en mathématiques, un seuil dit « suffisant » a été déterminé. Au-delà de ce seuil, le PASEC considère que les élèves disposent en principe des connaissances et compétences indispensables pour poursuivre leur scolarité dans de bonnes conditions. En deçà de ce seuil, les élèves risquent de multiplier les difficultés lors de la poursuite de leur scolarité.

Les élèves qui se classent sous le seuil « suffisant » de compétence sont plus susceptibles de découragement et d'abandon scolaire ou de connaître des difficultés encore plus importantes dans la suite de leur scolarité, s'ils la poursuivent.

3.1 Compétences des élèves tchadiens par rapport au niveau international

3.1.1 Compétences des élèves en langue et en mathématiques en début de scolarité primaire

Les tableaux 3.1 et 3.2 présentent les échelles de compétences PASEC2014 de début de scolarité primaire, en langue et en mathématiques respectivement. Pour chaque échelle de compétences et pour chaque niveau, le pourcentage moyen d'élèves, tous pays confondus, qui se situent à un niveau de compétence donné est indiqué, ainsi que ce même pourcentage mais pour les seuls élèves du Tchad. Les élèves les plus compétents (score supérieur ou égal à 610,4 points) se situent au niveau 4 alors que les moins compétents (score inférieur à 399,1 points) sont classés sous le niveau 1.

¹² Il s'agit d'un test de langue en début de scolarité (compréhension orale, décodage et compréhension de l'écrit) et d'un test de lecture/compréhension en fin de scolarité.

Les seuils « suffisants » en langue et en mathématiques sont matérialisés par une ligne rouge dans les tableaux¹³.

Tableau 3.1 : Échelle de compétences PASEC2014 en langue – Début de scolarité

| Niveaux | Scores minimums des élèves | Répartition internationale des élèves dans les niveaux de l'échelle | Répartition nationale des élèves tchadiens dans les niveaux de l'échelle | Description des compétences |
|--|----------------------------|---|--|---|
| Niveau 4 | 610,4 | 14,1 % | 5,0 % | Lecteur intermédiaire : vers une lecture autonome pour comprendre des phrases et des textes Les élèves ont atteint un niveau de déchiffrage de l'écrit et de compréhension orale qui leur permet de comprendre des informations explicites dans des mots, des phrases et des textes courts. Ils sont capables de croiser leurs compétences de décodage et leur maîtrise du langage oral pour restituer le sens littéral d'un texte court. |
| Niveau 3 | 540,0 | 14,5 % | 13,1 % | Apprenti lecteur : vers le perfectionnement du déchiffrage de l'écrit et des capacités de compréhension orale et de compréhension des mots écrits Les élèves ont amélioré leurs capacités de compréhension orale et de décodage pour se concentrer sur la compréhension de mots. En compréhension de l'oral, ils sont capables de comprendre des informations explicites dans un texte court dont le vocabulaire est familier. Ils développent progressivement les liens entre le langage oral et écrit pour améliorer leurs capacités de décodage et étendre leur vocabulaire. En compréhension de l'écrit, ils sont capables d'identifier le sens de mots isolés. |
| Seuil « suffisant » de compétence | | | | |
| Niveau 2 | 469,5 | 28,7 % | 34,7 % | Lecteur émergent : vers le développement des capacités de déchiffrage de l'écrit et le renforcement des capacités de compréhension orale Les élèves ont perfectionné leur compréhension de l'oral et sont en mesure d'identifier un champ lexical. Ils développent les premiers liens entre le langage oral et écrit et sont capables de réaliser des tâches basiques de déchiffrage, de reconnaissance et d'identification graphophonologique (lettres, syllabes, graphèmes et phonèmes). |
| Niveau 1 | 399,1 | 30,3 % | 36,3 % | Lecteur en éveil : les premiers contacts avec le langage oral et écrit Les élèves sont capables de comprendre des messages oraux très courts et familiers pour reconnaître des objets familiers. Ils connaissent de grandes difficultés dans le déchiffrage de l'écrit et l'identification graphophonologique (lettres, syllabes, graphèmes et phonèmes). |
| Sous le niveau 1 | 126,0 | 12,4 % | 11,0 % | Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas les compétences mesurées par ce test dans la langue de scolarisation. Ces élèves sont en difficulté quant aux connaissances et compétences du niveau 1. |

¹³ Le seuil « suffisant » en langue correspond au niveau 3 de l'échelle de compétences de langue, soit au moins 540,0 points sur l'échelle de score internationale. Le seuil « suffisant » en mathématiques correspond au niveau 2 de l'échelle de compétence de mathématiques, soit au moins 489,0 points sur l'échelle de scores internationale.

La description des niveaux de l'échelle de compétences illustre le fossé qui sépare, d'une part, les élèves du niveau 1 ou sous le niveau 1, qui éprouvent d'importantes difficultés dans les premiers contacts avec le langage oral et l'écrit dans la langue d'enseignement et, d'autre part, les élèves du niveau 4, qui peuvent comprendre des informations explicites dans des mots, des phrases et des textes courts.

En 2014, dans les dix pays enquêtés, plus de 70 % des élèves en moyenne n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétence en langue après deux ans de scolarité primaire. En d'autres termes, plus des deux tiers des élèves de début de cycle primaire éprouvent beaucoup de difficulté à déchiffrer les composantes de l'écrit et à comprendre des phrases, des textes et des messages oraux.

Au Tchad, la situation est particulièrement inquiétante puisque 82,0 % des élèves n'atteignent pas le seuil « suffisant » en langue en début de scolarité. On constate aussi que 11,0 % des élèves tchadiens se situent sous le niveau 1 et ne manifestent donc pas les compétences les plus élémentaires mesurées par ce test dans la langue de scolarisation (ces élèves ne sont pas capables de comprendre un message oral dans la langue d'enseignement), et que seule une très faible part des élèves (5,0 %) atteint le niveau supérieur en langue.

En mathématiques, les résultats suivent presque les mêmes tendances qu'en langue.

Tableau 3.2 : Échelle de compétences PASEC2014 en mathématiques – Début de scolarité

| Niveaux | Scores minimums des élèves | Répartition internationale des élèves dans les niveaux de l'échelle | Répartition nationale des élèves tchadiens dans les niveaux de l'échelle | Description des compétences |
|--|----------------------------|---|--|--|
| Niveau 3 | 577,7 | 23,2 % | 20,2 % | Les élèves maîtrisent la chaîne verbale des nombres (compter jusqu'à 60 en 2 minutes) et sont capables de comparer des nombres, de compléter des suites logiques et de réaliser des opérations (additions et soustractions) sur des nombres supérieurs à 50. Ils peuvent raisonner sur des problèmes basiques avec des nombres inférieurs à 20. |
| Niveau 2 | 489,0 | 29,7 % | 27,8 % | Les élèves sont capables de reconnaître les nombres jusqu'à 100, de les comparer, de compléter des suites logiques et de réaliser des opérations (additions et soustractions) sur des nombres inférieurs à 50. Ils manipulent des concepts de repérage dans l'espace (en dessous, au-dessus, à côté). Ils commencent à développer des aptitudes de raisonnement sur des problèmes basiques avec des nombres inférieurs à 20. |
| Seuil « suffisant » de compétence | | | | |
| Niveau 1 | 400,3 | 30,9 % | 34,4 % | Les élèves développent progressivement leurs connaissances du langage mathématique et maîtrisent les premières notions de quantité (dénombrement, comparaison) autour d'objets et de nombres inférieurs à 20. Ils apprécient la taille relative des objets, reconnaissent des formes géométriques simples et manipulent les premiers concepts de repérage dans l'espace (dedans, dehors). |
| Sous le niveau 1 | 66,9 | 16,2 % | 17,6 % | Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas les compétences mesurées par ce test dans la langue de scolarisation. Ces élèves sont en difficulté quant aux connaissances et compétences du niveau 1. |

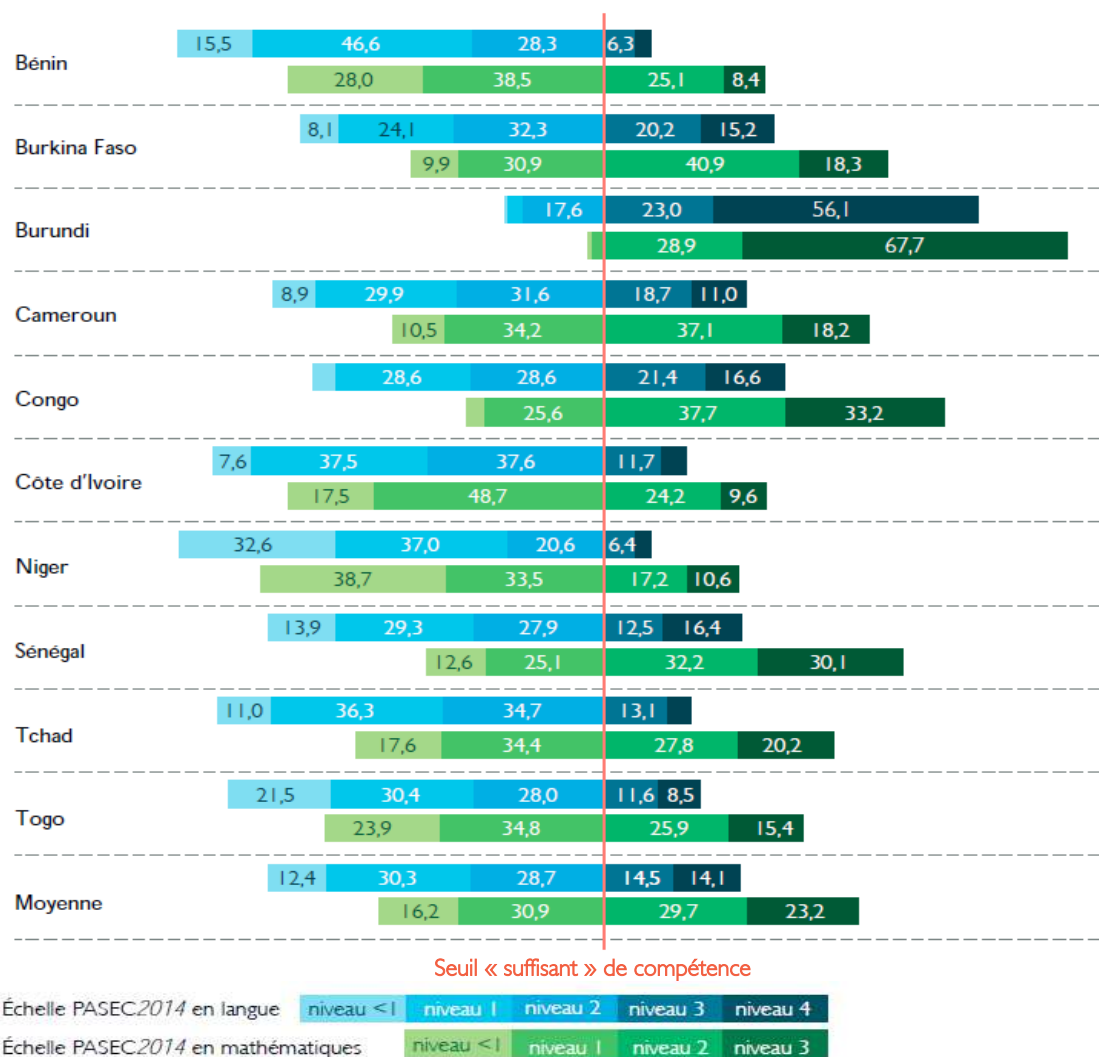
En 2014, dans l'ensemble des dix pays évalués, près de 50 % des élèves n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétence en mathématiques sur l'échelle de compétences PASEC2014.

Ces élèves ont une plus grande probabilité que ceux situés au-dessus du seuil de ne pas maîtriser les compétences nécessaires pour reconnaître les nombres jusqu'à 100, pour compléter des suites logiques, pour comparer des nombres, pour réaliser des opérations (additions et soustractions) sur des nombres inférieurs à 50 et pour raisonner sur des problèmes très simples. Ils ont également de la difficulté à manipuler des concepts de repérage dans l'espace (en dessous, au-dessus, à côté) et à reconnaître des formes géométriques simples. Ces élèves risquent de se retrouver en difficulté dans la suite de leur scolarité, notamment lorsque le raisonnement occupera une place plus centrale dans les problèmes.

Au niveau national, 52,0 % des élèves n'atteignent pas le seuil « suffisant » de compétence en mathématiques en début de scolarité. 17,6 % des élèves tchadiens ne manifestent aucune des compétences, même les plus élémentaires, mesurées par ce test de mathématiques dans la langue de scolarisation. Seul une faible part des élèves (20,2 %) atteint le niveau supérieur en mathématiques.

Le graphique suivant indique la répartition des élèves sur les échelles de compétences pour chaque pays participant à l'évaluation PASEC 2014 et pour chaque discipline. Comme les pourcentages se répartissent de part et d'autre des seuils « suffisants », il est aisé de déterminer le pourcentage cumulé d'élèves qui se situent au-dessus et en dessous de ces seuils. Sur le graphique, les barres en dégradé de bleu indiquent les pourcentages d'élèves qui correspondent aux différents niveaux de l'échelle de compétences en langue et celles en dégradé de vert, les différents niveaux de l'échelle de compétences en mathématiques (voir les tableaux B3.1 et B3.2 en annexe).

Graphique 3.1 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en langue et en mathématiques – Début de scolarité



Dans les dix pays, hormis au Burundi où la langue du test et de scolarisation, le kirundi, correspond à une langue qui est familière aux élèves, les pourcentages d'élèves en dessous des seuils dits « suffisants » sont très élevés : la grande majorité des élèves qui sont scolarisés depuis deux ans éprouve beaucoup de difficulté à comprendre ne serait-ce que des messages oraux courts et familiers dans la langue d'enseignement. En mathématiques, une très grande majorité d'élèves de ces mêmes neuf pays ne maîtrisent pas les premières notions de quantité (dénombrement, comparaison) autour d'objets et de nombres inférieurs à 20. La proportion d'enfants en grande difficulté (sous le niveau 1) est relativement importante, soit 12,4 % en langue et 16,2 % en mathématiques, en moyenne, au niveau international.

La répartition des élèves dans les différents niveaux des échelles de compétences montre qu'il existe dans tous les pays, à des degrés variables, des disparités importantes dès les premières années du primaire quant aux compétences démontrées par les élèves. Par ailleurs, les élèves qui éprouvent de la difficulté en langue présentent généralement de faibles performances en mathématiques. En effet, dans tous les pays évalués, une relation positive élevée¹⁴ peut être observée entre les scores des élèves en langue et leurs résultats en mathématiques en début de scolarité primaire. Ainsi, quel que soit le pays, un élève ou une école performante en langue a tendance à obtenir un score élevé en mathématiques, et vice versa.

¹⁴ Au niveau « élèves », le coefficient de corrélation entre les deux disciplines varie entre 0,68 et 0,85 selon les pays; au niveau « écoles », il varie entre 0,85 et 0,95 (voir le tableau B3.3 en annexe).

Sans toutefois pouvoir démontrer l'existence d'une relation causale, la force de ces liens suggère que l'apprentissage des mathématiques tout au long de la scolarité est fortement dépendant du niveau de maîtrise de la langue d'enseignement, et ce, dès le début du cycle primaire. En effet, en mathématiques, les élèves doivent progresser d'une logique naïve et concrète, développée dans leur environnement familial et dans leur langue maternelle, vers une logique abstraite et scolaire, dans une langue d'apprentissage bien moins familière et peu pratiquée à la maison (Fayol, 2002).

La part importante d'élèves qui n'atteignent pas les seuils « suffisants » doit inciter les décideurs politiques à développer des réformes éducatives susceptibles de remédier, dès le plus jeune âge, aux difficultés scolaires rencontrées. Face aux différents constats et à la nature des difficultés observées, il est primordial que les pays s'interrogent sur l'articulation entre langue maternelle, langue de scolarisation et apprentissage de la lecture et des mathématiques dès les premières années du primaire, période déterminante pour la suite des apprentissages et les trajectoires scolaires.

En complément de ces résultats, les informations présentées ci-dessous dans le tableau 3.3 permettent d'approfondir la comparaison de la performance du Tchad vis-à-vis des autres pays en indiquant, pour chaque discipline, si ce dernier a un score moyen statistiquement équivalent, supérieur ou inférieur à celui des autres pays.

Au Tchad, les scores moyens nationaux en langue (480,4) et en mathématiques (491,3) sont en deçà de la moyenne internationale des dix pays enquêtés en 2014. Les échelles internationales sont normalisées de façon à obtenir une moyenne internationale de 500 et un écart-type international de 100.

Tableau 3.3 : Scores moyens du Tchad en langue et en mathématiques et comparaisons multiples avec les pays – Début de scolarité

| | Score du Tchad | Pays avec un score moyen statistiquement supérieur à celui du Tchad | Pays avec un score moyen statistiquement égal à celui du Tchad | Pays avec un score moyen statistiquement inférieur à celui du Tchad |
|---------------|----------------|---|--|---|
| Langue | 480,4 | Burkina Faso, Burundi, Congo | Bénin, Cameroun, Côte d'Ivoire, Sénégal, Togo | Niger |
| Mathématiques | 491,3 | Burundi, Congo | Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Côte d'Ivoire, Sénégal, Togo | Niger |

Le début de scolarité primaire au Tchad se caractérise par des scores nationaux statistiquement inférieurs à ceux de trois pays en langue et à ceux de deux pays en mathématiques. Les scores nationaux sont cependant statistiquement égaux à ceux de cinq pays en langue et de six pays en mathématiques. Les scores moyens des élèves tchadiens en début de scolarité ne sont donc supérieurs qu'à ceux du Niger.

3.1.2 Compétences des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité primaire

Les tableaux 3.4 et 3.5 présentent les échelles de compétences PASEC2014 de fin de scolarité primaire, en lecture et en mathématiques respectivement, à l'image des tableaux 3.1 et 3.2 pour le début de scolarité. Les tableaux indiquent également le pourcentage d'élèves selon le niveau le plus élevé atteint, en moyenne, pour les dix pays participants et pour le Tchad.

Les seuils « suffisants » en lecture et en mathématiques sont matérialisés dans les tableaux par une ligne rouge¹⁵.

¹⁵ Ce seuil, pour la lecture, correspond au niveau 3 de l'échelle de compétences. Les élèves doivent obtenir un score au moins égal à 518,4 points sur l'échelle de scores internationale en lecture pour être considérés comme ayant atteint le seuil. Pour les mathématiques, le seuil correspond au niveau 2 de l'échelle de compétences. Les élèves doivent obtenir un score au moins égal à 521,5 points sur l'échelle de scores internationale en mathématiques pour être considérés comme ayant atteint le seuil.

Tableau 3.4 : Échelle de compétences PASEC2014 en lecture – Fin de scolarité

| Niveaux | Scores minimums des élèves | Répartition internationale des élèves dans les niveaux de l'échelle | Répartition nationale des élèves tchadiens dans les niveaux de l'échelle | Description des compétences |
|--|----------------------------|---|--|---|
| Niveau 4 | 595,1 | 17,1 % | 3,0 % | Les élèves peuvent effectuer un traitement de texte global pour tirer parti de textes narratifs ou informatifs et de documents. Sur ces supports, ils sont capables d'associer et d'interpréter plusieurs idées implicites en s'appuyant sur leurs expériences et leurs connaissances. En lisant des textes littéraires, les élèves sont capables d'identifier l'intention de l'auteur, de déterminer le sens implicite et d'interpréter les sentiments des personnages. En lisant des textes informatifs et des documents, ils mettent en lien des informations et comparent des données pour les exploiter. |
| Niveau 3 | 518,4 | 25,6 % | 12,8 % | Les élèves sont capables de combiner deux informations explicites dans un passage d'un document ou de réaliser des inférences simples dans un texte narratif ou informatif. Ils peuvent extraire des informations implicites de supports écrits en donnant du sens aux connecteurs implicites, aux anaphores ou aux référents. Les élèves localisent des informations explicites dans des textes longs et des documents dont le texte est discontinu. |
| Seuil « suffisant » de compétence | | | | |
| Niveau 2 | 441,7 | 27,7 % | 27,1 % | Les élèves mobilisent leur capacité de décodage orthographique pour identifier et comprendre des mots isolés issus de leur vie quotidienne. Ils sont également en mesure de localiser des informations explicites dans des textes courts et moyens en prélevant des indices de repérage présents dans le texte et les questions. Les élèves parviennent à paraphraser les informations explicites d'un texte. |
| Niveau 1 | 365,0 | 21,2 % | 36,9 % | Les élèves ont développé des capacités de décodage et sont capables de les mobiliser pour comprendre des mots isolés issus de leur vie quotidienne, mais éprouvent de la difficulté à comprendre le sens de textes courts et simples. |
| Sous le niveau 1 | 72,1 | 8,4 % | 20,3 % | Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas les compétences mesurées par ce test en langue d'enseignement. Ces élèves sont en difficulté quant aux connaissances et compétences du niveau 1. |

Les élèves qui se situent au-dessus du seuil « suffisant » de compétence en lecture sont en mesure de lire des textes littéraires ou informatifs et des documents, qu'ils soient courts ou longs, pour prélever et combiner des informations explicites et accéder au sens implicite de certaines informations. En dessous de ce seuil, les élèves présentent des lacunes en compréhension de l'écrit qui risquent de mettre en péril leur scolarité au collège, où la lecture constitue un des outils les plus importants pour les apprentissages.

En 2014, dans les dix pays enquêtés, près de 60 % des élèves en moyenne n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétence en lecture après au moins six ans de scolarité primaire. Au Tchad, la situation est particulièrement inquiétante puisque 84,3 % des élèves n'atteignent pas ce seuil en fin de scolarité, et 20,3 % des élèves tchadiens ne manifestent aucune des compétences les plus élémentaires mesurées par ce test dans la langue de scolarisation. Comme dans tous les pays, les élèves tchadiens les plus faibles en fin de scolarité primaire éprouvent de très grandes difficultés à lire et à comprendre des textes et ont des

acquis très fragiles en décodage, ne serait-ce que pour déchiffrer le sens de mots isolés issus de leur vie quotidienne. La situation nécessite une prise en charge rapide puisque 57,2 % des élèves scolarisés en fin de primaire sont dans cette situation (niveau I et sous le niveau I).

Tableau 3.5 : Échelle de compétences PASEC2014 en mathématiques – Fin de scolarité

| Niveaux | Scores minimums des élèves | Répartition internationale des élèves dans les niveaux de l'échelle | Répartition nationale des élèves tchadiens dans les niveaux de l'échelle | Description des compétences |
|--|----------------------------|---|--|--|
| Niveau 3 | 609,6 | 14,7 % | 3,0 % | Les élèves sont en mesure de répondre à des questions d'arithmétique et de mesure nécessitant d'analyser des situations, généralement présentées sous forme d'un texte court de deux à trois lignes, pour dégager la ou les procédures à mobiliser. En arithmétique, ils peuvent résoudre des problèmes impliquant des fractions ou des nombres décimaux. En mesure, ils peuvent résoudre des problèmes impliquant des calculs d'aire ou de périmètre. Les élèves peuvent repérer des données sur un plan pour calculer une distance en respectant les contraintes imposées par l'énoncé. Ils peuvent aussi réaliser des calculs et des conversions impliquant des heures, des minutes et des secondes. |
| Niveau 2 | 521,5 | 26,3 % | 16,1 % | Les élèves sont en mesure de répondre à des questions brèves d'arithmétique, de mesure et de géométrie recourant aux trois processus évalués : connaître, appliquer et raisonner. Certaines questions font appel à une connaissance factuelle ou à une procédure spécifique, d'autres nécessitent d'analyser la situation pour déterminer l'approche pertinente. En arithmétique, les élèves effectuent des opérations avec des nombres décimaux et peuvent aussi résoudre des problèmes courants en analysant l'énoncé ou en prélevant des données dans un tableau à double entrée. Ils savent compléter des suites logiques avec des nombres décimaux ou des fractions. En mesure, les élèves sont capables de lire l'heure et peuvent réaliser des conversions d'unités de mesure avec ou sans l'aide d'un tableau de conversion. Ils sont aussi capables de résoudre des problèmes arithmétiques impliquant des opérations sur des jours, des heures et des minutes ou sur des mesures de longueur. En géométrie, les élèves connaissent le nom de certains solides, des figures géométriques de base et de certaines droites remarquables (diagonale, médiane). |
| Seuil « suffisant » de compétence | | | | |
| Niveau I | 433,3 | 31,8 % | 37,2 % | Les élèves peuvent répondre à des questions très brèves faisant explicitement appel à une connaissance factuelle ou à une procédure spécifique. En arithmétique, ils sont capables d'effectuer les quatre opérations de base avec des nombres entiers pouvant nécessiter un calcul écrit avec retenue. En mesure, ils reconnaissent l'unité de mesure de la longueur : le mètre. En géométrie, ils sont capables de se repérer dans l'espace en identifiant des directions et des positions et en lisant les coordonnées d'un graphique. |
| Sous le niveau I | 68,1 | 27,2 % | 43,7 % | Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas les compétences mesurées par ce test dans la langue de scolarisation. Ces élèves sont en difficulté quant aux connaissances et compétences du niveau I. |

Les élèves qui se situent au-dessus du seuil « suffisant » de mathématiques sont en mesure de répondre à des questions d'arithmétique, de mesure et de géométrie couvrant les trois processus évalués : connaître, appliquer et raisonner. En dessous de ce seuil, les élèves risquent de connaître des difficultés dans la suite de leur scolarité dues à une maîtrise insuffisante des mathématiques. À titre illustratif, les élèves sous le seuil éprouvent de la difficulté à lire l'heure et à effectuer des opérations arithmétiques impliquant des nombres décimaux.

En 2014, dans les dix pays enquêtés, près de 60 % des élèves en moyenne n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétence en mathématiques en fin de scolarité primaire.

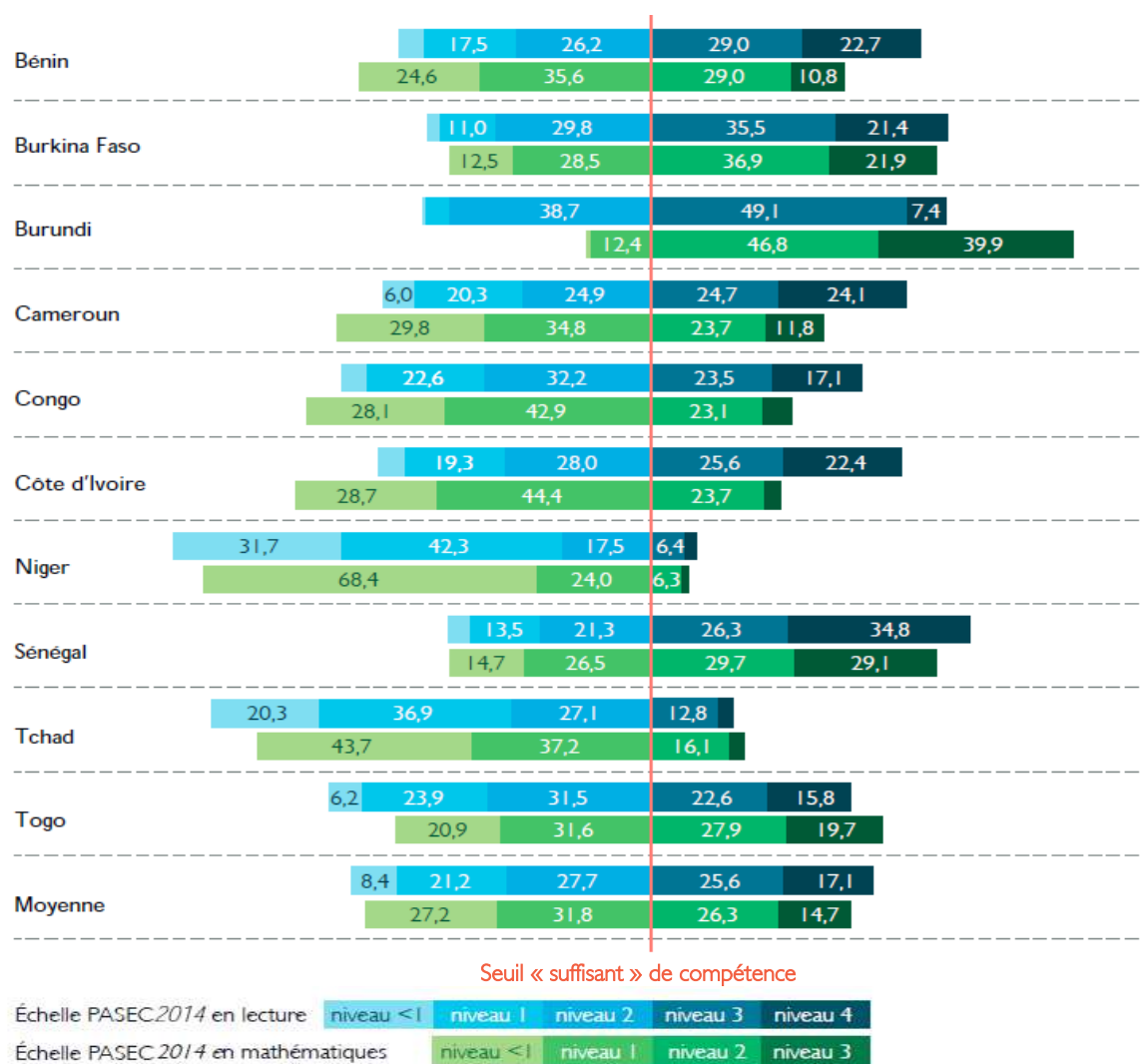
Au Tchad, la situation est aussi inquiétante qu'en lecture, puisque 80,9 % des élèves n'atteignent pas le seuil « suffisant » de compétence en mathématiques en fin de scolarité. Plus de quatre élèves tchadiens sur dix (43,7 %) ne manifestent pas les compétences les plus élémentaires mesurées par ce test en mathématiques.

Les élèves les plus faibles en fin de scolarité primaire ont toujours de la difficulté à effectuer au moins une des quatre opérations avec des nombres entiers ou à identifier l'unité de mesure propre aux longueurs (le mètre). Près de 30 % des élèves scolarisés sont dans cette situation. D'un pays à l'autre, la proportion d'élèves qui éprouvent de la difficulté dans ces domaines des mathématiques est plus ou moins importante. Ces élèves se situent sous le niveau I de l'échelle de compétences.

Il est primordial que les systèmes éducatifs puissent déceler les difficultés d'apprentissage des élèves dès leur entrée au primaire afin d'éviter que ces difficultés ne se traduisent en échecs scolaires.

Le graphique 3.2 indique, pour chaque pays et pour chaque discipline, le pourcentage d'élèves qui se situent dans chacun des différents niveaux des échelles de compétences. Comme en début de scolarité, ces pourcentages se répartissent de part et d'autre des seuils « suffisants », ce qui permet de déterminer le pourcentage cumulé d'élèves qui se situent au-dessus et en dessous de ces seuils (les données sont disponibles dans les tableaux B3.5 et B3.6 en annexe).

Graphique 3.2 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité



Les écarts dans les résultats des élèves en fin de scolarité primaire ainsi que la nature des difficultés rencontrées par les élèves les plus faibles se manifestent à travers la dispersion importante des niveaux de compétence des élèves : les meilleurs élèves sont capables de lire des textes alors que les élèves les plus faibles en sont toujours au stade du décodage des mots. Ce constat souligne à nouveau l'importance de l'accompagnement que les pays doivent offrir aux élèves qui cumulent des difficultés à la fois en lecture et en mathématiques dès le début de leurs apprentissages au primaire.

En complément de ces résultats, les informations présentées ci-dessous dans le tableau 3.6 permettent d'approfondir la comparaison de la performance du Tchad vis-à-vis des autres pays en indiquant, pour chaque discipline, si le pays a un score moyen statistiquement équivalent, supérieur ou inférieur à celui des autres pays.

Au Tchad, les scores moyens nationaux en lecture (432,5) et en mathématiques (450,9) sont très en deçà de la moyenne internationale fixée à 500 points pour chaque discipline.

Tableau 3.6 : Scores moyens du Tchad en lecture et en mathématiques et comparaisons multiples avec les pays – Fin de scolarité

| | Score du Tchad | Pays avec un score moyen statistiquement supérieur à celui du Tchad | Pays avec un score moyen statistiquement égal à celui du Tchad | Pays avec un score moyen statistiquement inférieur à celui du Tchad |
|---------------|----------------|---|--|---|
| Lecture | 432,5 | Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Congo, Côte d'Ivoire, Sénégal, Togo | | Niger |
| Mathématiques | 450,9 | Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Congo, Côte d'Ivoire, Sénégal, Togo | | Niger |

À la différence du début de cycle primaire, le Tchad se caractérise en fin de scolarité par des scores nationaux statistiquement inférieurs, dans les deux disciplines, à ceux des autres pays participants à l'exception du Niger.

Cette situation avait déjà été observée lors de l'évaluation PASEC du système éducatif tchadien pendant l'année scolaire 2009-2010 : le Tchad, en regard des performances de ses élèves en 5^e année du primaire, se classait parmi les pays moins performants (évalués entre 2005 et 2010)¹⁶ avec environ 60 % des élèves obtenant moins 40 % de bonnes réponses dans les deux disciplines (62,8 % en langue et 57,6 % en mathématiques)¹⁷.

L'élaboration de la Stratégie Intérimaire pour l'Éducation et l'Alphabétisation 2013-2015 (SIPEA) du Tchad¹⁸ a tenu compte de ces résultats.

¹⁶ Burundi, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Congo, Comores, Gabon, RDC, Sénégal, Tchad et Togo.

¹⁷ PASEC (2012). *Rapport d'évaluation diagnostique du Tchad 2009/2010 : Améliorer la qualité de l'éducation au Tchad : quels sont les facteurs de réussite ?* Dakar: CONFEMEN.

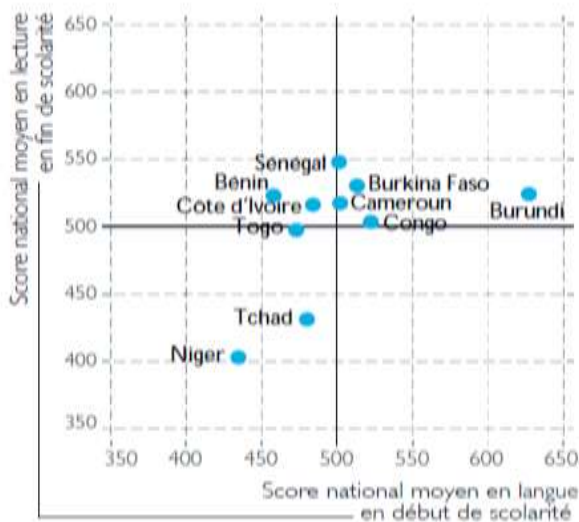
¹⁸ Stratégie Intérimaire pour l'Éducation et l'Alphabétisation 2013-2015, juillet 2012.

3.1.3 Relations entre les performances de début et de fin de scolarité primaire des pays

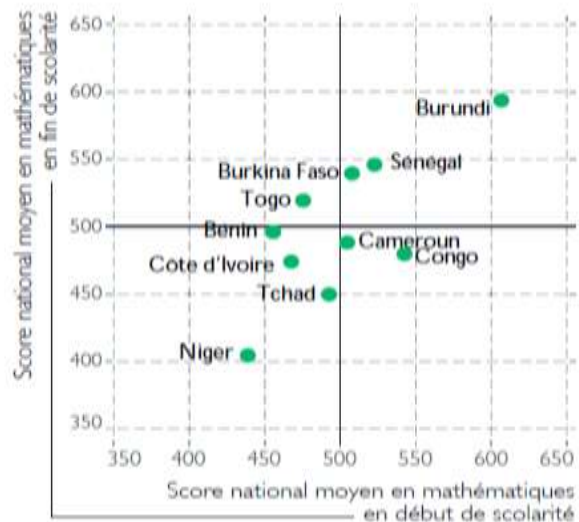
La mise en lien des scores nationaux de début et de fin de scolarité primaire permet notamment d'étudier dans quelle mesure les niveaux de performance en début de cycle primaire peuvent constituer un bon prédicteur des niveaux de performance en fin de cycle primaire. Il faut garder à l'esprit que les trajectoires et la progression scolaire des élèves tout au long du cycle primaire sont des dimensions complexes à analyser sans mener une étude longitudinale portant sur les élèves et leurs conditions d'apprentissage.

Les graphiques 3.3 et 3.4 mettent en relation les scores nationaux de début de scolarité primaire (sur l'axe horizontal) avec les scores de fin de scolarité (sur l'axe vertical) pour chaque discipline. Pour les deux matières, la relation entre les scores moyens nationaux de début et de fin de scolarité¹⁹ n'est pas exceptionnellement marquée. Les coefficients de corrélation de rang sont estimés à 0,53 (non significatif) en lecture et à 0,62 (significatif à 10 %) en mathématiques (voir le tableau B3.7 en annexe). Il semble cependant que les pays performants en début de scolarité soient parmi les pays qui obtiennent les scores nationaux les plus élevés en fin de scolarité, que ce soit en langue-lecture ou en mathématiques.

Graphique 3.3 : Lien entre les scores moyens nationaux aux tests PASEC2014 de langue-lecture – Début et fin de scolarité



Graphique 3.4 : Lien entre les scores moyens nationaux aux tests PASEC2014 de mathématiques – Début et fin de scolarité

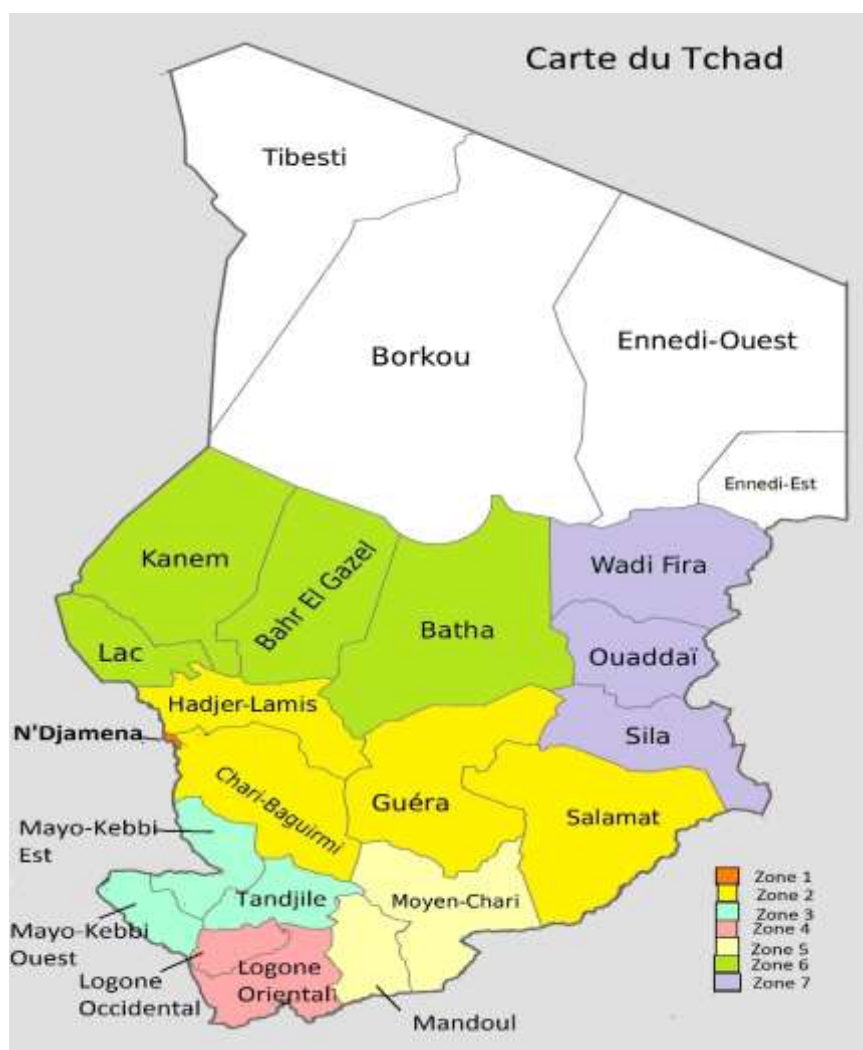


¹⁹ Cette relation est évaluée à partir du coefficient de corrélation de rang des pays sur la base de leurs scores moyens nationaux en début et en fin de scolarité primaire.

3.2 Compétences des élèves en lecture et en mathématiques par zone éducative

Afin de répondre à des enjeux nationaux, un cadre méthodologique adapté a été développé et mis en œuvre dans l'évaluation PASEC2014 afin de comparer les résultats et les grandes caractéristiques éducatives entre entités géographiques, politiques ou institutionnelles au sein d'un pays. L'échantillon du Tchad a été divisé en sept strates correspondant à sept zones éducatives (regroupement de régions). Cette subdivision permet de conduire des comparaisons fiables entre les regroupements de régions (ou strates) selon les méthodes d'analyse employées pour les comparaisons internationales entre les différents pays. Ces zones éducatives sont représentées sur la carte ci-dessous.

Figure 3.1 : Carte du Tchad avec représentation des différentes strates (zones éducatives)



Le tableau ci-dessous est construit à partir de la base de données du Ministère de l'Éducation Nationale et des informations recueillies par le PASEC2014 sur les élèves de 6^e année du primaire. Il offre un premier aperçu du contexte de l'évaluation et des inégalités entre les zones éducatives en comparaison de la moyenne du pays.

Les caractéristiques scolaires et extrascolaires propres à chaque zone ont été calculées à partir des données issues de l'évaluation PASEC2014 au Tchad.

Tableau 3.7 : Principales caractéristiques des élèves scolarisés dans les différentes zones éducatives – Fin de scolarité

| | Zone éducative | | | | | | | Moyenne nationale |
|---|--------------------|---|---|---|-------------------------------|---|-----------------------------------|-------------------|
| | Zone 1 (N'Djamena) | Zone 2 (Chari Baguirmi, Hadjer Lamis, Guera, Salamat) | Zone 3 (Mayo Kebbi Est, Mayo Kebbi Ouest, Tandjile) | Zone 4 (Logone Occidental, Logone Oriental) | Zone 5 (Moyen Chari, Mandoul) | Zone 6 (Batha, Barh El Gazal, Kanem, Lac) | Zone 7 (Ouaddai, Sila, Wadi Fira) | |
| Poids des effectifs scolarisés dans la population totale de dernière année du primaire (%)* | 12,0 | 6,6 | 33,8 | 24,6 | 16,7 | 3,1 | 3,2 | |
| Part des élèves scolarisés dans le privé (%)* | 44,1 | 7,9 | 5,7 | 9,9 | 5,1 | 4,7 | 9,4 | 11,5 |
| Part des élèves scolarisés dans une école rurale (%)* | 5,6 | 59,1 | 76,7 | 66,3 | 65,6 | 60,0 | 50,3 | 61,2 |
| Part des élèves ayant suivi un enseignement préscolaire (%)** | 29,0 | 14,3 | 15,5 | 21,0 | 14,8 | 36,4 | 6,9 | 19,0 |
| Part des élèves dont au moins un des parents sait lire (%)** | 78,7 | 56,0 | 73,3 | 79,1 | 64,7 | 68,2 | 41,3 | 71,5 |
| Niveau moyen de l'indicateur socioéconomique** | 58,7 | 41,3 | 44,1 | 42,7 | 43,2 | 48,5 | 43,4 | 45,6 |

* Estimations faites à partir de la base de sondage 2012 du Tchad.

** Estimations faites à partir des données collectées par le PASEC2014.

Le tableau 3.7 montre qu'en fin de scolarité, les poids des effectifs des élèves dans les échantillons sont assez variables selon les zones. Pour ce qui est des caractéristiques de contexte, plus de 56 % des élèves dans chacune des zones ont au moins un parent alphabétisé, à l'exception de la zone 7 (41,3 %). Seule la zone 1 se distingue des autres zones en ce qui concerne les autres variables. Par exemple, la zone 1 présente la plus forte proportion d'élèves scolarisés dans les écoles privées ainsi que le niveau socioéconomique moyen le plus élevé. Elle présente également une plus faible proportion d'élèves scolarisés dans les écoles du milieu rural. Les zones 1 et 6 présentent des pourcentages d'élèves ayant suivi un enseignement préscolaire certes faibles, mais relativement plus élevés que ceux des autres zones. Ces différences de contexte entre les zones entraînent des disparités de performance en lecture et en mathématiques qui sont décrites par zone éducative dans les sections qui suivent.

3.2.1 Compétences et difficultés des élèves en début de scolarité primaire dans les différentes zones éducatives

Le graphique 3.5 présente, pour chacune des zones éducatives du Tchad établies dans l'enquête PASEC2014, le pourcentage d'élèves qui se situent à chacun des niveaux des échelles de compétences de début de scolarité primaire pour les deux disciplines (voir les tableaux B3.8 et B3.9 en annexe).

Graphique 3.5 : Pourcentage d'élèves par zone éducative selon le niveau de compétence atteint en langue et en mathématiques – Début de scolarité



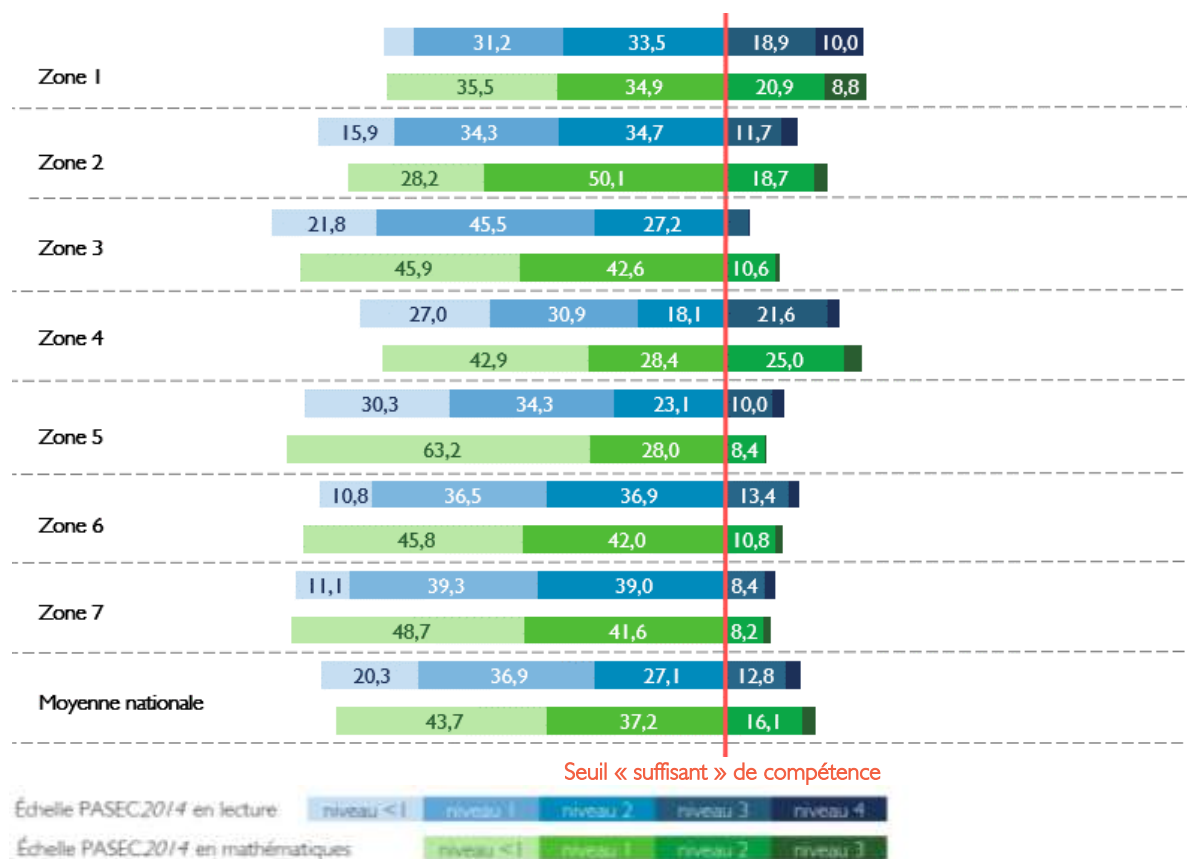
En langue, la zone 1, constituée de la capitale, enregistre la part la plus importante d'élèves (36,6 %) atteignant le seuil « suffisant » de compétence parmi toutes les zones éducatives. Dans l'ensemble des autres zones, les proportions d'élèves n'atteignant pas ce seuil en lecture sont très élevées : elles varient entre 78,7 % (zone 4 : Logone Occidentale, Logone Orientale) et 87,6 % (zone 3 : Mayo Kebbi Est, Mayo Kebbi Ouest, Tandjile). La zone 5 (Moyen Chari, Mandoul) est celle comportant le plus d'élèves éprouvant de grandes difficultés (21,7 % en dessous du niveau 1). Cette catégorie d'élèves qui ne maîtrisent aucune des compétences évaluées par ce test représente aussi des proportions considérables dans les zones 4 (14,8 %) et 3 (13,3 %).

Dans toutes les zones étudiées, les élèves ont des performances en mathématiques meilleures que celles manifestées en langue. Comme en langue, la zone 1 (N'Djamena) se distingue de toutes les autres en présentant la part la plus importante d'élèves au-dessus du seuil (70,3 %). Toutes les autres zones enregistrent de grandes parts d'élèves ne disposant pas des compétences suffisantes en mathématiques : ces proportions varient entre 49,1 % (zone 7 : Ouaddaï, Sila, Wadi Fira) et 56,3 % (zone 2 : Chari Baguimi, Hadjer Lamis, Guera, Salamat). Si les différentes zones éducatives présentent plus d'élèves au-dessus du seuil de compétence en mathématiques qu'en langue, il convient cependant de relever que c'est en mathématiques que ces zones éducatives détiennent les parts les plus importantes d'élèves ne manifestant aucune des compétences mesurées par le test. Ces élèves en très grande difficulté représentent 22,8 % des effectifs dans la zone 3 (Mayo Kebbi Est, Mayo Kebbi Ouest, Tandjile) et 20,3 % dans la zone 7.

3.2.2 Compétences et difficultés des élèves en fin de scolarité primaire dans les différentes zones éducatives

Le graphique 3.6 présente, pour chacune des zones éducatives du Tchad, le pourcentage d'élèves qui se situent à chacun des niveaux des échelles de compétences PASEC2014 de fin de scolarité primaire pour les deux disciplines (voir les tableaux B3.10 et B3.11 en annexe).

Graphique 3.6 : Pourcentage d'élèves par zone éducative selon le niveau de compétence atteint en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité



En lecture, en fin de scolarité, la zone 1 (N'Djamena) et la zone 4 (Logone Occidentale, Logone Orientale) présentent des proportions assez faibles d'élèves au-dessus du seuil « suffisant » de compétence, soit 29,9 % et 24,0 % respectivement, mais ces proportions sont toutefois plus élevées que celles de l'ensemble des autres zones. Ce n'est que dans la zone 1 que la part d'élèves se situant au niveau supérieur de l'échelle de compétences en lecture (niveau 4) atteint 10 %.

Les proportions d'élèves ne manifestant pas les compétences suffisantes en lecture sont assez élevées dans toutes les zones : elles varient entre 71,1 % (zone 1 : N'Djamena) et 94,5 % (zone 3 : Mayo Kebbi Est, Mayo Kebbi Ouest, Tandjile).

Les zones 5 (Moyen Chari, Mandoul), 4 (Logone Occidentale, Logone Orientale) et 3 (Mayo Kebbi Est, Mayo Kebbi Ouest, Tandjile) comptent les parts les plus élevées d'apprenants atteignant la fin du primaire sans avoir acquis les compétences élémentaires de début de scolarité, soit 30,3 %, 27,0 % et 21,8 % respectivement. Les parts des autres zones varient entre 6,3 % pour la zone 1 (N'Djamena) et 15,9 % pour la zone 2 (Chari Baguirmi, Hadjer Lamis, Guera, Salamat).

La situation en mathématiques²⁰ est semblable à celle qui prévaut en lecture : les pourcentages d'élèves qui se hissent, en fin de scolarité, au-dessus du seuil « suffisant » de compétence sont très faibles pour l'ensemble des régions éducatives. Les proportions les plus élevées, soit 29,7 % et 28,7 %, ont été enregistrées pour les zones 1 (N'Djamena) et 4 (Logone Occidental, Logone Oriental); elles varient entre 8,8 % (zone 5 : Moyen Chari, Mandoul) et 21,7 % (zone 2 : Chari Baguirmi, Hadjer Lamis, Guera, Salamat) dans les autres zones. Aucune des zones du pays, hormis celle de la capitale (zone 1), ne voit plus de 5 % de ses élèves au plus haut niveau de l'échelle de compétences (niveau 3).

Le nombre d'élèves éprouvant des difficultés en mathématiques après au moins six ans de scolarité primaire est très important : il représente 63,2 % des effectifs de la zone 5 (Moyen Chari, Mandoul), 48,7 % de ceux de la zone 7 (Ouaddai, Sila, Wadi Fira), 45,9 % pour la zone 3 (Mayo Kebbi Est, Mayo Kebbi Ouest, Tandjile) et 45,8 % pour la zone 6 (Batha, Barh El Gazal, Kanem, Lac).

Dans l'ensemble des zones du Tchad, on constate pour les deux disciplines des proportions plus faibles d'élèves au-dessus du seuil « suffisant » de compétence en fin de scolarité par rapport au début de scolarité, sauf pour les zones 4 (Logone Occidental, Logone Oriental) et 6 (Batha, Barh El Gazal, Kanem, Lac) en langue.

Les zones 1 (N'Djamena) et 4 (Logone Occidental, Logone Oriental) affichent en général de meilleures proportions d'élèves au-dessus du seuil « suffisant » de compétence, et ce, autant en mathématiques qu'en langue-lecture et en début qu'en fin de cycle primaire.

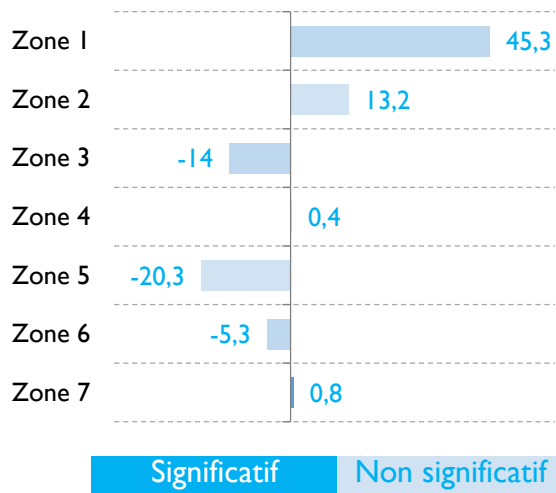
3.2.3 Scores nationaux et scores des zones éducatives

Les deux sous-sections précédentes ont dépeint la situation des zones éducatives relativement à la répartition de leurs élèves sur les différents niveaux des échelles de compétences en lecture et en mathématiques. Si cette approche permet de distinguer les forces et les faiblesses de chacune des zones éducatives, elle ne renseigne pas sur la performance globale d'une zone vis-à-vis de la moyenne nationale, ce qui est l'objet de la présente sous-section. La comparaison des scores moyens de chaque zone éducative avec les scores moyens nationaux permet de cibler les zones globalement les moins performantes, et ce, pour les deux niveaux d'enseignement et les deux disciplines évaluées.

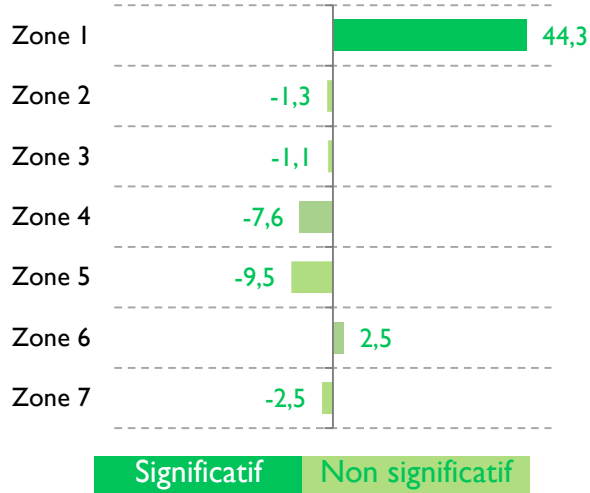
Les graphiques suivants présentent les performances moyennes des élèves, en début et en fin de la scolarité primaire, pour chacune des zones éducatives établies dans l'enquête PASEC2014 et leur écart par rapport au score moyen national en langue-lecture et en mathématiques (voir les tableaux B3.12 et B3.13 en annexe).

²⁰ Pour plus d'information sur le descriptif des compétences de l'échelle PASEC, le lecteur est invité à se référer à la présentation de l'échelle internationale PASEC2014 en début de chapitre.

Graphique 3.7 : Écarts de performance en langue entre chaque zone éducative et le score moyen national – Début de scolarité

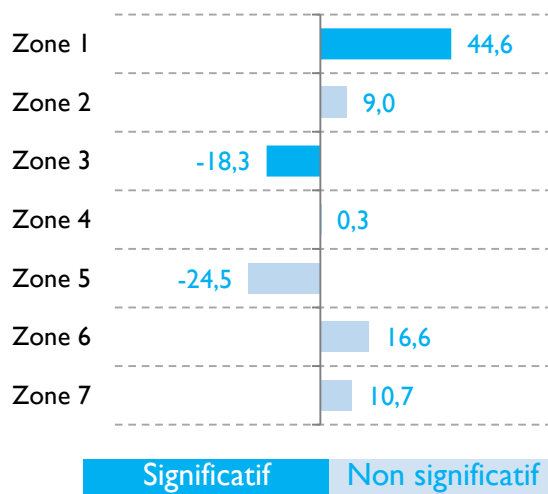


Graphique 3.8 : Écarts de performance en mathématiques entre chaque zone éducative et le score moyen national – Début de scolarité

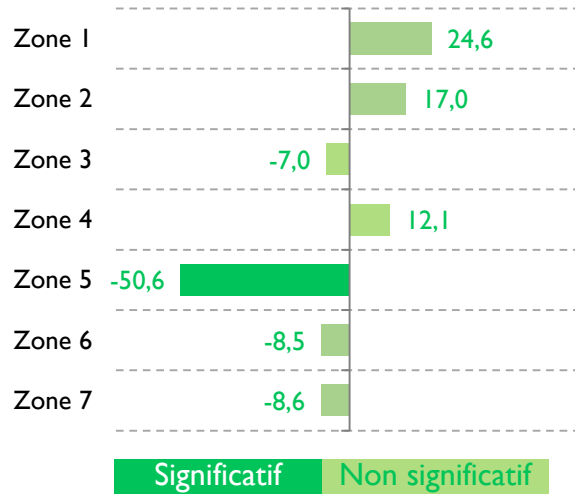


En mathématiques, les élèves de la zone 1 (N'Djamena) sont les seuls présentant une performance moyenne en mathématiques significativement au-dessus de la moyenne nationale, avec un écart de 44,3 points. Toutes les autres zones ont des performances moyennes qui ne diffèrent pas significativement de la performance moyenne nationale en mathématiques. À part celles de la zone 1, les performances des strates sont concentrées entre 408 et 500 points.

Graphique 3.9 : Écarts de performance en lecture entre chaque zone éducative et le score moyen national – Fin de scolarité



Graphique 3.10 : Écarts de performance en mathématiques entre chaque zone éducative et le score moyen national – Fin de scolarité



En fin de scolarité, les performances des élèves en lecture et en mathématiques sont similaires à celle de la moyenne nationale à l'exception de celles des zones 1 (N'Djamena), 3 (Mayo Kebbi Est, Mayo Kebbi Ouest, Tandjile) et 5 (Moyen Chari, Mandoul) : la zone 1 se détache de la tendance globale en lecture avec un score significativement supérieur à la moyenne nationale alors que les zones 3 et 5 réalisent de moindres performances en lecture et en mathématiques respectivement.

Les analyses du chapitre suivant permettront de mieux cerner les disparités entre les zones éducatives.



A close-up photograph of a young girl with a yellow headband, looking slightly to the side. She is holding a blue pen in her hand, which is visible in the foreground. The background is blurred, showing other people in a classroom setting.

4 DISPARITÉS AU NIVEAU NATIONAL ET ENVIRONNEMENT SCOLAIRE

Ce chapitre a pour objectif de présenter les différences de contexte d'apprentissage au Tchad. Ces différences sont mesurées entre les strates et le niveau national sur la base des caractéristiques scolaires ou extrascolaires de même que des performances des élèves. Ces données permettent notamment d'appréhender les écarts de performance en fonction des zones de scolarisation et dressent un premier portrait des caractéristiques individuelles ou familiales des élèves et du contexte scolaire, caractéristiques qui sont génératrices d'inégalités au niveau des résultats scolaires. Par exemple, les analyses permettent d'identifier si les élèves présentant une caractéristique donnée évoluent dans un environnement qui leur permet d'obtenir des résultats scolaires similaires, inférieurs ou supérieurs à ceux des autres élèves. Les tendances observées sont ensuite mises en perspective par rapport aux contextes national et international de l'évaluation PASEC2014.

Lorsque cela est possible²¹, la comparaison des tendances entre les disciplines et entre le début et la fin de la scolarité primaire apporte des éléments additionnels permettant de mieux cerner les inégalités à l'école primaire.

Les résultats de ce chapitre fourniront des pistes pour mieux cibler les politiques éducatives.

²¹ En raison de la taille limitée de l'échantillon en 2^e année et du contexte particulier d'une évaluation auprès de jeunes élèves en début de primaire, les résultats proposés au cours de ce chapitre se limitent dans la majorité des cas à une étude des disparités en fin de scolarité primaire.

*Encadré 4.1 : Note méthodologique***Population cible**

Les écoles qui ne comportent pas une classe de 6^e année ont été exclues. Dès lors, la population cible des élèves de 2^e année ne couvre pas l'ensemble des élèves de ce niveau scolaire mais bien seulement les élèves de 2^e qui fréquentent une école comportant une classe de 6^e année. En 6^e année, la population cible couvre bien l'ensemble des élèves de ce niveau.

Les chiffres présentés ne sont pas des statistiques officielles. Ils se basent sur des estimations réalisées au départ sur un échantillon. Par ailleurs, il est attendu que certains chiffres ne soient pas toujours comparables. Les calculs de pourcentage du PASEC ne remplacent pas les données officielles produites annuellement par la Direction des Études, des Statistiques et de la Carte scolaire au Ministère de l'Éducation Nationale. La population cible des travaux de cette direction porte sur tous les élèves du système éducatif tchadien.

Estimation, erreur type et significativité des différences

Tous les résultats publiés dans ce rapport constituent ce qui est classiquement appelé en statistiques des « estimations de paramètres de population » puisqu'ils sont produits sur la base d'échantillons d'écoles et d'élèves représentatifs de la population cible. Le lien entre les statistiques disponibles à partir des échantillons et celles estimées pour la population est assuré par le poids final des élèves. Les résultats observés sur l'échantillon sélectionné peuvent donc varier plus ou moins de ceux qui auraient été disponibles à partir d'un autre échantillon. En conséquence, les résultats sont calculés avec un degré d'incertitude dont l'ampleur est quantifiée par l'erreur type. Des intervalles de confiance autour des paramètres de population estimés peuvent donc être construits.

Une règle imposant un minimum de 5 écoles et de 100 élèves est appliquée pour calculer les différentes statistiques afin d'éviter de fournir des données qui ne seraient pas suffisamment fiables. Dans le cas de données concernant moins de 5 écoles ou moins de 100 élèves, seule la proportion correspondante est indiquée. Aucune estimation de score n'est effectuée pour ces faibles sous-échantillons.

Les erreurs types sont présentées entre parenthèses à la suite de chaque estimation dans les tableaux en annexe. Le degré d'incertitude de l'estimation du paramètre de population est d'autant plus grand que l'erreur type est élevée et s'écarte de 0.

L'erreur type joue un rôle important dans la comparaison des moyennes estimées. Ainsi, deux moyennes numériquement différentes ne sont pas forcément statistiquement différentes. La significativité d'une différence de moyennes est indiquée, sur chaque graphique, par une couleur foncée. Une couleur pâle indique que les différences ne sont pas significatives. Les tests de comparaison de moyennes sont réalisés aux seuils de 1 % et de 5 % pour les analyses conduites sur les échantillons d'élèves, et aux seuils de 1 %, 5 % et 10 % pour les analyses portant sur les échantillons d'écoles. Les symboles « *** », « ** » et « * » sont utilisés pour indiquer des seuils de significativité inférieurs ou égaux à 1 %, 5 % et 10 % respectivement.

Effets bruts et relations entre scores et variables contextuelles

Dans le cadre de ce chapitre, les différences de performance sont présentées selon une seule et unique variable d'intérêt, par exemple les différences de scores entre les élèves fréquentant des écoles urbaines et ceux des écoles rurales. L'étude des différences de scores en fonction d'une variable contextuelle ne prend pas en compte les liens que cette variable contextuelle (localisation de l'école dans l'exemple) entretient avec d'autres variables. Par exemple, dans la plupart des contextes, les écoles urbaines sont en moyenne mieux équipées que les écoles rurales et sont généralement fréquentées par des élèves plus favorisés, mais la comparaison des scores des écoles rurales et urbaines présentée dans ce chapitre ne prend pas en compte ces différences. Dès lors, les lecteurs sont invités à relativiser l'effet d'autres facteurs de contexte qui pourraient venir atténuer, effacer ou amplifier les différences de scores identifiées dans ce chapitre. En termes statistiques, les comparaisons ne sont pas réalisées « toutes choses étant égales par ailleurs » dans le cadre de ce chapitre.

4.1 Caractéristiques individuelles des élèves et différences de performance

4.1.1 Genre de l'élève

D'après la Stratégie Intérimaire pour l'Éducation et l'Alphabétisation 2013-2015 élaborée en 2012, les inégalités de scolarisation entre les filles et les garçons se sont réduites au cours de la dernière décennie, l'indice de parité passant de 0,60 en 2000 à 0,75 en 2011. Cependant, ces inégalités sont plus marquées au niveau régional que national.

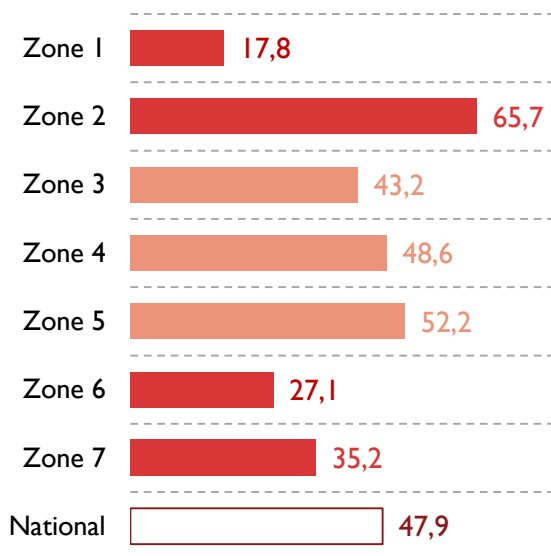
Le Tchad s'est engagé à travers cette stratégie à réduire les inégalités d'accès et d'apprentissage entre les filles et les garçons. Une série de mesures ont ainsi été instaurées au sein du système éducatif pour promouvoir l'accès et la qualité de l'éducation en général et la scolarisation des filles en particulier. Le taux de scolarisation des filles, qui était de 88 % en 2013, est passé à 90 % en 2015 (objectif de 100 % pour 2020) et le taux d'achèvement, de 29,6 % en 2013 à 48 % en 2015 (objectif de 80 % pour 2020). Au cours des dernières années, le taux d'accès des filles s'est amélioré au niveau national, passant de 108,5 % en 2011 à 112,4 % en 2014, alors que le taux d'abandon est resté constant pour la même période (de 16,1 % à 15,9 %).

Selon les données statistiques scolaires de 2013-2014, si l'indice de parité s'est amélioré au niveau des zones éducatives 1 (N'Djamena : 0,86), 6 (Batha, Barh El Gazal, Kanem, Lac : 0,83), 3 (Mayo Kebbi Est, Mayo Kebbi Ouest, Tandjile : 0,79) et 5 (Moyen Chari, Mandoul : 0,79), la parité est loin d'être atteinte dans les zones 2 (Chari Baguirmi, Hadjer Lamis, Guera, Salamat : 0,67) et 7 (Ouaddai, Sila, Wadi Fira : 0,59).

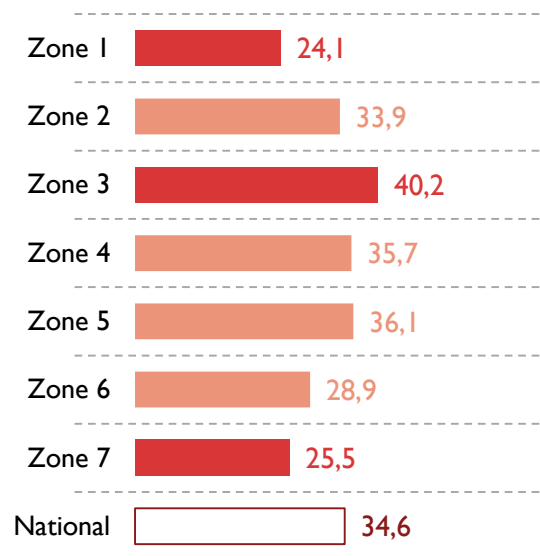
De même, le taux d'achèvement des filles est plus bas que celui des garçons, avec 31,7 % pour les premières contre 52,1 % pour les seconds, soit un écart de 20,4 points de pourcentage.

Les filles sont moins représentées que les garçons dans l'échantillon PASEC2014 tant en début qu'en fin de scolarité primaire, comme en témoignent les données présentées dans les graphiques suivants (voir les tableaux B4.1 et B4.2 en annexe).

Graphique 4.1 : Pourcentage de filles en 2^e année du primaire, par zone éducative, PASEC2014



Graphique 4.2 : Pourcentage de filles en 6^e année du primaire, par zone éducative, PASEC2014



Différentes tendances se dégagent des graphiques 4.1 et 4.2 :

- En début de primaire, les inégalités relevées au niveau national sont en défaveur des filles : celles-ci représentent 47,9 % de l'effectif et les garçons, 52,1 %. Les zones 3 (Mayo Kebbi Est, Mayo Kebbi Ouest, Tandjile) et 4 (Logone Occidentale, Logone Orientale) présentent des proportions de filles statistiquement similaires à la moyenne. Dans les autres zones, par contre, les pourcentages de filles scolarisées en 2^e année s'écartent significativement de la moyenne nationale : dans les zones 2 (Chari Baguimi, Hadjer Lamis, Guera, Salamat : 65,7 %) et 5 (Moyen Chari, Mandoul : 52,2 %), les filles sont largement plus nombreuses alors que dans les zones 1 (N'Djamena : 17,8%), 6 (Batha, Barh El Gazal, Kanem, Lac : 27,1 %) et 7 (Ouaddai, Sila, Wadi Fira : 35,2 %), la situation est moins bonne pour ces dernières.
- En fin de primaire, les données PASEC2014 indiquent des inégalités plus alarmantes aussi bien au niveau national qu'au niveau des zones, ce qui est certainement en lien avec un taux d'achèvement du cycle plus important pour les garçons que pour les filles à l'échelle du pays. Au niveau national, les filles représentent 34,6 % de l'effectif contre 65,4 % pour les garçons. Dans toutes les zones, le pourcentage de filles est en dessous de 41 % et varie entre 24,1 % (zone 1) et 40,2 % (zone 3). Seules les zones 1, 3 et 7 affichent des proportions statistiquement différentes de la moyenne nationale : la zone 3 enregistre un pourcentage de filles supérieur à la moyenne alors que ceux des zones 1 et 7 sont inférieurs.

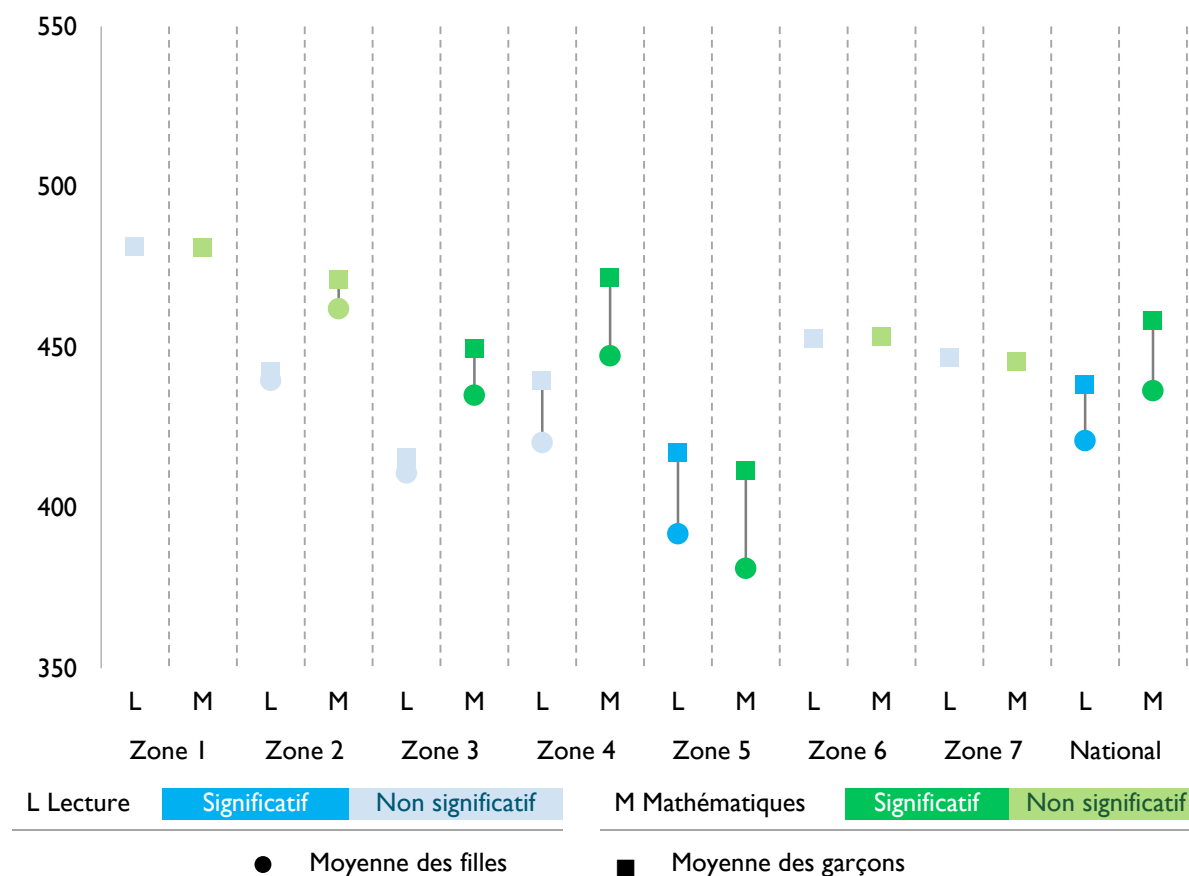
Globalement, les données statistiques nationales et les tendances dégagées des données PASEC2014 relèvent que le Tchad fait partie des pays de l'évaluation où les inégalités d'accès et de rétention entre les genres sont les plus présentes malgré les mesures adoptées en faveur de la parité.

Sur le plan des résultats scolaires, le graphique suivant présente les différences entre les scores moyens des filles et ceux des garçons, en fin de scolarité primaire, pour chaque discipline et en fonction des zones éducatives²² (voir les tableaux B4.3 à B4.6 en annexe). L'étude des différences prend en compte

²² En début de scolarité, la faible taille des sous-échantillons ne permet l'estimation des performances des élèves en fonction du genre dans les différentes zones éducatives. En fin de scolarité, ces estimations ne sont pas possibles pour les zones 1, 6 et 7.

l'incertitude de la mesure pour chaque résultat, et les différences statistiquement significatives sont rapportées par un code de couleur foncé.

Graphique 4.3 : Performances moyennes des filles et des garçons en lecture et en mathématiques par zone éducative – Fin de scolarité



Sur le plan des résultats scolaires, des différences en fonction du genre sont également relevées dans le système éducatif :

- En début de scolarité, au niveau national, il est constaté que les filles et les garçons ont des performances statistiquement similaires en langue. Par contre, on observe une différence significative en faveur des garçons en mathématiques. Dans cette discipline, les filles ont un score moyen inférieur de 47,3 points à celui des garçons (voir le tableau B4.4 en annexe). Les mêmes constats sont généralement observés au niveau international. Dans l'ensemble des dix pays du PASEC2014, aucun n'enregistre des différences de performance en faveur d'un sexe quelconque en langue en début de scolarité. Les différences, lorsqu'elles existent, sont toujours en mathématiques et en faveur des garçons. La comparaison des performances des filles et des garçons n'est malheureusement pas possible au niveau des zones éducatives du Tchad en raison de la taille des sous-échantillons de 2^e année.
- En fin de scolarité, au niveau national, il est constaté que les filles offrent de moins bonnes performances que les garçons en lecture et en mathématiques. Au niveau international, les filles sont plus performantes en lecture que les garçons au Burundi et au Cameroun, et c'est seulement au Tchad que la situation inverse est observée. En mathématiques, les filles sont plus performantes que les garçons au Burundi seulement. À l'exception du Bénin, du Cameroun, du Niger et du Togo, où aucune différence n'est observée entre les deux sexes, les garçons sont systématiquement plus performants que les filles.

- L'analyse par zone offre une perspective différente. En fin de scolarité, c'est seulement dans la zone 5 que les garçons sont plus performants que les filles en lecture. Dans les zones 2, 3 et 4, les filles et les garçons offrent des performances similaires. En mathématiques, les garçons sont meilleurs que les filles dans les zones 3, 4 et 5. Dans la zone 2, la différence de performance entre les deux sexes n'est pas significative. La comparaison des performances des filles et des garçons n'est malheureusement pas possible dans les zones 1, 6 et 7 en raison de la taille de ces sous-échantillons en 6^e année.
- Ainsi, au niveau des zones éducatives du Tchad, les différences de performance entre les genres, lorsqu'elles s'avèrent significatives, sont toujours en faveur des garçons, et ce, aussi bien en début qu'en fin de scolarité primaire et dans les deux disciplines.

Ce constat selon lequel les garçons sont plus performants que les filles en mathématiques est courant dans la littérature. Cette dernière rapporte aussi que les filles sont généralement plus performantes que les garçons en lecture, à l'inverse de ce qui est observé au Tchad. Les différences de performance entre les deux sexes sont généralement expliquées par des stéréotypes sociaux qui prédisposent les filles à être plus performantes en lecture et les garçons à se démarquer en mathématiques. Steele (1997) a conduit une recherche en contexte américain sur le fait que les femmes obtenaient de moins bons résultats que les hommes en mathématiques lors des tests utilisés pour l'admission à l'université. En reproduisant la situation en laboratoire, il conclut que, si les tests sont présentés de façon neutre, les femmes se montrent aussi performantes que les hommes : ces dernières ont intériorisé une représentation sociale négative des mathématiques et sont convaincues d'être moins aptes que les hommes dans cette discipline. Le déséquilibre serait donc psychosocial, comme le montrent aussi les travaux d'Huguet et Régner (2007).

Les différences observées entre les zones sont à mettre en parallèle avec les indicateurs sur l'accès et la rétention pour les filles et les garçons. Des données additionnelles sur les proportions de filles et de garçons qui se situent au-dessus et en dessous des seuils « suffisants » de compétence sont disponibles dans les tableaux B4.7 à B4.10 en annexe.

4.1.2 Niveau socioéconomique des familles des élèves

Le statut socioéconomique est une caractéristique familiale fréquemment corrélée avec les performances des élèves et leurs parcours scolaires quels que soient le système éducatif et le cycle d'enseignement. Néanmoins, certains systèmes éducatifs parviennent à réduire l'ampleur des inégalités de scolarisation et de réussite scolaire liées au milieu social et économique tout en améliorant leur performance globale²³.

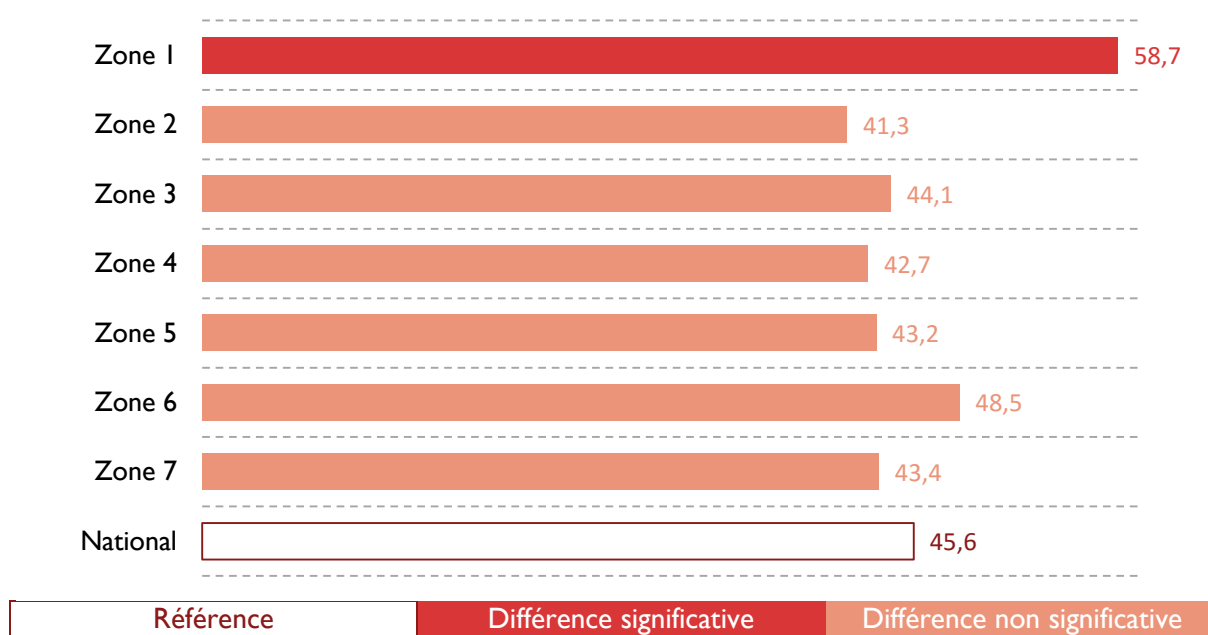
Encadré 4.2 : Description de l'indice socioéconomique

Des informations sur le niveau socioéconomique des familles sont collectées auprès des élèves scolarisés en fin de primaire à travers une série de questions concernant la disponibilité de biens matériels dans les ménages et les caractéristiques de l'habitation : nombre de livres à la maison, possession de biens d'équipement (téléviseur, ordinateur, radio, lecteur DVD, chaîne HIFI, téléphone portable, congélateur ou réfrigérateur, climatiseur, ventilateur, cuisinière), possession de biens durables et moyens de transport (table, machine à coudre, fer à repasser, voiture ou camion, tracteur, mobylette ou scooter, vélo, bateau ou pirogue, charrette), matériaux utilisés pour la construction de la maison d'habitation, présence de latrines avec ou sans eau courante, présence de l'électricité à la maison, présence d'un puits ou d'un robinet d'eau courante à la maison.

Ces informations sont recueillies par l'intermédiaire d'un questionnaire administré aux élèves de 6^e année faisant partie de l'échantillon. Les réponses des élèves sont rapportées sur une échelle internationale de moyenne 50 et d'écart-type 10 de manière à construire un indice socioéconomique. Les valeurs élevées de l'indice correspondent à des conditions de vie plus favorables, alors que les valeurs faibles sont associées à des ménages plus défavorisés. L'indice ne constitue pas en soi un indicateur mesurant spécifiquement le degré de pauvreté des familles des élèves par rapport à une norme internationale ou nationale; il vise principalement à produire un classement sur une dimension unique, pour les familles des élèves, à partir des variables mesurant les conditions de vie.

Le graphique 4.4 présente le niveau moyen de l'indice socioéconomique à l'intérieur du pays tel que mesuré par l'évaluation PASEC2014. Le niveau moyen de cet indice est disponible pour chaque zone et est comparé à la moyenne nationale. Cette comparaison permet de déterminer s'il existe des différences significatives en faveur ou en défaveur d'une zone particulière par rapport à la tendance nationale (voir le tableau B4.11 en annexe).

23 OCDE (2013). Les pays s'orientent-ils vers des systèmes d'éducation plus équitables? *PISA à la loupe 2013/02*.

Graphique 4.4 : Niveau moyen de l'indice socioéconomique des élèves – Fin de scolarité

Les tendances suivantes sont constatées :

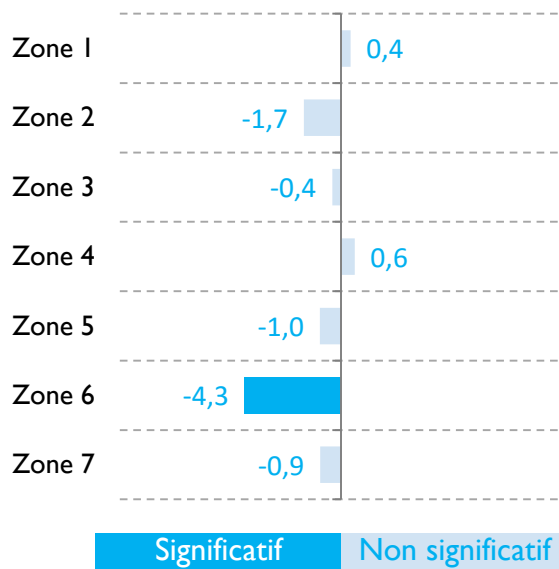
- Au Tchad, le niveau socioéconomique moyen des familles des élèves (45,6) est statistiquement inférieur au niveau moyen international des dix pays enquêtés par le PASEC (50,0). Hormis celui de la zone 1 (N'Djamena), l'indice des différentes zones éducatives au Tchad est inférieur au niveau moyen international : 41,3 pour la zone 2, 44,1 pour la zone 3, 42,7 pour la zone 4, 43,2 pour la zone 5, 48,5 pour la zone 6 et 43,4 pour la zone 7.
- La moyenne nationale est tirée à la hausse par le niveau moyen de l'indice qui est enregistré dans la zone 1, généralement plus favorisée sur le plan socioéconomique que l'ensemble des autres zones.
- Les autres zones ont des niveaux moyens d'indice qui sont statistiquement similaires à la moyenne nationale.

L'équité d'un système éducatif peut se mesurer par l'écart entre la performance moyenne des élèves situés dans le quartile 4 de l'indice de niveau socioéconomique (les 25 % les plus favorisés) et celle des élèves situés dans le quartile 1 du même indice (les 25 % les plus défavorisés). Le système éducatif serait alors d'autant plus équitable que cet écart est faible.

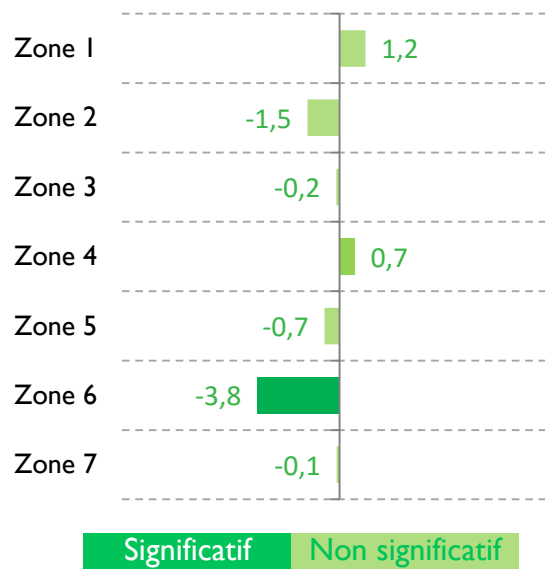
Au niveau national, les différences de performance en lecture et en mathématiques entre les élèves issus des ménages les plus favorisés et ceux issus des ménages les moins favorisés sont significatives et en faveur des premiers. En lecture, cette différence de performance est estimée à 53,6 points alors qu'en mathématiques, elle est moins importante (31,1 points). Le gain de points en faveur des élèves les plus favorisés est sans doute plus important en lecture qu'en mathématiques parce que la maîtrise de la lecture nécessite la mobilisation de davantage de ressources éducatives, telles que des manuels, qui ne sont pas forcément accessibles aux plus défavorisés. Par contre, les aptitudes en mathématiques peuvent s'acquérir plus facilement, y compris en dehors de l'école, même si le cadre scolaire reste le plus adapté pour la transmission des compétences. Ce constat montre que l'école primaire tchadienne n'arrive pas encore à neutraliser les effets du milieu familial sur les performances scolaires et témoigne d'un manque d'équité au niveau national.

Ces différences sont-elles présentes au sein des zones éducatives ? L'équité dans les différentes zones éducatives est mesurée par rapport au niveau national. Les graphiques qui suivent montrent l'effet additionnel du niveau socioéconomique sur les performances des élèves lorsqu'ils fréquentent une école localisée dans une zone particulière (voir le tableau B4.12 en annexe).

Graphique 4.5 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre le niveau socioéconomique et les scores des élèves en lecture – Fin de scolarité



Graphique 4.6 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre le niveau socioéconomique et les scores des élèves en mathématiques – Fin de scolarité



L'effet du niveau socioéconomique sur les performances est moins important dans la zone 6 en lecture et en mathématiques qu'au niveau national. Cette zone présente donc des niveaux d'équité qui sont plus importants qu'au niveau national. Dans les autres zones, l'effet du niveau socioéconomique est comparable à celui observé au niveau national.

4.1.3 Élèves atypiques

Les recherches en éducation et les études PASEC ont montré que le niveau socioéconomique des élèves est un déterminant important de la réussite scolaire. En général, dans la majorité des pays, les données du PASEC2014 montrent que les élèves de milieux sociaux défavorisés ont des résultats inférieurs à ceux des élèves issus des milieux plus favorisés.

Néanmoins, certains élèves parviennent à surmonter un contexte social et économique peu favorable pour obtenir des résultats scolaires élevés. Le PASEC qualifie cette catégorie d'apprenants d'« élèves atypiques positifs ». Symétriquement, certains élèves n'arrivent pas à profiter d'un environnement favorable pour obtenir des scores élevés. Ces derniers sont catégorisés dans les « élèves atypiques négatifs ». L'étude PASEC offre la possibilité d'estimer²⁴ dans les pays la proportion d'élèves atypiques positifs ou négatifs.

Encadré 4.3 : Définition des élèves atypiques positifs et négatifs

Élèves atypiques positifs : Élèves d'origine socioéconomique défavorisée dans le pays qui parviennent, en fin de primaire, à se positionner parmi les élèves les plus performants (i) au niveau national ou (ii) au niveau international. Il s'agit de représenter la part des élèves qui se classent à la fois dans le quartile inférieur de l'indice socioéconomique au niveau national (indice socioéconomique inférieur ou égal au percentile 25²⁵) et dans le quartile supérieur de l'échelle nationale de scores PASEC2014 (score supérieur ou égal au percentile 75²⁶) ou dans le quartile supérieur de l'échelle internationale (score égal ou supérieur au percentile 75²⁷). Ainsi, il est possible qu'un élève considéré atypique au niveau national ne le soit pas au niveau international car le percentile des élèves ayant les meilleurs résultats au niveau national peut être d'un niveau plus faible sur l'échelle internationale et vice versa.

Élèves atypiques négatifs : Élèves qui figurent parmi les 25 % d'élèves les plus favorisés mais dont la performance se situe parmi les 25 % les plus faibles. Il s'agit de représenter la part des élèves qui se classent à la fois dans le quartile supérieur de l'indice socioéconomique au niveau national et dans le quartile inférieur de l'échelle nationale de scores PASEC2014 ou dans le quartile inférieur de l'échelle internationale (score égal ou inférieur au percentile 25).

Les analyses issues de l'enquête PISA 2009 (OCDE, 2010) montrent que, dans la catégorie d'élèves issus des milieux défavorisés (élèves « résilients » dans le rapport PISA), certains (les « élèves atypiques ») parviennent à surmonter les effets de leur milieu socioéconomique par une fréquentation scolaire plus régulière ou par une confiance en soi ou une motivation accrue. Ces élèves voient en la scolarisation et la réussite scolaire un moyen d'ascension sociale, réduisant ainsi la transmission intergénérationnelle de la pauvreté. Ce phénomène, connu sous le nom de « mobilité sociale ascendante », a été étudié par Blau et Duncan (1967) qui ont construit des modèles dans lesquels le niveau du diplôme obtenu est le principal facteur de la mobilité ascendante.

Les graphiques 4.7 à 4.10 présentent la part des élèves atypiques positifs et négatifs (i) au niveau national et (ii) au niveau international en lecture puis en mathématiques en fin de scolarité (voir les tableaux B4.13 et B4.14 en annexe).

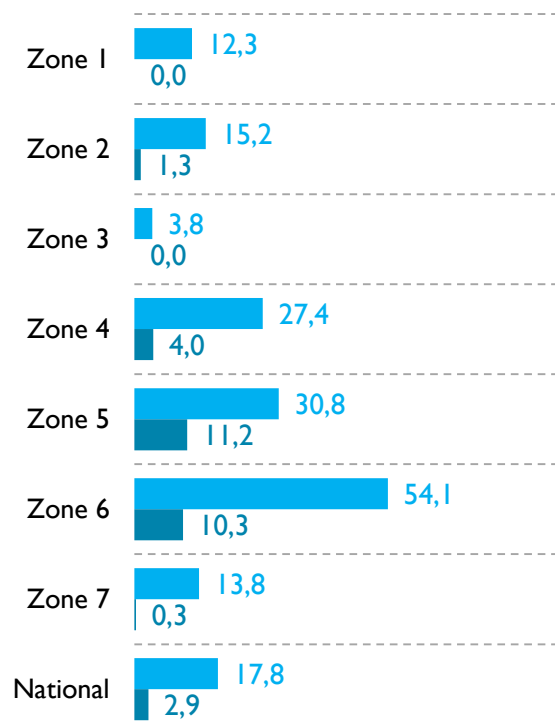
²⁴ Le rapport national ne prévoit pas d'étudier le profil des élèves atypiques et l'environnement scolaire qu'ils fréquentent. Cette analyse pourra faire l'objet d'une étude complémentaire sur la base des données disponibles dans l'évaluation PASEC2014 et sera également traitée dans une analyse secondaire internationale effectuée par le PASEC en 2016.

²⁵ Valeur de l'indice socioéconomique qui sépare les 25 % d'élèves les moins favorisés des 75 % les plus favorisés.

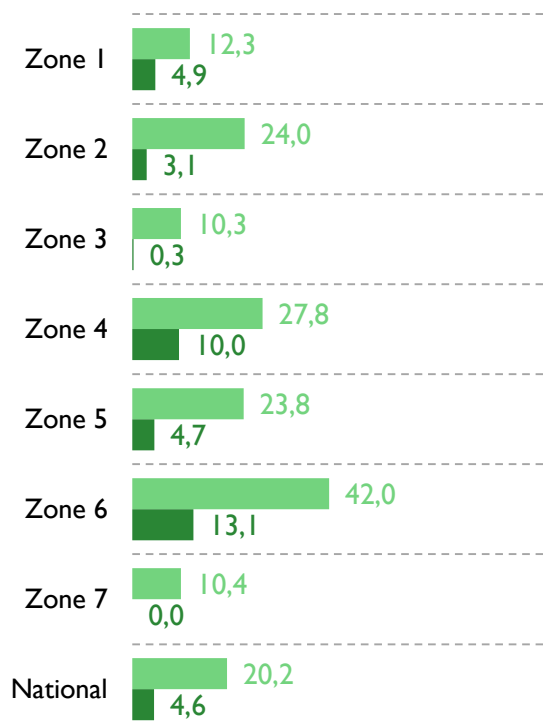
²⁶ Score qui sépare les 75 % d'élèves les moins performants des 25 % les plus performants au niveau national.

²⁷ Score qui sépare les 75 % d'élèves les moins performants des 25 % les plus performants au niveau international.

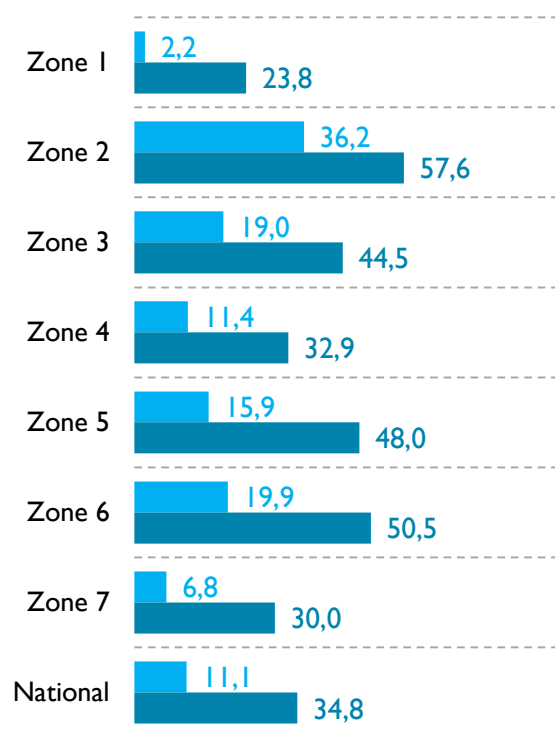
Graphique 4.7 : Pourcentage d'élèves atypiques positifs en lecture aux niveaux national et international – Fin de scolarité



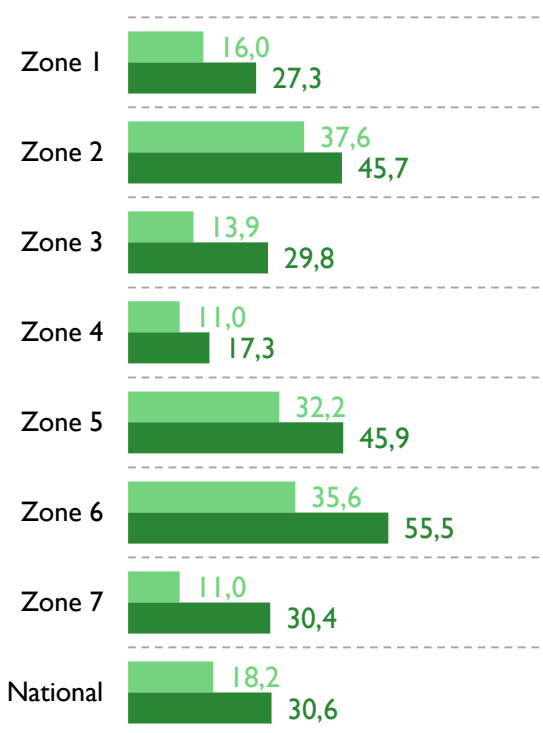
Graphique 4.8 : Pourcentage d'élèves atypiques positifs en mathématiques aux niveaux national et international – Fin de scolarité



Graphique 4.9 : Pourcentage d'élèves atypiques négatifs en lecture aux niveaux national et international – Fin de scolarité



Graphique 4.10 : Pourcentage d'élèves atypiques négatifs en mathématiques aux niveaux national et international – Fin de scolarité



| | |
|-----------------------------------|-----------------------------------|
| Échelle nationale des scores | Échelle nationale des scores |
| Échelle internationale des scores | Échelle internationale des scores |



Les tendances suivantes sont constatées :

- En lecture et en mathématiques, les proportions d'élèves atypiques positifs sont plus élevées pour le niveau national que celles observées pour le niveau international. Au Tchad, 17,8 % des élèves en lecture et 20,2 % en mathématiques sont considérés comme atypiques positifs au niveau national, alors que ces proportions ne sont que de 2,9 % et 4,6 % respectivement pour le niveau international.
- L'analyse des élèves atypiques dans le contexte tchadien permet des constats intéressants. La zone 1, qui traditionnellement présente les meilleurs scores et affiche les meilleurs niveaux pour différents indicateurs, est supplantée par d'autres zones en ce qui concerne les proportions d'élèves atypiques positifs. Cette zone reste cependant celle qui enregistre le moins d'élèves atypiques négatifs en lecture.
- Les zones 4, 5 et 6 présentent des pourcentages d'élèves atypiques positifs en lecture et en mathématiques qui sont supérieurs aux moyennes nationales. La zone 3 affiche une proportion particulièrement faible d'élèves atypiques positifs en lecture. Les autres zones présentent des proportions d'élèves atypiques positifs en lecture et en mathématiques comprises entre 10,4 % et 54,1 % pour le niveau national et entre 0,0 % et 13,1 % pour le niveau international. À cet effet, il serait intéressant de mener une étude complémentaire pour mieux comprendre le phénomène des élèves atypiques positifs dans les zones 4, 5 et 6.

L'analyse des élèves atypiques négatifs présente une toute autre configuration.

En lecture et en mathématiques, que ce soit dans les zones ou pour l'ensemble du pays, les proportions d'élèves atypiques négatifs semblent moins élevées au niveau national que celles observées au niveau international. La zone 2 (lecture et mathématiques) et les zones 5 et 6 (mathématiques seulement) présentent des proportions importantes d'élèves qui ne tirent pas profit de leur environnement social. La zone 6 produit donc à la fois une proportion importante d'élèves atypiques positifs et une proportion importante d'élèves atypiques négatifs, probablement en raison de l'absence prolongée des parents au cours de l'année scolaire pour des activités de commerce dans les grands centres ou d'élevage qui ne favorisent pas le suivi scolaire de leurs enfants.

4.1.4 Pratique de la langue d'enseignement hors de l'école

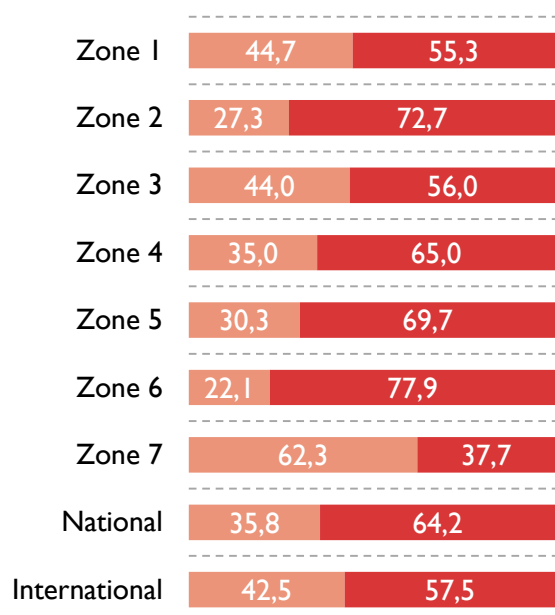
Le contexte linguistique national et le statut de la langue d'enseignement sont des dimensions particulières à considérer pour cerner le contexte d'apprentissage des élèves dans les pays d'Afrique subsaharienne en raison de l'importante diversité des langues et de leur usage dans la vie quotidienne. Au Tchad, le contexte national est plurilingue et caractérisé par une majorité d'élèves qui entrent dans le système scolaire sans avoir été exposés à la langue d'enseignement, le français ou l'arabe.

Les élèves qui n'ont pas la possibilité de pratiquer le français ou l'arabe à la maison ont moins d'occasions de développer leurs compétences langagières avant d'entrer à l'école et au cours de la scolarité primaire comparativement à ceux qui pratiquent régulièrement la langue d'enseignement en dehors du cadre scolaire.

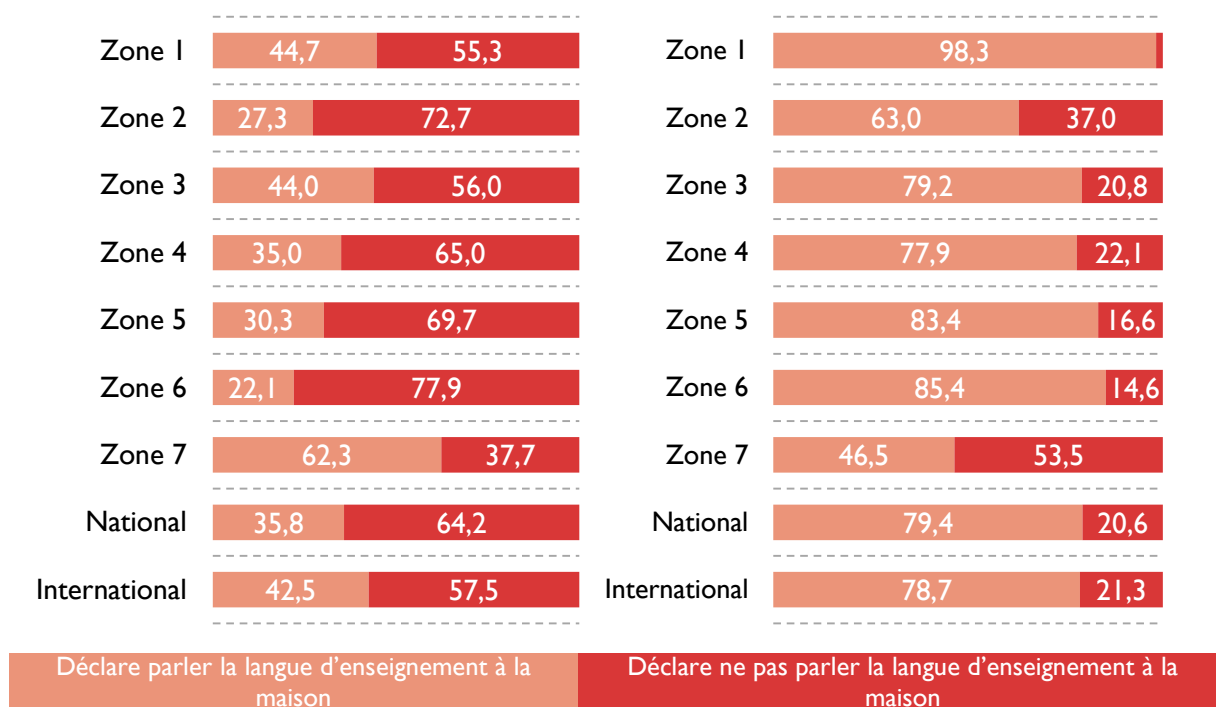
Les graphiques 4.11 et 4.12 présentent, pour chaque niveau d'études et chaque zone éducative, la part des élèves qui déclarent pratiquer ou non la langue d'enseignement à la maison, quelle que soit la fréquence d'utilisation²⁸ (voir le tableau B4.15 en annexe).

²⁸ Un élève qui déclare parler toujours ou parfois la langue d'enseignement à la maison est considéré la pratiquer à la maison.

Graphique 4.11 : Pratique de la langue d'enseignement à la maison par zone, PASEC2014 – Début de scolarité



Graphique 4.12 : Pratique de la langue d'enseignement à la maison par zone, PASEC2014 – Fin de scolarité



La pratique de la langue d'enseignement à domicile par les élèves n'atteint des proportions intéressantes au Tchad qu'en fin de scolarité. Elle est faible en début de scolarité primaire.

- En début de scolarité, au niveau national, 35,8 % des élèves en moyenne déclarent pratiquer la langue d'enseignement à la maison. Cette proportion est moins élevée qu'au niveau international, où 42,5 % des élèves pratiquent la langue d'enseignement à domicile. La tendance observée dans l'ensemble des zones est sensiblement la même qu'au niveau national.
- La tendance observée en début de scolarité s'inverse au cours du cycle au niveau national et dans l'ensemble des zones éducatives. Les proportions d'élèves qui déclarent pratiquer la langue d'enseignement à domicile sont importantes, soit 79,4 % en moyenne, probablement parce que les élèves ont acquis des connaissances linguistiques entre le début et la fin de la scolarité qui leur permettent de pratiquer la langue d'enseignement en dehors de l'école.

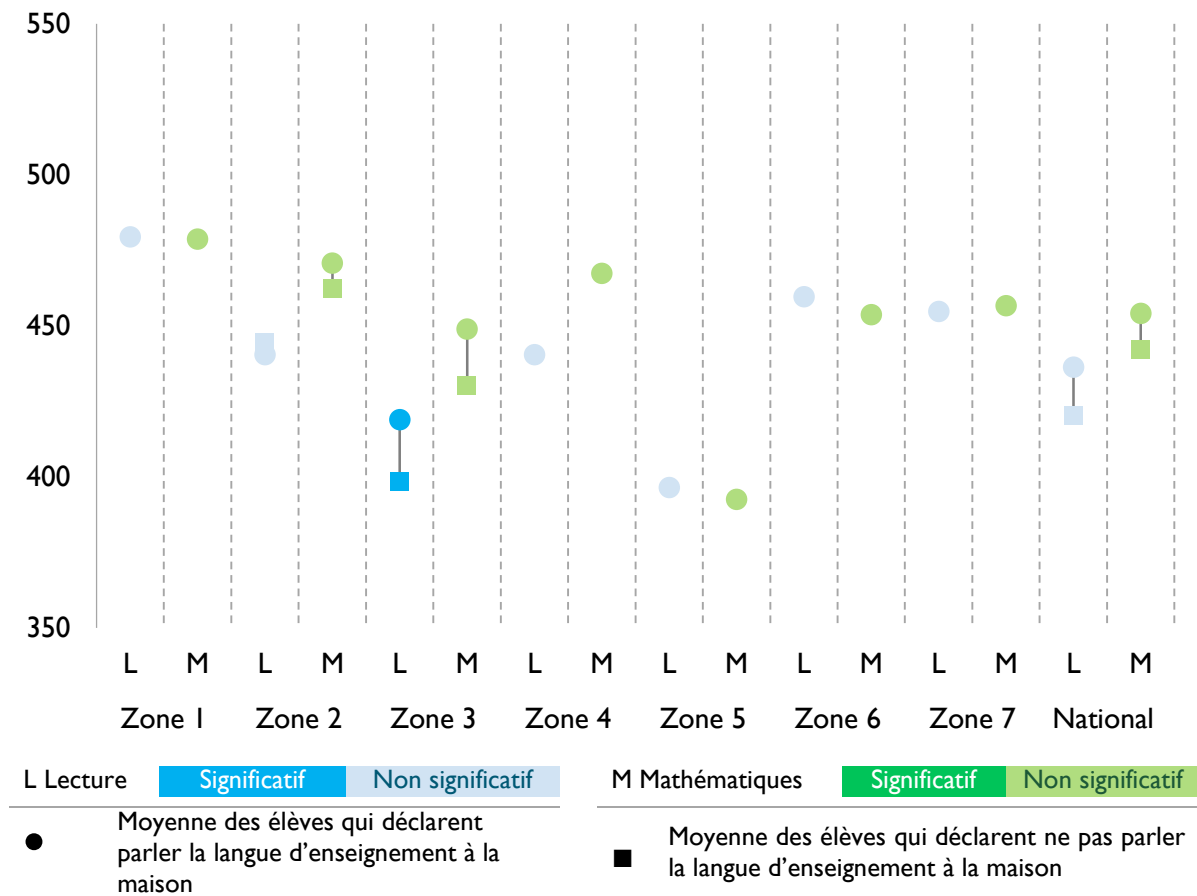
Compte tenu de la ventilation des élèves entre ceux qui pratiquent la langue d'enseignement et ceux qui n'ont pas cette possibilité, la comparaison des performances entre ces deux catégories d'élèves n'est pas possible à l'intérieur des zones²⁹, que ce soit en début ou en fin de scolarité, à l'exception des zones 2 et 3 en fin de scolarité. Cette comparaison est cependant possible au niveau national en début et en fin de cycle.

Le graphique 4.13 présente les performances moyennes des élèves en fin de scolarité, pour chaque zone éducative³⁰ et chaque discipline, selon leur pratique du français à la maison. Les différences sont marquées par un code de couleur foncé lorsqu'elles sont statistiquement significatives.

²⁹ En début et en fin de scolarité, les résultats par zone éducative ne sont pas comparés car les données ne sont disponibles que pour moins de « 100 élèves et 5 écoles », à l'exception des zones 2 et zone 3 en fin de scolarité.

³⁰ Sauf pour les zones 1, 4, 5, 6 et 7, où les données représentent « moins de 100 élèves et 5 écoles ».

Graphique 4.13 : Performances des élèves selon la pratique de la langue d'enseignement à la maison – Fin de scolarité



Les constats suivants se dégagent :

- Au niveau national, en début de scolarité, les élèves qui pratiquent la langue d'enseignement à domicile sont plus performants que les élèves qui ne pratiquent pas le français en dehors du cadre scolaire. Ces différences sont évaluées à 45,9 points en lecture et à 67,3 points en mathématiques.
- En fin de scolarité, il n'y a plus d'écart de performance en lecture et en mathématiques, au niveau national, entre les élèves qui pratiquent la langue française à domicile et ceux qui ne la pratiquent pas. La même tendance est observée dans la zone 2. Ce n'est que dans la zone 3, en lecture, que les élèves qui pratiquent le français à la maison ont de meilleures performances (20,6 points) que ceux qui ne le pratiquent pas en dehors de l'école.

4.1.5 Préscolaire

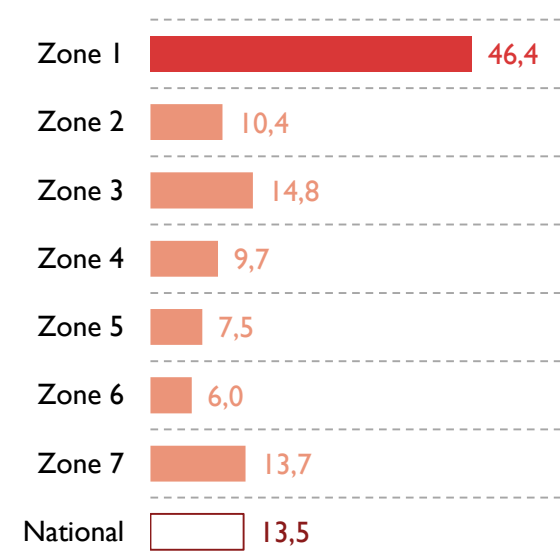
L'enseignement préscolaire est censé préparer les enfants à aborder les premiers apprentissages dans de bonnes conditions. Cette préparation est d'autant plus importante lorsque l'élève provient d'un milieu défavorisé ou que la langue d'enseignement diffère de la langue maternelle.

De 2011 à 2013, le taux de scolarisation de l'enseignement préscolaire a beaucoup régressé (1,8 % en 2011 à 0,8 % en 2013), notamment en raison de frais d'inscription très élevés malgré la tentative de l'UNICEF d'appuyer la mise en place de centres d'éveil communautaires en milieu rural.

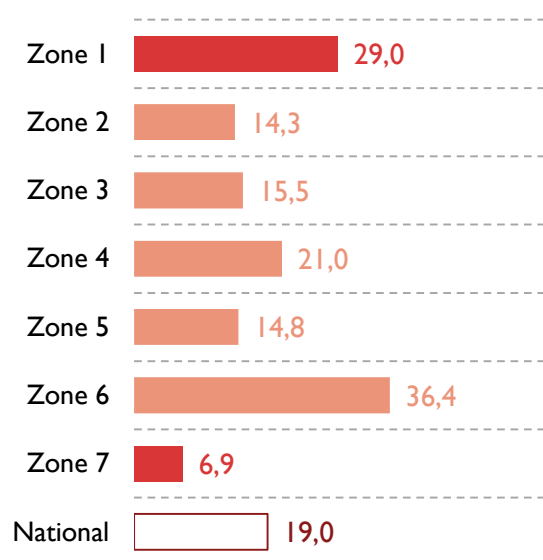
En 2013-2014, le préscolaire privé comptait plus de la moitié des effectifs (68,1 %). Les principaux obstacles à l'amélioration de l'offre préscolaire résident dans le faible niveau de formation des encadreurs et des éducateurs ainsi que dans la faiblesse de l'environnement pédagogique et socioéconomique des parents.

Les graphiques 4.14 et 4.15 présentent, pour chaque zone éducative, le pourcentage d'élèves en début et en fin de primaire ayant fréquenté le préscolaire parmi les élèves enquêtés par le PASEC2014 (voir le tableau B4.16 en annexe).

Graphique 4.14 : Pourcentage d'élèves ayant fréquenté le préscolaire – Début de scolarité



Graphique 4.15 : Pourcentage d'élèves ayant fréquenté le préscolaire – Fin de scolarité



Les tendances suivantes sont observées :

- Au niveau national, 13,5 % des élèves de 2^e année du primaire et 19,0 % des élèves de fin de scolarité ont fréquenté le préscolaire. Dans le pays, le développement du préscolaire est encore embryonnaire.
- En début de scolarité, la zone 1 présente une proportion d'élèves ayant bénéficié du préscolaire statistiquement supérieure à la moyenne nationale, soit 46,4 %. Dans les autres zones, ces proportions sont comparables à la moyenne nationale et varient entre 6,0 % pour la zone 6 et 14,8 % pour la zone 3.
- En fin de scolarité, dans l'ensemble des zones, des pourcentages plus élevés d'élèves ont bénéficié du préscolaire par rapport au début du cycle, à l'exception des zones 1 (29,0 %) et 7 (6,9 %), ces zones présentent aussi des proportions qui sont respectivement supérieure et inférieure à la moyenne nationale, alors que les autres zones ont des proportions qui ne diffèrent pas statistiquement de la moyenne nationale.

La taille des sous-échantillons au sein des différentes zones éducatives ne permet pas de comparer les performances moyennes des élèves selon qu'ils aient bénéficié ou non d'un cycle préscolaire. Toutefois, cette comparaison est possible au niveau national (voir le tableau B4.17 en annexe).

Ainsi, au niveau national, il n'existe pas de différence de performance significative entre les élèves de fin de primaire qui ont bénéficié d'un enseignement préscolaire avant de fréquenter le primaire et leurs camarades qui n'ont pas eu cette possibilité.

Il conviendra d'analyser plus en profondeur le type et la qualité de l'enseignement préscolaire, qui pour l'instant ne semble pas avoir d'effet significatif sur les résultats scolaires mais qui semble tout de même être un facteur permettant aux élèves de poursuivre leurs études jusqu'à la fin du cycle primaire.

4.1.6 Redoublement

Le redoublement est une pratique pédagogique utilisée pour aider les élèves en difficulté d'apprentissage afin qu'ils puissent rattraper leur retard au niveau académique. Cependant, cette pratique est de plus en plus contestée, en particulier si elle se limite à contrôler les flux sans proposer des mesures qui permettront aux élèves d'atteindre le niveau de compétence attendu. Le redoublement a des implications économiques, affecte le taux d'abandon scolaire et ne permet pas forcément aux redoublants d'avoir de meilleures performances que les non-redoublants.

Au Tchad, l'enseignement primaire a connu une forte expansion des effectifs au cours de la dernière décennie, avec un taux d'accès qui est passé de 82 % en 2000 à 125,7 % en 2014³¹. Cette évolution ne s'est pas accompagnée d'une amélioration tangible du taux d'achèvement, qui en 2014 n'était que de 41,8 %. Parmi les facteurs qui pourraient expliquer ce faible niveau d'achèvement figure le redoublement, dont l'occurrence était de 25,5 % en 2014.

Pour permettre à une très grande majorité d'enfants tchadiens d'achever les six années de scolarité du primaire dans de bonnes conditions, le Ministère de l'Éducation Nationale, à travers la Stratégie Intérimaire pour l'Éducation et l'Alphabétisation 2013-2015, s'est fixé comme objectif, entre autres, de faire passer le taux de redoublement de 22 % en 2011 à 18 % en 2014 et à 10 % en 2020 afin de porter le taux d'achèvement de 36 % en 2011 à 51 % en 2014 et à 85 % en 2020. On constate toutefois que ces objectifs n'ont pas été atteints car, selon les données statistiques scolaires 2013-2014, le taux de redoublement au niveau national a plutôt augmenté pour atteindre 25,5 % tandis que le taux d'achèvement ne dépasse pas 41,8 %, ce qui est loin des prévisions de la SIPEA 2013-2015.

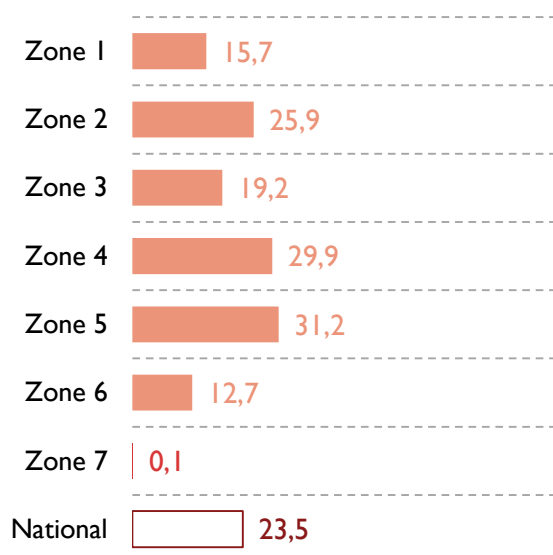
Dans le cadre de l'évaluation PASEC 2014, les proportions d'élèves tchadiens ayant redoublé au moins une fois ne sont pas négligeables : ils sont 23,5 % en début de scolarité et plus de six élèves sur dix (64,9 %) en fin de scolarité primaire. Ces chiffres révèlent que le redoublement est encore largement pratiqué dans le système éducatif tchadien. Cependant, des mesures administratives effectives depuis l'année scolaire 2014-2015 ont été prises pour réduire le niveau de redoublement au primaire en le réglementant au niveau des sous-cycles³².

³¹ Données de l'annuaire scolaire 2013-2014.

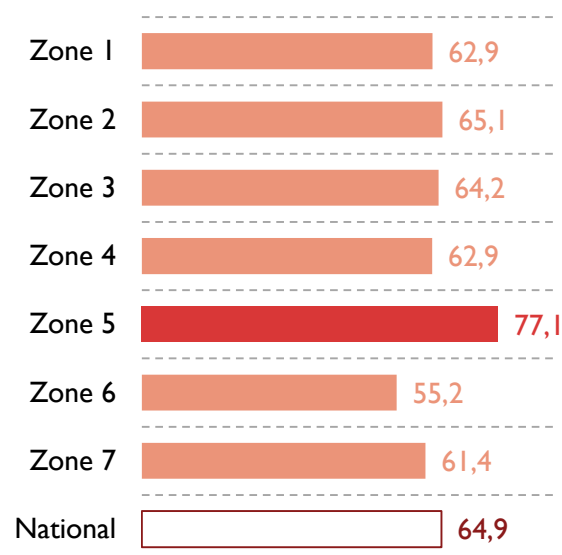
³² Les redoublements ne sont plus autorisés dans les niveaux CPI, CEI et CMI si les élèves ont fréquenté régulièrement l'école tout au long de l'année scolaire, conformément à l'arrêté n° 257/PR/PM/MEN/2015 signé en 2015.

Les graphiques 4.16 et 4.17 présentent le pourcentage d'élèves qui ont redoublé au moins une fois en début (2^e année) et en fin de primaire (dernière année) (voir le tableau B4.18 en annexe).

Graphique 4.16 : Pourcentage d'élèves ayant redoublé au moins une fois – Début de scolarité



Graphique 4.17 : Pourcentage d'élèves ayant redoublé au moins une fois – Fin de scolarité



| Référence | Différence significative | Différence non significative |
|-----------|--------------------------|------------------------------|
|-----------|--------------------------|------------------------------|

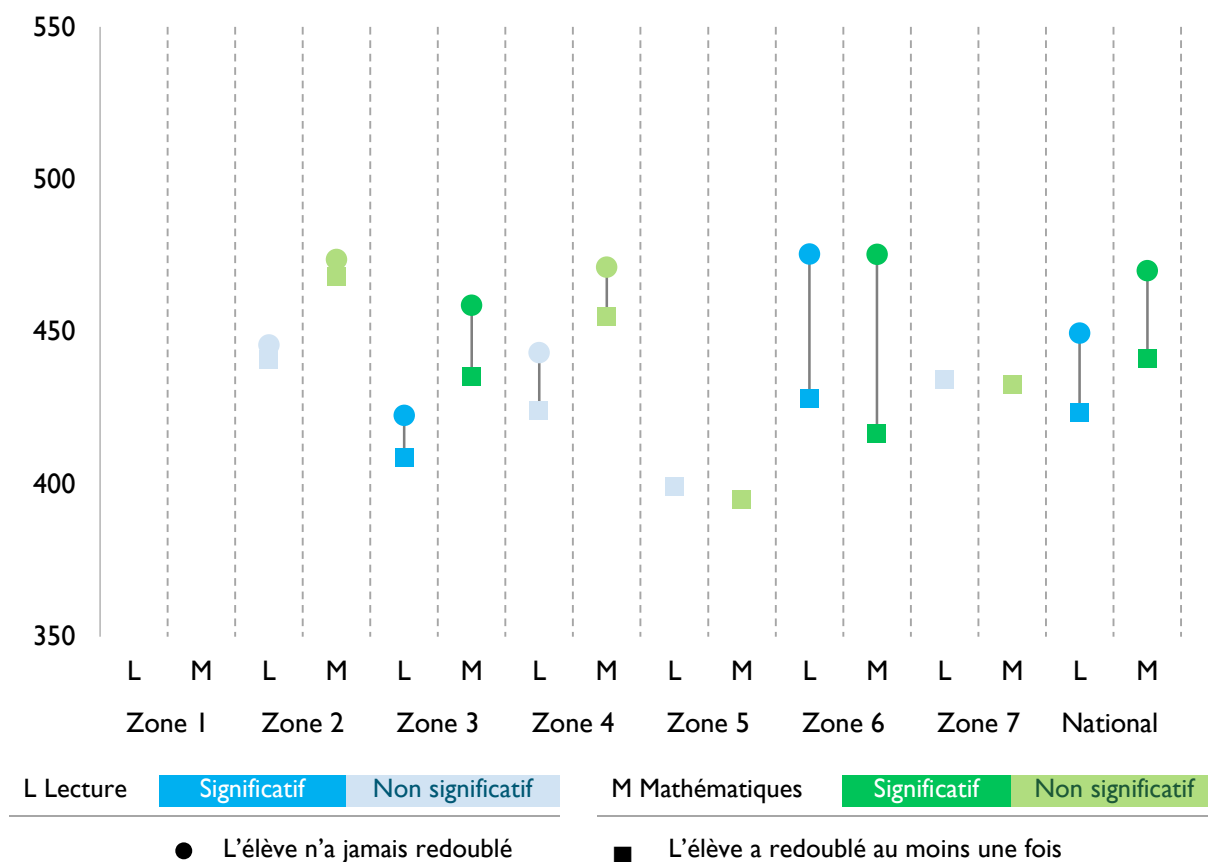
Les tendances suivantes sont observées :

- En début de scolarité, la proportion d'élèves dans les zones ayant redoublé au moins une fois est similaire à la moyenne nationale, à l'exception de la zone 7 où elle est statistiquement inférieure (0,1 %).
- En fin de primaire, la proportion d'élèves ayant redoublé au moins une fois dans chaque zone est comparable à la moyenne nationale, à l'exception de la zone 5 où elle est statistiquement supérieure (77,1 %).
- Ces résultats sont à mettre en perspective avec le taux d'abandon des élèves (14,3 % en 2013-2014) tout au long du primaire et le taux de réussite à l'examen de fin de cycle (70,7 % en 2013). Il est aussi fort probable que les pourcentages d'élèves ayant redoublé soient sous-estimés car ils ne prennent pas en compte les élèves ayant abandonné; or, l'abandon est en général fortement corrélé à ce phénomène.

Le graphique 4.18 présente les performances moyennes des élèves en fin de primaire pour chaque zone éducative³³ selon qu'ils aient redoublé au moins une fois ou non (voir le tableau B4.19 en annexe). Les différences sont marquées par un code de couleur foncé lorsqu'elles sont statistiquement significatives.

³³ La taille des sous-échantillons dans les zones éducatives 1, 5 et 7 n'ont pas permis d'estimer les performances des élèves.

Graphique 4.18 : Performances moyennes des élèves en lecture et en mathématiques selon le redoublement – Fin de de scolarité



Au niveau national, les performances moyennes des élèves sont plus faibles chez les élèves qui ont redoublé au moins une fois. Les différences sont estimées à 26,1 points en lecture et à 28,8 points en mathématiques.

Dans les zones 3 et 6, les élèves qui ont redoublé au moins une fois ont en moyenne de moins bons résultats en lecture et en mathématiques que les élèves qui n'ont jamais redoublé. Dans les autres zones où la comparaison est possible, les performances des redoublants et des non-redoublants en fin de scolarité primaire ne sont pas différentes statistiquement.

4.2 Caractéristiques des classes et différences de performance

4.2.1 Niveau d'équipement de la classe

L'analyse comparée du niveau d'équipement entre les classes de début et de fin de scolarité primaire est rendue possible, dans le cadre de l'évaluation PASEC2014, à travers l'indice d'équipement de la classe.

Encadré 4.4 : Description de l'indice d'équipement de la classe

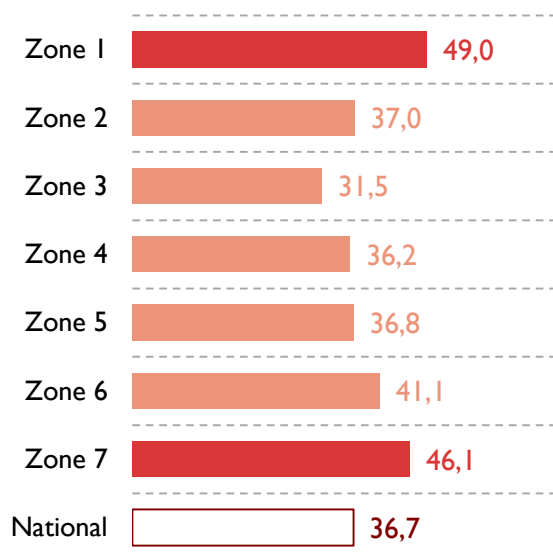
Des informations sur le niveau d'équipement de la classe que les élèves fréquentent sont collectées auprès des enseignants à travers une série de questions concernant la disponibilité des manuels pour les élèves, des documents et matériels pédagogiques pour les enseignants et du mobilier de classe : nombre de manuels de mathématiques et de lecture disponibles par élève; disponibilité de manuels, de guides pédagogiques et de programmes de lecture et de mathématiques pour l'enseignant; disponibilité de matériel pédagogique (tableau, craies, dictionnaire, cartes du monde, de l'Afrique et du pays, matériel de mesure tel qu'équerre, compas et règle, et horloge) et disponibilité de mobilier de classe (bureau et chaise pour le maître, armoire et étagères de rangement pour les livres, coin lecture et tables-bancs en nombre suffisant).

Les réponses des enseignants sont synthétisées sur une échelle internationale de moyenne 50 et d'écart-type 10 de manière à construire un indice d'équipement de la classe. L'indice est d'autant plus élevé que les classes sont dotées en équipement. Pour les besoins de comparaison des performances des élèves, les données de l'indice sont scindées en quartiles. L'indice ne constitue pas en soi un indicateur pour mesurer spécifiquement le degré d'équipement des classes par rapport à une norme internationale ou nationale; il vise principalement à produire un classement selon une dimension unique à partir des variables mesurant l'équipement de ces classes.

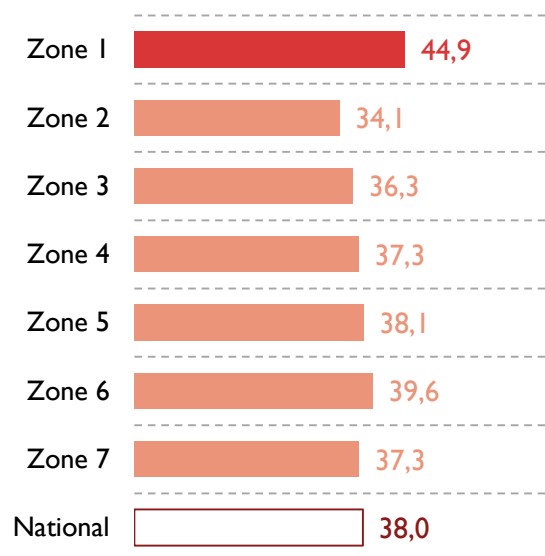
Le tableau B4.36 en annexe fournit des données sur la disponibilité des biens d'équipement de la classe en fonction des quartiles du niveau de l'indice d'équipement. Ces résultats sont présentés selon le pourcentage d'élèves dans chaque quartile qui fréquentent une classe disposant d'une ressource donnée.

Les graphiques 4.19 et 4.20 présentent le niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe et analysent les disparités de performance entre les élèves des différentes zones éducatives (voir le tableau B4.20 en annexe).

Graphique 4.19 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe – Début de scolarité



Graphique 4.20 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe – Fin de scolarité



| Référence | Différence significative | Différence non significative |
|-----------|--------------------------|------------------------------|
|-----------|--------------------------|------------------------------|

Le Tchad est le pays où le niveau moyen des ressources pédagogiques dans les classes du primaire est le plus faible comparativement aux neuf autres pays de l'évaluation PASEC2014.

En début de scolarité primaire, l'indice d'équipement moyen au pays est évalué à 36,7 points sur une échelle internationale de moyenne 50 et d'écart-type 10. Outre le fait qu'elle est significativement moins élevée qu'au niveau international, cette moyenne nationale cache des différences de dotation selon le type d'école (publique non communautaire, publique communautaire, privée).

La valeur moyenne de l'indice d'équipement de la classe pour les écoles privées est supérieure de 12,5 points à celle estimée pour les écoles publiques (35,2 points). Cependant, au niveau du milieu d'implantation de l'école, les classes situées dans les zones urbaines ne sont pas mieux dotées en début de scolarité primaire que celles des zones rurales, ce qui témoignerait des efforts du Ministère de l'Éducation Nationale pour offrir aux classes des écoles rurales des moyens pédagogiques comparables à ceux des écoles urbaines.

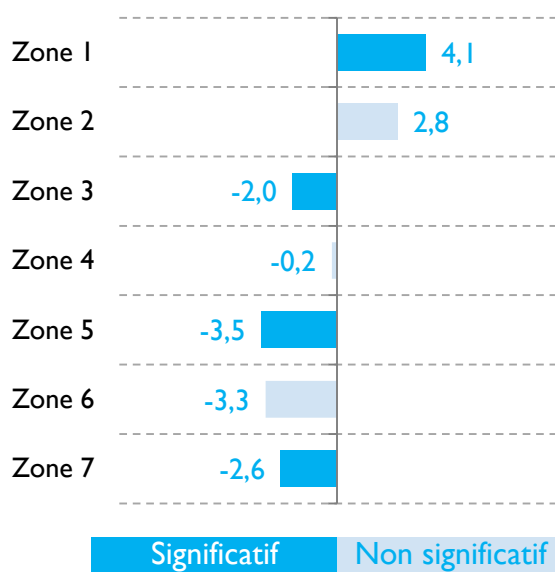
Ces efforts se traduisent toutefois par des résultats variables à travers les zones éducatives puisque les zones 1 et 7 sont les mieux dotées en ressources pédagogiques, avec des niveaux d'indice de 49,0 et 46,1 points respectivement, par rapport aux autres zones dont les niveaux de ressources dans les classes ne diffèrent pas statistiquement de la moyenne nationale.

En fin de scolarité, l'indice moyen d'équipement de la classe est évalué à 38,0 points. Les données révèlent que les classes des écoles privées et de celles situées en milieu urbain sont mieux dotées que les classes des écoles publiques et de celles situées en milieu rural. Ce dernier constat souligne la nécessité d'œuvrer à une meilleure répartition de l'équipement dans les classes, que ce soit en milieu urbain ou rural.

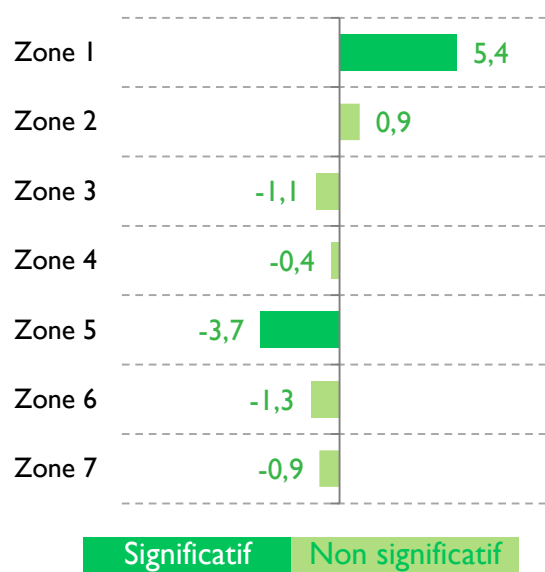
En ce qui concerne la répartition suivant les zones, les classes de la zone 7 sont mieux dotées (44,9) qu'au niveau national. Toutes les autres zones ont des niveaux d'équipement statistiquement similaires à la moyenne nationale. La situation observée dans la zone 7 pourrait s'expliquer par le niveau élevé d'appui des ONG en matière d'infrastructures et d'équipements scolaires.

Les graphiques qui suivent montrent l'effet additionnel, en comparaison avec le niveau national, de l'indice d'équipement des classes sur les performances lorsque les élèves fréquentent une école localisée dans une zone particulière (voir le tableau B4.21 en annexe).

Graphique 4.21 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'équipement de la classe et les scores des élèves en lecture – Fin de scolarité



Graphique 4.22 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'équipement de la classe et les scores des élèves en mathématiques – Fin de scolarité



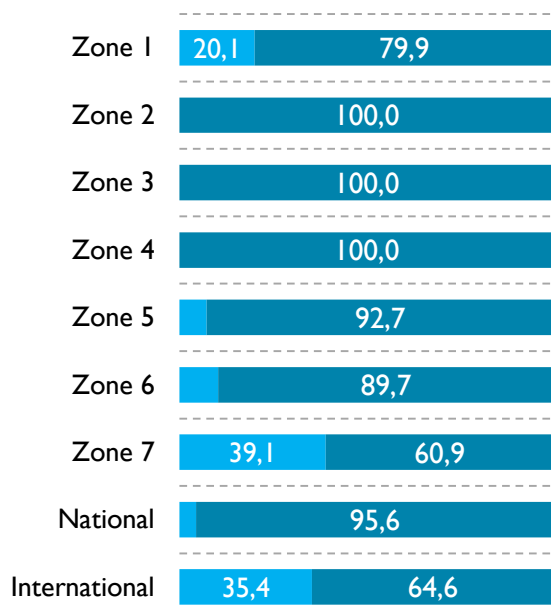
En lecture, en comparaison avec le niveau national, l'effet de l'indice d'équipement de la classe sur les performances est moins important dans les zones 3, 5 et 7. Il est par contre plus important dans la zone 1. Dans les autres zones, l'effet de l'indice d'équipement sur les performances est comparable à celui observé au niveau national.

En mathématiques, en comparaison avec le niveau national, l'effet de l'indice d'équipement de la classe sur les performances est plus important dans la zone 1 et moins important dans la zone 5. Dans les autres zones, l'effet de l'indice d'équipement sur les performances est comparable à celui observé au niveau national.

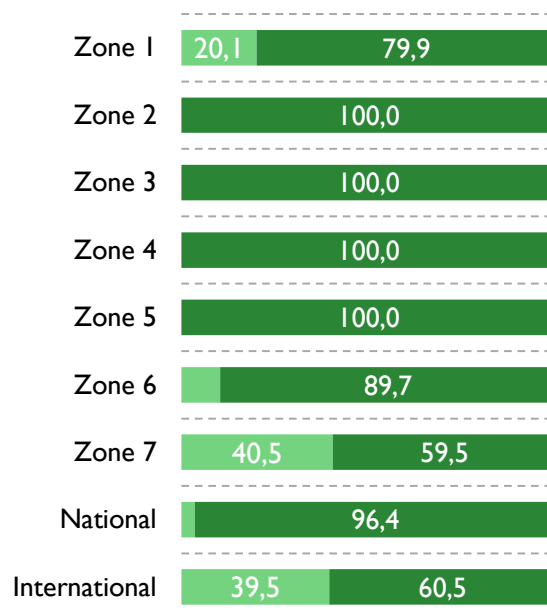
4.2.2 Manuels scolaires

Dans les pays à faible revenu, la disponibilité et l'utilisation des manuels scolaires sont associées à un meilleur rendement des élèves (Keeves, 1995), alors qu'un tel effet n'a pas été observé dans les pays à revenu élevé. Ces résultats, bien qu'anciens, témoignent de l'importance de ces outils pédagogiques. Leur disponibilité en classe est d'autant plus cruciale que la formation initiale des enseignants dans les pays à faible revenu est limitée, tant en termes de contenu des programmes qu'au niveau des pratiques pédagogiques, et qu'une proportion importante d'élèves ne dispose pas de livres à la maison. Pour mesurer l'accès des élèves aux manuels scolaires, le PASEC a interrogé les enseignants sur la question. Les graphiques 4.23 à 4.26 présentent des informations sur la disponibilité des manuels de lecture et de mathématiques à l'école (voir le tableau B4.22 en annexe).

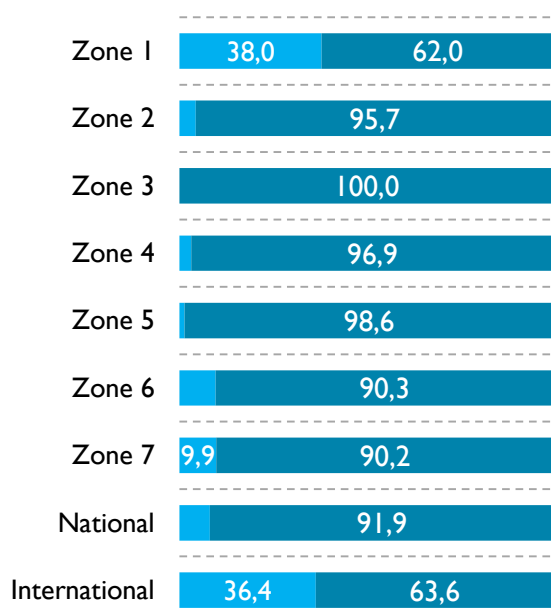
Graphique 4.23 : Répartition (en pourcentage) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture – Début de scolarité



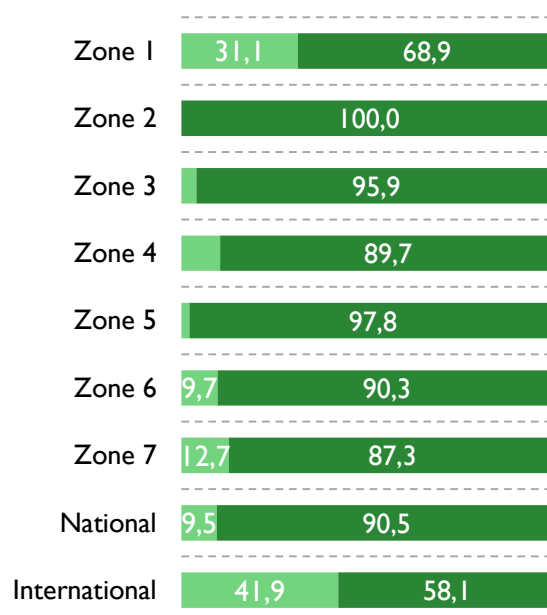
Graphique 4.24 : Répartition (en pourcentage) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de mathématiques – Début de scolarité



Graphique 4.25 : Répartition (en pourcentage) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture – Fin de scolarité



Graphique 4.26 : Répartition (en pourcentage) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de mathématiques – Fin de scolarité



Les tendances observées sont les suivantes :

- En début de scolarité, au niveau international, moins de quatre élèves sur dix fréquentent une classe qui dispose d'au moins un manuel de lecture (35,4 %) ou de mathématiques (39,5 %) par élève. Ce constat est assez alarmant quant à disponibilité de ressources scolaires essentielles à l'apprentissage dans les écoles d'Afrique subsaharienne. La situation au Tchad est encore plus critique : seuls 4,4 % des élèves au niveau national disposent de leur propre manuel de lecture et 3,6 %, d'un manuel de mathématiques.
- Dans les zones 2, 3 et 4, tous les élèves sont contraints de partager un manuel de lecture et de mathématiques en classe. Il en est de même pour la zone 5 en mathématiques. Les zones 1 (20,1 % en lecture et en mathématiques) et 7 (plus de 39,1 % en lecture et en mathématiques) sont les seules zones où les pourcentages d'élèves qui disposent individuellement d'un manuel dépassent 20 %. Dans les autres zones, ces pourcentages sont en deçà de 11 %.
- En fin de scolarité, au niveau international, les proportions d'élèves qui peuvent utiliser individuellement un manuel de lecture ou de mathématiques sont estimées respectivement à 36,4 % et à 41,9 %. Ces proportions sont comparables à celles enregistrées en début de scolarité pour chacune des disciplines. Si on remarque une amélioration globale de la disponibilité des manuels au cours de la scolarité primaire, la situation reste tout de même très préoccupante : au niveau national, 8,1 % des élèves en lecture et 9,5 % en mathématiques disposent individuellement d'un manuel.
- L'ensemble des zones suit la même tendance qu'au niveau national, à l'exception de la zone 7 où la part d'élèves qui dispose d'un manuel de lecture (9,9 %) ou de mathématiques (12,7 %) en dernière année du primaire a considérablement baissé par rapport aux pourcentages observés en début de scolarité. Cette situation se justifierait par l'appui des ONG humanitaires (OCI) qui privilégient le début du cycle en matière de dotation en manuels scolaires.

La disponibilité des manuels scolaires au primaire demeure un défi pour le Tchad malgré les nombreuses actions entreprises ces dernières années par le Ministère de l'Éducation Nationale et les partenaires techniques et financiers pour accroître le nombre de manuels dans les écoles³⁴. Pour rappel, le Ministère de l'Éducation Nationale a la charge de produire et de distribuer les manuels scolaires à tous les élèves.

Que ce soit en début ou en fin de scolarité primaire, la répartition des manuels scolaires entre les élèves varie d'une zone à l'autre et d'une matière à l'autre. Il serait utile d'investiguer le niveau de production et les clés de répartition des manuels dans les différentes zones pour comprendre ces inégalités de répartition.

Au niveau national³⁵, des différences de performance de plus de 74 points en lecture et en mathématiques ont été relevées entre les élèves qui ont accès à un manuel et les élèves qui doivent partager un manuel en classe, ces différences étant en faveur des premiers (voir le tableau B4.23 en annexe).

³⁴ Stratégie Intérimaire pour l'Éducation et l'Alphabétisation 2013-2015, juillet 2012.

³⁵ La taille des sous-échantillons n'a pas permis d'estimer les performances des élèves par zone éducative.

4.2.3 Profil des enseignants

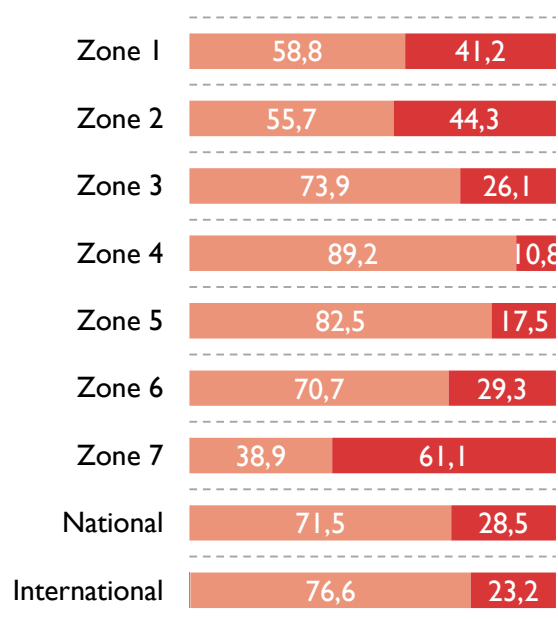
4.2.3.1 Niveau académique des enseignants

La massification de l'éducation s'est accompagnée dans nombre de pays en développement d'un recrutement important d'enseignants, bien souvent avec des niveaux de qualification variables, pour répondre à l'objectif d'une éducation de qualité pour tous.

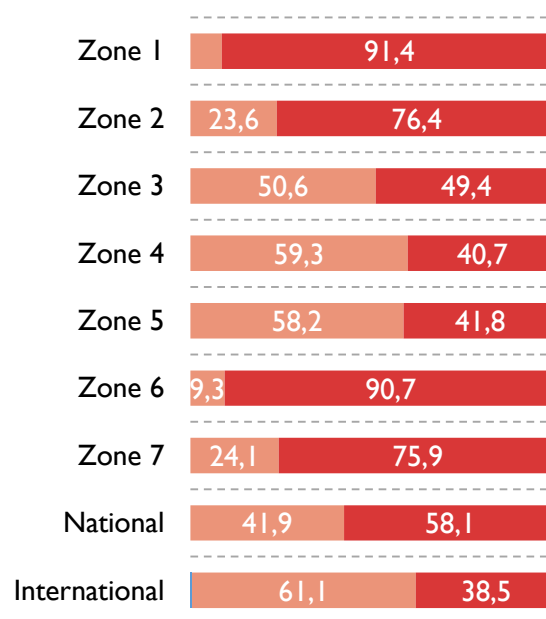
Au Tchad, la proportion des enseignants communautaires était de 64,3 % en 2013-2014, parmi lesquels 49,3 % n'ont reçu aucune formation professionnelle³⁶.

Les graphiques 4.27 et 4.28 suivants présentent, pour chaque zone éducative, la répartition des élèves selon le niveau académique et le niveau de formation professionnelle de leurs enseignants en début et fin de scolarité. Les modalités de réponse au questionnaire Enseignants ont été regroupées en deux catégories selon le niveau de formation académique : niveau secondaire et niveau universitaire (voir le tableau B4.24 en annexe).

Graphique 4.27 : Répartition des élèves selon le niveau académique de l'enseignant par zone éducative – Début de scolarité



Graphique 4.28 : Répartition des élèves selon le niveau académique de l'enseignant par zone éducative – Fin de scolarité



Les tendances suivantes sont constatées :

- En début de scolarité, au Tchad comme au niveau international, environ trois élèves sur quatre sont encadrés par des enseignants dont le diplôme le plus élevé ne dépasse pas le niveau secondaire. Au niveau des zones éducatives, les proportions d'élèves dont les enseignants ont un diplôme académique de niveau secondaire sont comprises entre 38,7 % pour la zone 7 et 89,2 % pour la zone 4. La zone 7 se démarque ainsi avec 61,1 % de ses élèves ayant un enseignant qui dispose d'un niveau universitaire.
- En fin de scolarité, au niveau international, plus de 60 % des élèves ont un enseignant qui dispose d'un diplôme académique de niveau secondaire. Au Tchad, par contre, la majorité des élèves de fin de

³⁶ Données de l'Annuaire statistique de l'Éducation, 2013-2014.

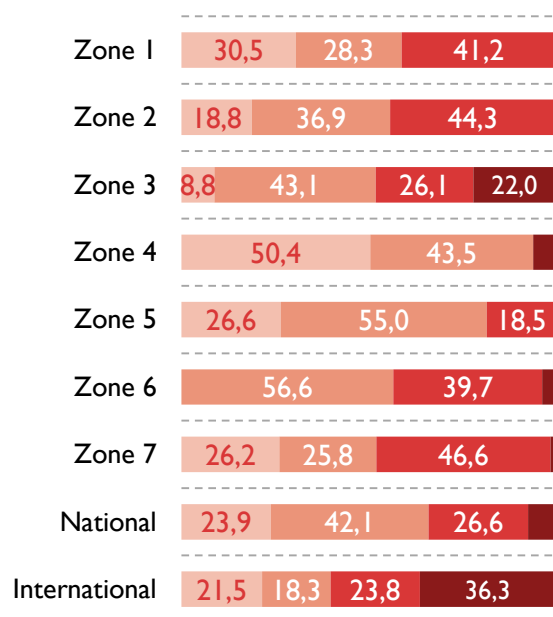
cycle primaire ont un enseignant qui dispose d'un diplôme universitaire (58,1 %). Cette proportion est particulièrement élevée dans les zones 1 (91,4 %) et 6 (90,7 %).

Ces constats montrent une concentration en fin de cycle d'enseignants plus qualifiés tant au Tchad que dans la majorité des pays PASEC 2014, et ce, au détriment des élèves du début de scolarité. Pourtant, les apprentissages à acquérir dès les premières années du primaire sont essentiels à la réussite scolaire et nécessitent une mobilisation identique de personnel enseignant qualifié.

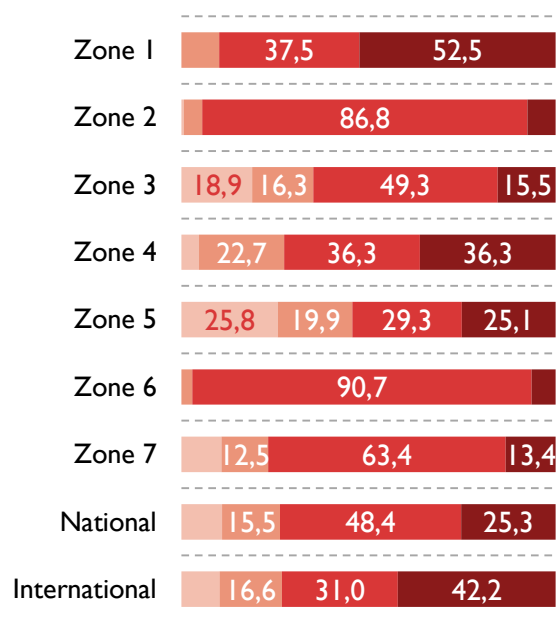
4.2.3.2 Formation professionnelle initiale des enseignants

La formation professionnelle initiale est mesurée par la durée de la formation pédagogique initiale dont ont bénéficié les enseignants. Les modalités de réponse ont été regroupées en plusieurs catégories : aucune formation professionnelle, moins de six mois de formation, un an de formation, deux ans et plus de formation. Les graphiques 4.29 et 4.30 présentent la répartition des élèves selon la formation professionnelle de leur enseignant en début et en fin de scolarité primaire et pour chaque zone éducative (voir les tableaux B4.25 et B4.26 en annexe).

Graphique 4.29 : Répartition des élèves selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant par zone – Début de scolarité



Graphique 4.30 : Répartition des élèves selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant par zone – Fin de scolarité



Les tendances suivantes sont observées :

- La part des élèves encadrée par un enseignant qui n'a jamais suivi de formation professionnelle initiale est plus importante en début qu'en fin de scolarité primaire au niveau international, au niveau national et dans chaque zone éducative à l'exception de la zone 3, où les parents d'élèves ont tendance à créer des écoles communautaires employant des enseignants sans qualification professionnelle. Dans la zone 6, tous les enseignants en début et en fin du primaire ont reçu au moins six mois de formation professionnelle.

- Comme dans la majorité des pays PASEC2014, le pourcentage d'élèves dont les enseignants ont un niveau de formation professionnelle d'au moins un an est plus élevé en fin de cycle qu'en début de cycle, quelle que soit la zone éducative.
- Dans les zones 1 (30,5 %), 4 (50,4 %), 5 (26,6 %) et 7 (26,2 %), en début de scolarité, plus du quart des élèves sont scolarisés dans des classes tenues par des enseignants n'ayant suivi aucune formation professionnelle initiale.
- En fin de scolarité primaire, seule la zone 1 présente une majorité d'élèves dont l'enseignant a suivi au moins deux ans de formation professionnelle. Dans les autres zones, ce pourcentage est compris entre 6,4 % (zone 6) et 36,3 % (zone 4).

Ces constats montrent à nouveau la préséance accordée aux élèves de fin de cycle primaire au détriment des élèves de début de scolarité : les enseignants les plus formés se voient généralement confier les niveaux d'études les plus élevés.

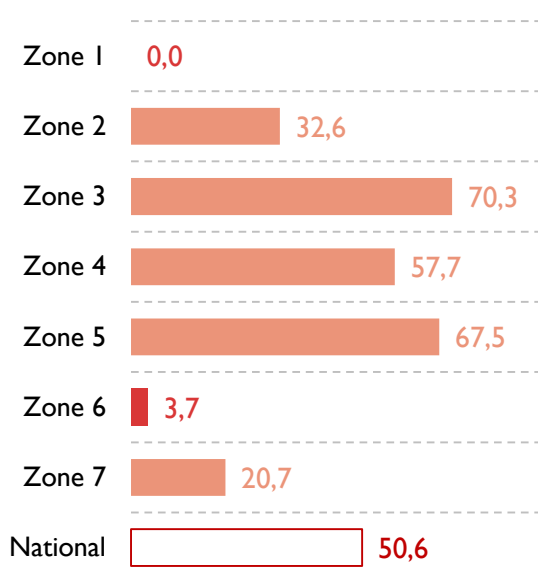
4.3 Caractéristiques des écoles et différences de performance

4.3.1 Localisation de l'école

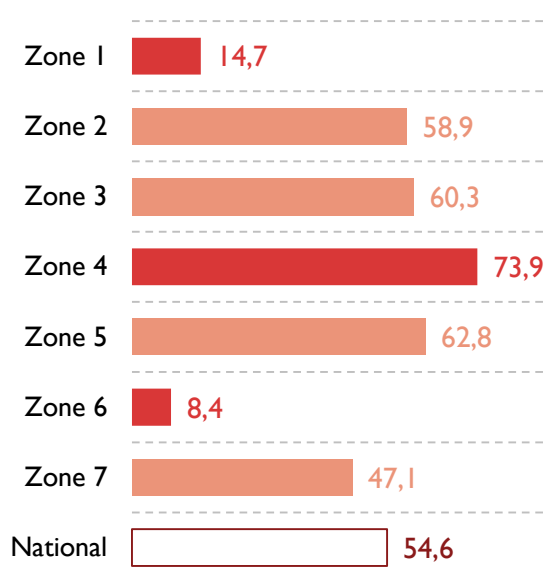
Les milieux urbains concentrent l'activité économique et les centres de décision du pays. Les analyses menées depuis plus de deux décennies par le PASEC ont mis en évidence que, dans la très grande majorité des cas, les élèves scolarisés dans des écoles en zone urbaine étaient plus performants en lecture et en mathématiques en début et en fin de scolarité primaire. Les systèmes éducatifs d'Afrique subsaharienne parviennent difficilement à réduire les disparités de réussite entre les élèves des villes et ceux scolarisés dans un milieu rural.

Les graphiques 4.31 et 4.32 présentent, pour chaque zone éducative, le pourcentage d'élèves qui fréquentent une école en milieu rural en début et en fin de scolarité primaire (voir le tableau 4.27 en annexe).

Graphique 4.31 : Pourcentage d'élèves qui fréquentent une école en milieu rural – Début de scolarité



Graphique 4.32 : Pourcentage d'élèves qui fréquentent une école en milieu rural – Fin de scolarité



Les tendances suivantes sont observées :

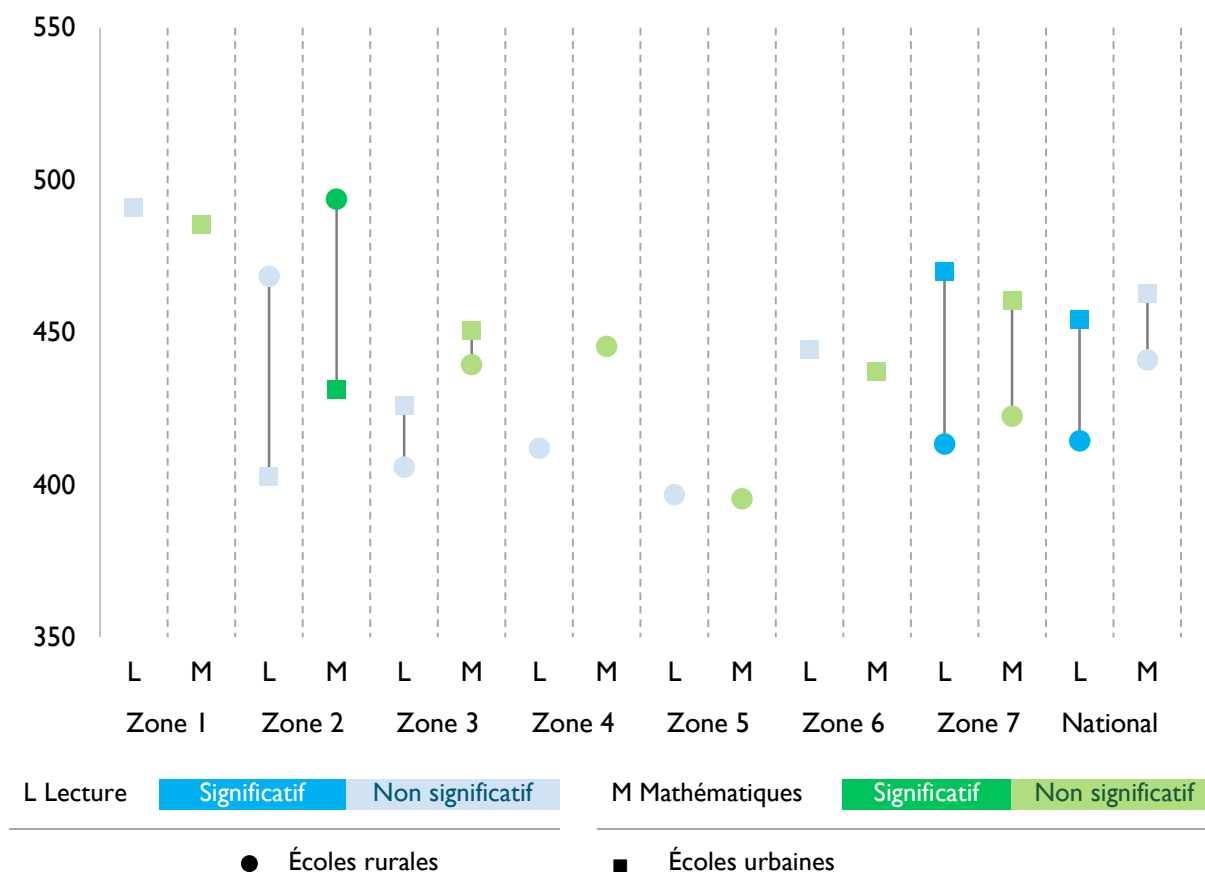
- Selon les résultats de l'enquête PASEC 2014 au Tchad, plus de la moitié des élèves fréquentent une école située en zone rurale en début (50,6 %) et en fin (54,6 %) de scolarité primaire.
- En début de cycle, le pourcentage d'élèves qui fréquentent une école située en milieu rural dans les zones 1 et 6, soit 0,0 % et 3,7 % respectivement, est largement en deçà de la moyenne nationale. Dans les autres zones, ce pourcentage est comparable à la moyenne au niveau national et varie entre 20,7 % (zone 7) et 70,3 % (zone 3).
- En fin de cycle, les zones 1 (14,7 %) et 6 (8,4 %) présentent des pourcentages d'élèves en milieu rural statistiquement inférieurs à la moyenne nationale alors que dans la zone 4 (73,9 %) ce

pourcentage est supérieur. Les pourcentages d'élèves qui fréquentent une école rurale dans les autres zones sont statistiquement similaires à la moyenne nationale et sont compris entre 47,1 % (zone 7) et 62,8 % (zone 5).

Les milieux ruraux sont économiquement plus fragiles que les centres urbains. Ils regroupent des ménages nettement plus défavorisés que ceux qui vivent dans les villes. Les écoles dans ces milieux ruraux sont aussi moins bien équipées en matériel scolaire³⁷. Dans ce contexte, il n'est pas étonnant d'observer de moindres performances scolaires en milieu rural.

Le graphique 4.33 présente, au niveau national et dans les zones éducatives, les performances des élèves en fin de scolarité selon la localisation de l'école³⁸ (voir les tableaux B4.28 et B.29).

Graphique 4.33 : Performances des élèves selon le milieu d'implantation de l'école fréquentée – Fin de scolarité



En fin de scolarité, une différence de performance de plus de 39 points en moyenne est observée en lecture au niveau national et dans la zone 7 en faveur des élèves qui fréquentent une école urbaine. Dans la zone 2, c'est plutôt les élèves qui fréquentent une école rurale qui sont plus performants en mathématiques que leurs camarades des zones urbaines, avec une différence de performance de plus de 62 points. Au niveau national et dans la zone 7 pour les mathématiques, dans la zone 2 pour la lecture et dans la zone 3 pour les deux disciplines, les performances des élèves sont statistiquement similaires peu importe le milieu d'implantation de l'école qu'ils fréquentent.

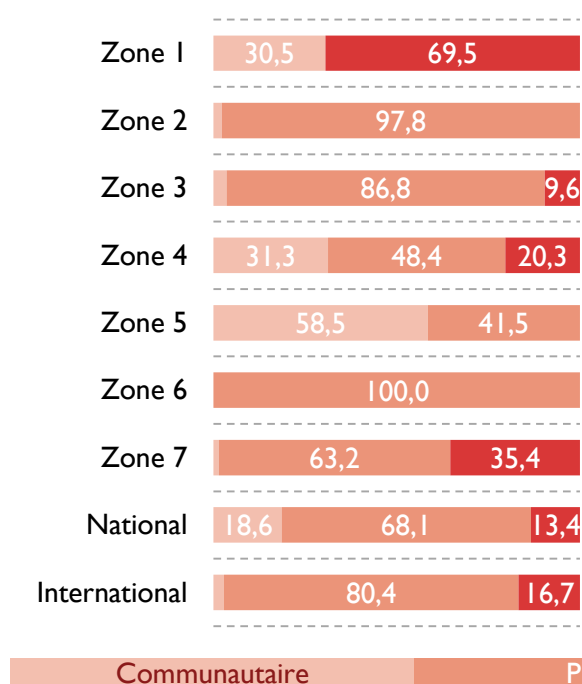
³⁷ Pour rappel, l'indice d'équipement de la classe est significativement plus élevé dans les milieux urbains.
³⁸ La taille des sous-échantillons ne permet pas l'estimation des performances des élèves dans certaines zones éducatives (zones 1, 4, 5 et 6)

4.3.2 Statut de l'école

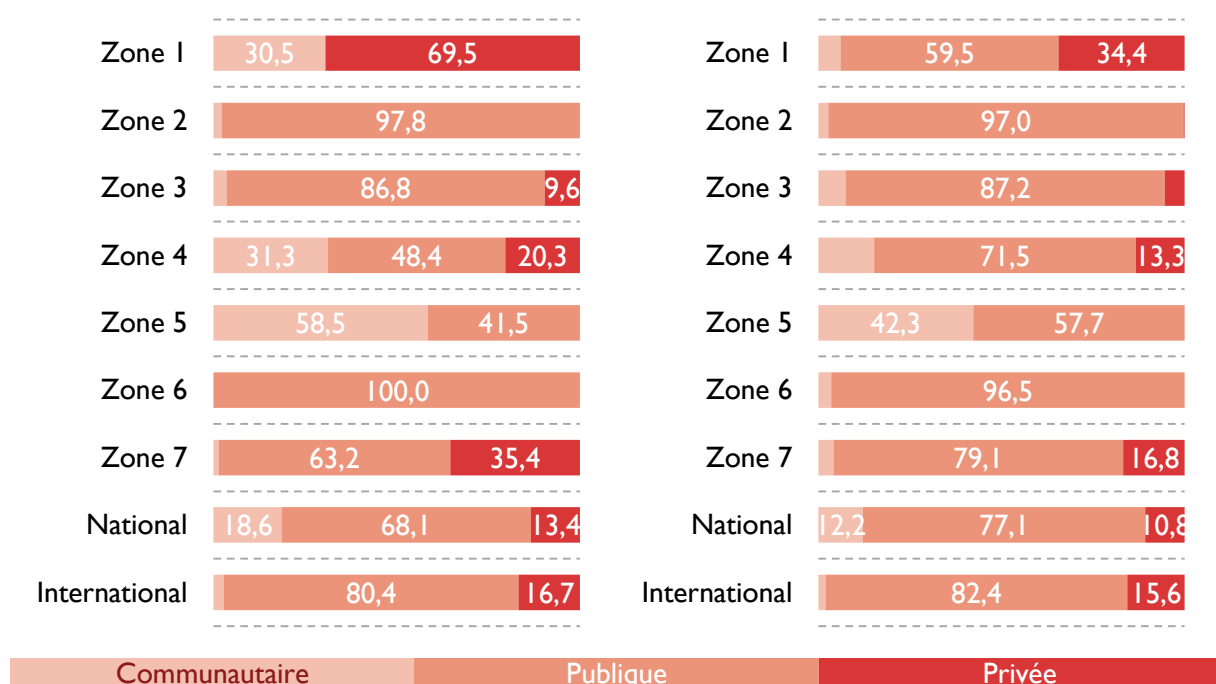
Trois types d'écoles sont présents dans le système éducatif tchadien : les écoles publiques à but non lucratif et administrées par le Ministère de l'Éducation Nationale, les écoles privées dont le but est essentiellement lucratif et enfin les écoles communautaires, créées par les parents et qui se transforment plus tard en écoles publiques, qui elles sont essentiellement rurales et visent à suppléer le manque d'écoles publiques.

Parmi les écoles primaires que comptait le Tchad en 2014, 37,6 % étaient publiques, 54,6 % étaient communautaires³⁹ et 7,8 % étaient privées⁴⁰.

Graphique 4.34 : Répartition des élèves en fonction du type d'école fréquentée – Début de scolarité



Graphique 4.35 : Répartition des élèves en fonction du type d'école fréquentée – Fin de scolarité



Selon les résultats de l'enquête PASEC 2014 au Tchad, la majorité des élèves fréquente une école publique aussi bien en début (68,1 %) qu'en fin (77,1 %) de cycle primaire. Ces proportions sont toutefois inférieures à celles observées au niveau international (plus de 80 %). Les écoles privées comptent 13,4 % des élèves en début et 10,8 % en fin de scolarité alors que les élèves des écoles communautaires représentent 18,6 % en début et 12,2 % en fin de cycle primaire (voir le tableau B4.30 en annexe).

En début et en fin de scolarité, dans l'ensemble des zones, la majorité des élèves fréquente une école publique, à l'exception des zones 1, 4 et 5 en début de cycle où les taux sont plutôt de 0,0 %⁴¹, 48,4 % et 41,5 % respectivement. On constate aussi que les écoles privées ne sont pas présentes dans les zones 2, 5 et 6.

Les performances des élèves sont largement tributaires du type d'école qu'ils fréquentent. Les écoles privées ayant un objectif « lucratif », elles sont plus enclines à déployer les moyens et les ressources nécessaires pour démontrer leur efficacité et attirer davantage d'élèves. Par ailleurs, elles attirent

³⁹ Des écoles créées par des parents pour répondre au déficit de l'offre publique.

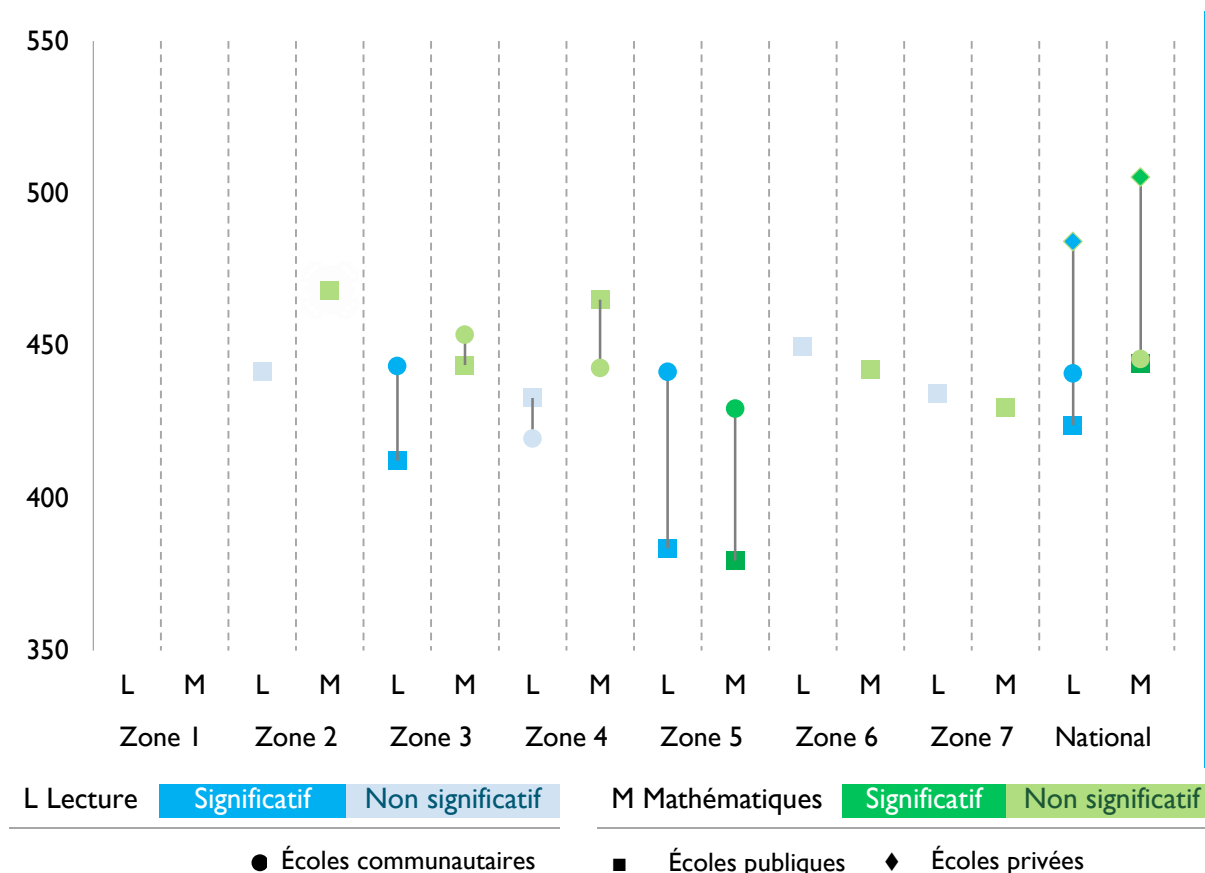
⁴⁰ Données de l'Annuaire statistique de l'Éducation, 2013-2014.

⁴¹ En raison de faible taille de l'échantillon à N'Djamena et du tirage aléatoire des écoles en 2^e année, aucune école publique n'a pu être enquêtée en 2^e année dans cette zone.

principalement des enfants issus de familles qui disposent des moyens financiers de payer les frais de scolarité, parfois prohibitifs, demandés par ces écoles.

Le graphique 4.36 présent au niveau national et dans les zones éducatives, les performances des élèves en fin de scolarité selon le type d'école fréquentée (voir les tableaux B4.31 à B4.33 en annexe).

Graphique 4.36 : Performances des élèves selon le type d'école fréquentée – Fin de scolarité



En raison de la taille des sous-échantillons d'élèves fréquentant une école publique, une école privée ou une école communautaire, l'analyse des différences de performance n'est possible qu'au niveau national et dans les zones 3, 4 et 5 pour la comparaison entre les élèves des écoles publiques et ceux des écoles communautaires uniquement.

- En fin de scolarité, une différence de performance de plus de 31 points est observée dans la zone 5 (en lecture et en mathématiques) et de plus de 22 points dans la zone 3 (en lecture uniquement) en faveur des élèves qui fréquentent une école communautaire par rapport à ceux fréquentant une école publique. Au niveau national et dans la zone 4 (pour les deux disciplines) ainsi que dans la zone 3 (en mathématiques uniquement), les performances des élèves dans les écoles communautaires et les écoles publiques sont statistiquement équivalentes.
- Au niveau national, les élèves qui fréquentent une école privée sont plus performants en lecture et en mathématiques que ceux qui fréquentent une école publique. Une différence de performance de plus de 60 points est observée entre ces deux groupes pour les deux disciplines. Cette différence de performance existe aussi, en mathématiques et au niveau national seulement, entre les élèves des écoles communautaires et ceux des écoles privées et en faveur de ces derniers.

Comme mentionné plus haut, dans les pays enquêtés et en particulier au Tchad, les élèves qui fréquentent les écoles privées sont généralement issus de milieux socioéconomiques plus favorisés que ceux qui fréquentent les écoles publiques. En outre, peu d'écoles privées sont installées dans les zones particulièrement défavorisées où la capacité financière pour une scolarité plus coûteuse est faible. Les

écarts de performance observés entre les élèves fréquentant ces deux types d'écoles pourraient donc être le résultat de différences liées au statut socioéconomique des familles des élèves, qui montre une relation positive avec la performance.

4.3.3 Infrastructures de l'école

Les infrastructures scolaires, de même que l'équipement et les ressources pédagogiques, contribuent à créer un cadre propice à l'enseignement et aux apprentissages. Plusieurs évaluations internationales ont montré l'importance de ces ressources, en quantité suffisante et de nature appropriée, pour créer des conditions d'apprentissage favorables (Hungi *et al.*, 2011; Mullis *et al.*, 2012a; Mullis *et al.*, 2012b). Toutefois, la mise à disposition d'un certain niveau de ressources dans l'école et dans la classe n'est pas le seul critère pour garantir des conditions d'apprentissage satisfaisantes. Dans certains contextes, le niveau de performance des élèves est davantage lié à la qualité des enseignements qu'au niveau de ressources disponible à l'école et en classe (Cameiro *et al.*, 2015; Hanushek et Rivkin, 2006).

L'analyse comparée du niveau des infrastructures scolaires dans le pays est rendue possible, dans le cadre de l'évaluation PASEC2014, à travers un indice d'infrastructure de l'école.

Encadré 4.5 : Description de l'indice d'infrastructure de l'école

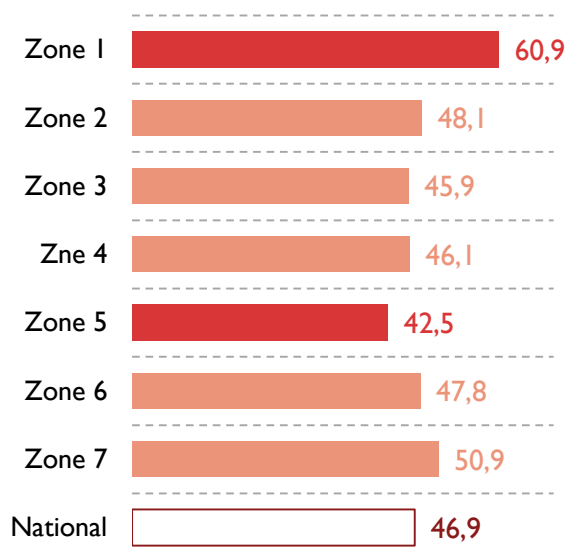
Des informations sur le niveau d'infrastructure de l'école fréquentée par les élèves sont collectées auprès des directeurs des écoles à travers une série de questions concernant la disponibilité d'équipements, les possibilités d'accueil des élèves dans les classes et l'existence de sanitaires : ratio entre le nombre de salles de classe fonctionnelles et le nombre total d'élèves, disponibilité de certains équipements (un bureau séparé pour le directeur, un lieu de stockage du matériel, une salle de maîtres, une cour de récréation, un terrain de sport indépendant, un périmètre entièrement clôturé, une boîte à pharmacie, un ou des logements pour les enseignants ou les directeurs, l'eau courante, une source d'eau potable autre que l'eau courante et l'électricité) et l'existence de latrines ou de toilettes.

Les réponses des directeurs sont synthétisées sur une échelle internationale de moyenne 50 et d'écart-type 10 de manière à construire un indice d'infrastructure de l'école. L'indice est d'autant plus élevé que les écoles sont dotées en infrastructure. Pour les besoins de comparaison des performances des élèves, les données de l'indice sont scindées en quartiles. L'analyse qui est menée dans ce chapitre porte sur le premier et le dernier quartile. L'indice ne constitue pas en soi un indicateur pour mesurer spécifiquement le degré de dotation des écoles en infrastructure par rapport à une norme internationale ou nationale; il vise principalement à produire un classement selon une dimension unique construite à partir des variables mesurant l'infrastructure de ces écoles.

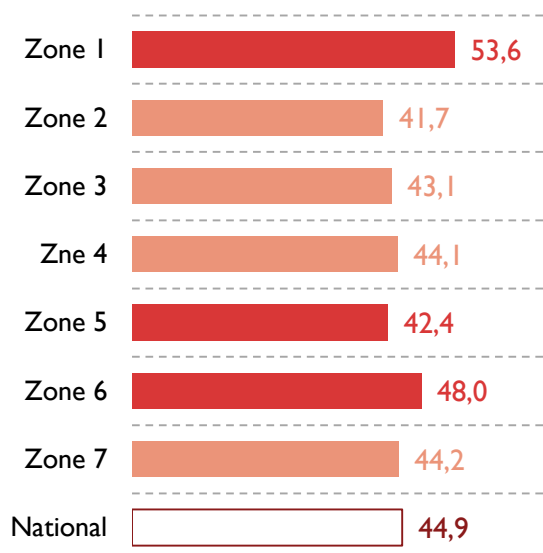
Le tableau B4.37 en annexe indique le pourcentage d'élèves dans les quartiles de l'indice d'infrastructure scolaire qui, au niveau national, se trouvent dans une école qui dispose d'un bien donné.

Les graphiques 4.37 et 4.38 présentent le niveau moyen de l'indice d'infrastructure scolaire à l'intérieur du pays et analysent les disparités de performance entre les élèves des différentes zones en début et en fin de scolarité primaire (voir le tableau B4.34 en annexe).

Graphique 4.37 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure scolaire – Début de scolarité



Graphique 4.38 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure scolaire – Fin de scolarité



Le Tchad obtient un indice d'infrastructure scolaire au primaire qui est parmi les plus faibles des pays de l'évaluation PASEC2014 (46,9 points en début et 44,9 points en fin de scolarité) et qui est inférieur, tant en début qu'en fin de scolarité, à la moyenne internationale fixée à 50 points.

Comme pour l'indice d'équipement des classes, le niveau moyen de l'indice d'infrastructure dépend du type et de la localisation de l'école. Ainsi, en début comme en fin de scolarité, les élèves qui fréquentent des écoles rurales bénéficient, en moyenne, de moins d'infrastructures scolaires que les élèves qui fréquentent des écoles urbaines. De même, les élèves des écoles privées sont exposés, en moyenne, à de meilleures infrastructures que ceux des écoles publiques (non communautaires et communautaires). Ces constats sont révélateurs d'un manque d'équité et démontrent l'ampleur des efforts à fournir par les acteurs de l'éducation pour assurer un accès équitable aux équipements scolaires.

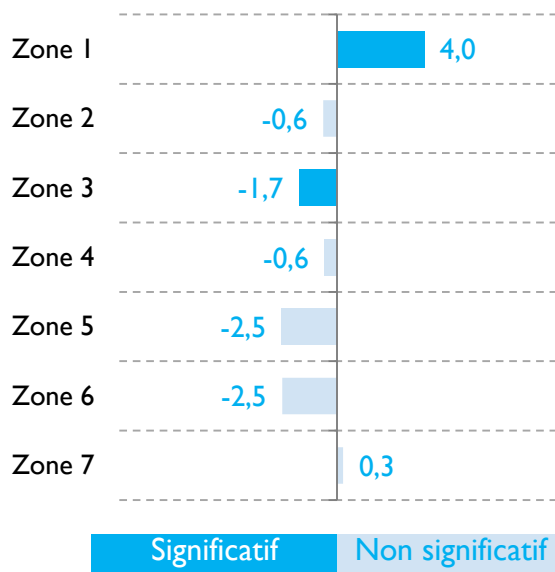
Entre les zones éducatives, des différences sont également notées :

- En début de scolarité, la zone 1 est mieux dotée que toutes les autres zones avec 60,9 points. Le niveau moyen de l'indice d'infrastructure y est plus élevé que la valeur moyenne de tout le pays ainsi que de la moyenne internationale. La zone 5 affiche quant à elle un indice inférieur (42,5 points) à celui du niveau national, alors que les autres zones ont des niveaux d'indice statistiquement similaires à la valeur moyenne nationale.
- En fin de scolarité, la zone 1 est mieux dotée que toutes les autres zones avec 53,6 points. Le niveau moyen de l'indice d'infrastructure y est plus élevé que la valeur moyenne nationale ainsi que de la moyenne internationale. La zone 6 (48,0 points) a également un niveau moyen d'indice d'infrastructure supérieur à la moyenne nationale alors que la zone 5 (42,4 points) affiche un niveau d'indice inférieur. Les autres zones ont des niveaux d'indice qui ne diffèrent pas statistiquement de la valeur moyenne nationale.

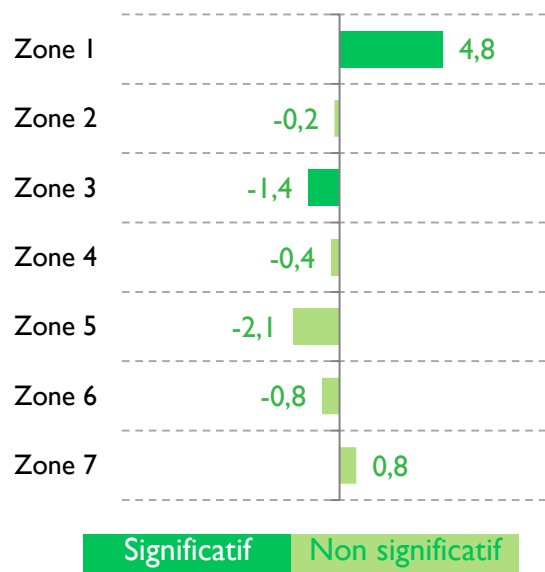
Au niveau national, aucune différence de performance significative n'est observée entre les élèves qui fréquentent les écoles les mieux dotées (quartile 4) en infrastructure scolaire et ceux qui sont dans la situation opposée (quartile 1).

Les graphiques qui suivent montrent l'effet additionnel, par rapport au niveau national, de l'indice d'infrastructure scolaire sur les performances lorsque les élèves fréquentent une école localisée dans une zone particulière (voir le tableau B4.35 en annexe).

Graphique 4.39 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'infrastructure de l'école et les scores des élèves en lecture – Fin de scolarité



Graphique 4.40 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'infrastructure de l'école et les scores des élèves en mathématiques – Fin de scolarité



En comparaison avec le niveau national, l'effet de l'indice d'infrastructure scolaire sur les performances des élèves en lecture et en mathématiques est plus important dans la zone 1. Cet effet est par contre moins important dans la zone 3. Dans les autres zones, l'effet de l'indice d'infrastructure scolaire sur les performances est comparable à celui observé au niveau national.

Dans ce chapitre, des informations ont été données sur les inégalités de scolarisation des élèves du point de vue de leurs performances mais aussi du point de vue du contexte scolaire. Les constats dégagés ne suffisent pas à assurer un meilleur pilotage du système éducatif. Dans le chapitre suivant, le lien entre les performances des élèves et différents facteurs scolaires et extrascolaires est analysé autant que possible. Malgré leur importance, ces analyses sont toutefois purement corrélationnelles et ne prennent pas en compte les interrelations entre les variables.



5 FACTEURS DE RÉUSSITE EN FIN DE SCOLARITÉ PRIMAIRE



Dans ce chapitre, le PASEC étudie les liens statistiques entre le contexte d'apprentissage (tel que mesuré par les questionnaires de contexte Élèves, Enseignants et Directeurs) et les performances scolaires (telles que mesurées par les tests PASEC) dans une analyse comparant les élèves bénéficiant des mêmes conditions scolaires ou familiales. Ce type d'analyse permet d'isoler les facteurs associés à la réussite scolaire. Les facteurs repris dans les analyses de ce chapitre permettent d'expliquer une partie des différences de résultats observées entre les élèves et entre les écoles. Ces informations sont utiles pour mieux comprendre les grandes sources d'inégalités. Ce chapitre répondra donc à deux questions, à savoir :

- i. Quels sont les facteurs associés à la performance scolaire en lecture et en mathématiques?
- ii. Quels sont les blocs de variables qui permettent de réduire les inégalités de performance entre élèves et entre écoles?

5.1 D'où proviennent les inégalités de performance ?

Au sein d'un pays donné, les différences de performance entre élèves peuvent théoriquement se scinder en trois niveaux :

- Le niveau « écoles » : Certaines écoles sont plus performantes et d'autres, moins. La variance entre écoles permet de quantifier l'importance de ces différences.
- Le niveau « classes » au sein des écoles : Pour un niveau d'études donné, si l'école dispose de plus d'une classe, les élèves peuvent être répartis aléatoirement entre les différentes classes. Dans ce cas, les performances moyennes des classes seront très semblables. L'équipe pédagogique peut aussi décider de regrouper les élèves selon leurs performances scolaires afin d'adapter l'offre d'enseignement aux caractéristiques cognitives des élèves, engendrant ainsi des différences de performance d'une classe à l'autre. La variance entre classes au sein des écoles permet de quantifier ces différences de performance.
- Le niveau « élèves » au sein des classes : Quelles que soient les pratiques de regroupement des élèves, certains enfants sont plus performants et d'autres, moins. La variance intra-classe quantifie cette variabilité de la performance entre élèves au sein des classes.

Le plan d'échantillonnage du PASEC ne permet pas de différencier la variance entre écoles de la variance entre classes à l'intérieur des écoles lorsqu'il existe plusieurs classes du même niveau dans l'école. En effet, au sein des écoles sélectionnées, une seule classe d'un niveau donné a été enquêtée et au sein de cette classe, vingt élèves ont été échantillonnés. Pour scinder la variance totale en trois niveaux, le plan d'échantillonnage aurait dû prévoir au moins deux classes par école et par niveau. Cette procédure aurait considérablement alourdi l'enquête et aurait engendré une inflation des coûts de collecte des données. Par ailleurs, au Tchad, la grande majorité des écoles ne comporte qu'une seule classe par niveau. La structure de la variance totale, telle qu'analysée dans ce chapitre, comportera donc deux niveaux : la variance inter-écoles et la variance intra-classe/intra-école, c'est-à-dire entre les élèves.

Au niveau international, la proportion des inégalités de performance attribuable à chacun de ces niveaux peut varier d'un pays à l'autre. La compréhension de l'origine des disparités de réussite scolaire permet aux acteurs des systèmes éducatifs de prioriser leurs actions pour parvenir à un système équitable.

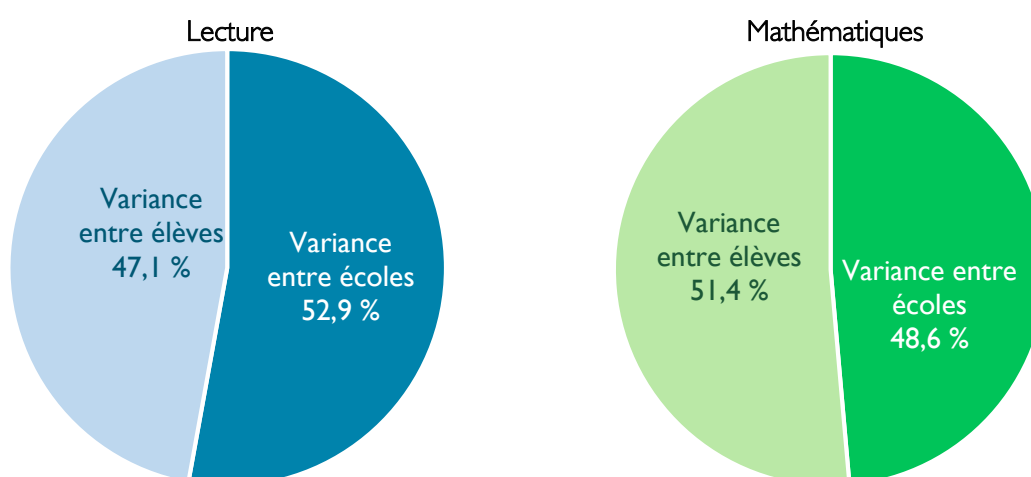
Si, dans un pays donné, les différences entre écoles sont plus importantes que les différences entre élèves au sein des écoles, il sera possible de conclure que les élèves d'une même école ont tendance à disposer de niveaux de compétence comparables et que les performances moyennes des écoles tendent à varier substantiellement d'une école à l'autre. Le ratio de la variance inter-écoles par rapport à la variance totale des performances est désigné par « coefficient de corrélation intra-école⁴² » et est un indicateur de l'équité des systèmes éducatifs. Il mesure l'homogénéité des performances au sein d'un système éducatif. Les systèmes éducatifs qui présentent des différences de performance importantes entre les écoles sont

⁴² L'équivalent anglais est « *rate of homogeneity* » (ROH).

généralement considérés, dans la littérature scientifique, comme moins équitables (plus hétérogènes) que les systèmes qui présentent une faible variance entre les écoles.

Le graphique suivant présente la décomposition de la variance des scores pour chaque discipline en fin de scolarité⁴³.

Figure 5.1 : Décomposition de la variance globale des scores en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité



Les coefficients de corrélation intra-école relevés indiquent qu'en lecture les performances moyennes sont plus variables entre les écoles/classes qu'elles ne le sont dans les classes, alors qu'en mathématiques les performances moyennes sont plus variables dans les classes qu'elles ne le sont entre les écoles (52,9 % en lecture et 48,6 % en mathématiques⁴⁴). Ce constat semble indiquer qu'en lecture, certaines écoles/classes sont fréquentées essentiellement par des élèves qui obtiennent des résultats élevés et homogènes, alors que d'autres écoles se composent majoritairement d'élèves dont les résultats sont faibles et homogènes. Dans le contexte des pays du PASEC2014, le regroupement homogène des élèves dans les classes ne répond pas à une logique délibérée des décideurs politiques qui voudraient conglomerer les élèves dans les écoles selon leur niveau de compétence. Ces pratiques correspondent davantage à la structuration sociale et géographique des pays où les élèves fréquentent les écoles selon leur zone d'habitation ou en fonction du groupe social de leur famille. En ville, où l'offre scolaire est plus importante, les parents ont la possibilité de préférer un type particulier d'école (privée par exemple) en fonction de la confiance qu'ils manifestent à ces structures d'apprentissage. Les familles les plus défavorisées, en général, sont localisées en zone rurale où elles scolarisent également leurs enfants. Dans ces zones, l'offre scolaire n'est pas variée.

Les écoles privées laïques et confessionnelles peuvent quant à elles adopter un mode de sélection des élèves, par exemple un test d'entrée ou des frais de scolarité élevés, qui trie les apprenants en fonction des aptitudes des élèves ou de la capacité des familles à assurer les frais d'écolage.

Au niveau international, les pays qui présentent les performances moyennes les plus élevées en lecture et en mathématiques (Sénégal, Burundi et Burkina Faso) ne sont pas nécessairement ceux dans lesquels le

⁴³ La décomposition de la variance mise en œuvre dans ce rapport national a porté sur un échantillon plus réduit que l'échantillon sur lequel a porté la décomposition de la variance réalisée dans le rapport international. En présence de données manquantes, les modèles successivement estimés portent sur des échantillons différents. Par exemple, si la variable « âge de l'élève » contient 10 % de données manquantes, les élèves pour lesquels l'âge est manquant ne feront pas partie d'un modèle incluant cette variable. La réduction de la variance sera donc influencée à la fois par le changement de l'échantillon et par l'ajout de l'âge de l'élève au modèle vide (sans variables). Pour calculer une réduction de la variance imputable uniquement aux blocs de variables inclus successivement dans les modèles, tous les modèles estimés doivent porter sur un même sous-échantillon. Ce sous-échantillon est sélectionné de sorte qu'il ne contienne aucune donnée manquante et qu'il représente au minimum 70 % de l'échantillon initial d'élèves. Le choix des variables utilisées dans la modélisation est donc influencé par cette règle.

⁴⁴ Le coefficient de corrélation intra-école estimé dans le rapport international est de 40,9 % en lecture et de 32,8 % en mathématiques. Ces chiffres sont très peu différents de ceux estimés dans ce rapport national, après réduction de l'échantillon.

degré d'homogénéité est le plus élevé. Le Sénégal illustre bien cette situation. Au Burundi, par contre, le degré d'homogénéité est assez élevé.

Les facteurs qui sont intégrés dans les analyses permettent d'expliquer une partie des inégalités observées entre les élèves et entre les écoles; ces variables de contexte réduisent la variance de niveau « écoles » et de niveau « élèves ». Une bonne compréhension de la nature des facteurs qui réduisent les différences de performance entre les écoles et entre les élèves au sein des classes sont des informations utiles pour agir sur l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs.

5.2 Facteurs de réussite scolaire

Les résultats présentés ci-dessous décrivent les facteurs scolaires et extrascolaires qui sont associés aux performances des élèves en fin de primaire. Ces résultats sont interprétés par grandes thématiques au niveau, d'abord, des caractéristiques des élèves, ensuite des classes/enseignants et enfin des écoles/directeurs. Les écarts de performance observés en fonction des différentes variables de contexte (origine sociale, parcours scolaire, profil de l'établissement fréquenté, ressources éducatives disponibles dans les classes) sont de bons indicateurs du degré d'équité des systèmes éducatifs.

Dans les analyses effectuées au sein du chapitre 4, une seule variable à la fois était mise en relation avec les performances. La bonne compréhension du fonctionnement d'un système éducatif ne peut se limiter à une analyse bivée puisqu'une différence de performance associée à une variable peut en fait être imputable à une autre. À titre illustratif, les écoles situées en zone rurale se caractérisent généralement par un niveau moyen de performance inférieur à celui des écoles en milieu urbain. Or, le niveau socioéconomique des ménages vivant en milieu rural est en moyenne inférieur à celui des habitants des zones urbaines. Dans le présent chapitre, les analyses proposées intègrent un nombre important de facteurs potentiellement associés aux performances des élèves. Ces analyses permettent ainsi de déterminer, pour reprendre l'exemple susmentionné, si les différences de performance observées entre écoles rurales et écoles urbaines sont « imputables » à la ruralité ou au niveau socioéconomique. Les analyses qui sont menées au cours de ce chapitre sont donc réalisées « toutes choses étant égales par ailleurs » (*ceteris paribus*). En d'autres termes, l'effet des autres variables de contexte est neutralisé, égalisé (les contextes sont rendus équivalents) lorsqu'il s'agit d'interpréter la relation entre un facteur et les scores des élèves.

Les tableaux relatifs aux modèles finaux sont présentés dans ce chapitre et illustrent la relation et l'intensité de la relation entre les différents facteurs de contexte et les performances des élèves, que ce soit en lecture ou en mathématiques, sous le contrôle des autres variables reprises dans les modèles.

La modélisation adoptée est du type hiérarchique linéaire. Comme dans le chapitre 4, la méthode utilisée ne permet pas de conclure à un effet causal des variables de contexte sur les performances scolaires. Les modèles sont plutôt descriptifs.

Encadré 5.1 : Guide de lecture des résultats

Quatre modèles économétriques sont construits : le modèle de décomposition de la variance (modèle vide), le modèle construit uniquement avec les caractéristiques de l'élève (modèle 1), le modèle construit avec les caractéristiques de l'élève et celles de l'enseignant/de la classe (modèle 2) et le modèle construit avec les caractéristiques de l'élève, celles de l'enseignant/de la classe et celles du directeur/de l'école (modèle 3). Seul le dernier modèle (modèle 3) est présenté et discuté dans le corps de ce chapitre. Les deux premiers modèles figurent aux annexes B5.1 et B5.2.

Le code « NS » (non significatif) indique qu'il n'existe aucun lien significatif entre la variable contextuelle et le score de l'élève lorsque l'on égalise le contexte par les variables mesurées et intégrées dans le modèle économétrique. La significativité des coefficients du modèle est évaluée aux seuils de 1 % ou 5 % pour les caractéristiques de l'élève et aux seuils de 1 %, 5 % ou 10 % pour les caractéristiques de la classe/de l'enseignant et de l'école/du directeur.

Tableau 5.1 : Facteurs de réussite associés aux performances scolaires – Fin de scolarité

| | | Lecture | | Mathématiques | |
|--------------------------------------|--|-------------|-------------|---------------|-------------|
| | | Coefficient | Erreur type | Coefficient | Erreur type |
| Élèves | L'élève est une fille | -18,3*** | 4,2 | -23,9*** | 4,4 |
| | Âge de l'élève | NS | - | NS | - |
| | L'élève a redoublé au moins une fois | -15,8*** | 6,1 | -18,9*** | 6,8 |
| | L'élève a fait la maternelle | NS | - | NS | - |
| | L'élève fait des travaux extrascolaires | NS | - | NS | - |
| | Niveau socioéconomique de la famille de l'élève | 14,3*** | 4,6 | 8,4** | 3,9 |
| Classes | Niveau socioéconomique moyen de la classe | 12,5* | 6,4 | 13,4* | 6,8 |
| | L'enseignant a le niveau universitaire | NS | - | NS | - |
| | L'enseignant a au moins deux années de formation professionnelle initiale (incluant la théorie et la pratique) | NS | - | -24,2** | 11,2 |
| | Indice des ressources pédagogiques de la classe | 24,4*** | 6,5 | 20,0*** | 6,1 |
| | Ancienneté de l'enseignant | NS | - | NS | - |
| | Absentéisme de l'enseignant | 4,4* | 2,4 | NS | - |
| Écoles | Le chef d'établissement est une femme | 33,8* | 18,1 | 46,7*** | 13,0 |
| | Le directeur a le niveau universitaire | -20,8* | 11,5 | -20,9* | 10,9 |
| | Ancienneté du directeur | NS | - | NS | - |
| | Le directeur doit s'absenter pour aller récupérer son salaire | -28,9** | 14,5 | NS | - |
| | L'école est publique | NS | - | NS | - |
| | L'école est communautaire | NS | - | NS | - |
| | L'école est dans une zone urbaine | NS | - | NS | - |
| | Indice des ressources pédagogiques de l'école | 12,1*** | 4,4 | 12,3** | 5,3 |
| | Indice d'infrastructure de l'école | NS | - | NS | - |
| | Indice d'aménagement du territoire | NS | - | NS | - |
| Niveau socioéconomique/milieu urbain | -15,2** | 6,7 | -12,3** | 6,1 | |
| Constante | | 447,0*** | 16,7 | 490,9*** | 15,0 |

La suite du chapitre synthétise les constats dégagés des modèles économétriques en les mettant en perspective avec les résultats obtenus par des études scientifiques conduites au niveau international.

5.2.1 Caractéristiques des élèves

- **Des inégalités de performance en défaveur des filles en fin de scolarité primaire**

Sous le contrôle des autres variables du modèle, les filles sont en moyenne moins performantes que les garçons en lecture et en mathématiques en fin de scolarité primaire. Ce résultat révèle les stéréotypes de genre véhiculés par les sociétés et qui conduisent à des différences de performance entre les deux sexes. Ce résultat, initialement constaté dans les analyses du chapitre 4, montre que les garçons arrivent à dépasser ces stéréotypes pour offrir de meilleures performances que les filles en lecture, discipline pour laquelle elles tendent en général à démontrer une prédilection. Or, la plus récente évaluation nationale des acquis scolaires n'avait pas détecté de différences significatives entre les filles et les garçons en lecture et en mathématiques⁴⁵.

Par ailleurs, il convient de rappeler qu'au Tchad, les filles accèdent au primaire et achèvent leur scolarité dans des taux moindres que les garçons malgré les récents progrès enregistrés au pays quant aux inégalités d'accès.

Les difficultés relatives rencontrées par les filles peuvent être le reflet de la place et du rôle des filles et des femmes dans la société. La représentation symbolique des apprentissages scientifiques peut aussi entrer en jeu, puisqu'elle est transmise à travers des stéréotypes de genre que l'on retrouve notamment dans les manuels scolaires et dans les pratiques enseignantes. Par exemple, Anderson (1988) a fait valoir que le genre de l'enseignant affecte la relation enseignant-élève, avec les enseignants de sexe masculin prodiguant moins d'encouragements aux filles que les enseignantes.

- **Un âge de l'élève qui est sans lien avec ses performances scolaires**

Les analyses montrent que les performances des élèves tchadiens demeurent les mêmes peu importe l'âge de ces derniers. L'évaluation nationale des acquis scolaires réalisée en 2010 n'avait pas non plus détecté de différence significative entre les élèves en fonction de leur âge, et ce, pour les deux disciplines en fin de scolarité primaire.

- **Des travaux extrascolaires qui ne semblent pas affecter l'apprentissage des élèves**

L'analyse ne montre pas de différence de performance en fin de primaire en lecture et en mathématiques entre les élèves qui pratiquent des travaux extrascolaires et ceux qui n'en font pas. En effet, les élèves qui occupent une partie de leur temps hors de l'école à des tâches domestiques, agricoles et de petit commerce ont des performances similaires aux autres. L'évaluation du système éducatif tchadien de 2010 avait mené au même constat.

Ces résultats contrastent cependant avec ceux des études PASEC nationales et internationales qui ont dévoilé, pour la plupart des pays enquêtés, l'influence récurrente et négative de la pratique de travaux extrascolaires sur l'apprentissage des élèves. Ces travaux, lorsqu'ils sont pratiqués de façon régulière dans ces pays, ont sans doute tendance à défavoriser les élèves parce qu'ils empiètent sur leur temps d'apprentissage, notamment.

- **Des redoublants toujours moins performants**

Les analyses montrent que les élèves ayant redoublé au cours du primaire sont, toutes choses étant égales par ailleurs, significativement moins performants en dernière année du primaire que ceux n'ayant pas redoublé.

Bernard, Simon et Vianou (2005) ont montré que la pratique du redoublement n'est pas uniforme à travers les pays. Au contraire, comme l'ont soutenu Brimmer et Pauli (1971), l'abandon et la pratique du redoublement sont deux phénomènes qui varient largement en fonction de la philosophie éducative, des conditions économiques et des pratiques culturelles. Dans les pays africains qui, selon Bernard, Simon et

⁴⁵ Évaluation PASEC réalisée au Tchad en 2010.

Vianou (2005), ont les taux de redoublement les plus élevés à l'échelle internationale, cette pratique est utilisée pour combler le fossé entre les élèves les plus faibles et les plus performants. Dans les pays scandinaves, cependant, les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage continuent de progresser dans le cycle éducatif avec la possibilité d'un suivi spécifique (Paul et Troncin, 2004).

La difficulté pour les redoublants de combler leur retard académique par rapport aux non-redoublants incite à une réflexion profonde sur la pratique du redoublement et sur les meilleures options pour accompagner ces élèves en difficulté.

Au niveau international, c'est seulement au Burkina Faso et au Burundi qu'aucune différence de performance n'est relevée entre les élèves qui redoublent et ceux qui ne redoublent pas. Ce constat en défaveur des élèves redoublants a également été dégagé dans le cadre de l'évaluation LLECE en Amérique latine (UNESCO Santiago, 2015), où il apparaît que le redoublement n'est pas une mesure permettant de rejoindre le niveau scolaire des élèves qui n'ont pas redoublé.

Au Tchad, le redoublement demeure négativement associé aux performances des élèves. Les données nationales au primaire montrent que les taux de redoublement (25,5 % pour l'ensemble des élèves, 26,1 % pour les filles et 25 % pour les garçons en 2013-2014)⁴⁶ restent encore loin des objectifs de la Stratégie Intérimaire pour l'Éducation et l'Alphabétisation et qu'un certain nombre d'élèves, bien que ne redoublant pas, ne maîtrisent pas les compétences suffisantes en fin de scolarité primaire.

- **Des interrogations sur le rôle de l'enseignement maternel**

L'enseignement maternel est très peu développé au Tchad. Le taux brut de préscolarisation était de 1,3 % en 2013-2014. Le préscolaire profite principalement aux enfants des zones urbaines et des familles favorisées et se caractérise par une très forte représentation du secteur privé. Plus des deux tiers (68,1 %) des élèves du préscolaire fréquentaient des écoles privées en 2013-2014.

Les analyses PASEC 2014 conduites au Tchad révèlent qu'il n'y a pas de différence de réussite en lecture et en mathématiques en fin de scolarité primaire entre les élèves ayant fréquenté la maternelle et ceux qui n'ont pas eu cette possibilité. Ces résultats interpellent quant à la diversité de l'offre éducative des établissements d'enseignement préscolaire et à la nature et la qualité des enseignements qui y sont dispensés. Cette situation pourrait s'expliquer par l'absence de programme national d'enseignement harmonisé ainsi que par le manque d'enseignants spécialisés dans l'enseignement maternel.

Bien qu'aucun effet ne soit noté dans les modèles estimés, il n'est pas à exclure que l'enseignement maternel ait pu avoir un lien avec les performances des élèves dans leur plus jeune âge, c'est-à-dire dans les premières classes du primaire. Plusieurs recherches (Aos *et al.*, 2004; Barnett, 1998) ont examiné les effets à long terme de l'enseignement préscolaire. Une méta-analyse (Camilli *et al.*, 2010) de ces études a démontré que ces effets peuvent perdurer au-delà du cycle primaire et porter sur les aptitudes cognitives, le progrès scolaire ou le comportement social.

- **Le rôle de l'origine sociale sur la réussite scolaire en fin de scolarité primaire**

Le statut socioéconomique est une variable contextuelle fréquemment utilisée dans les recherches en éducation. White (1982) a conduit la première méta-analyse sur des recherches pré-1980 examinant la relation entre le statut socioéconomique des familles et les performances des élèves. Depuis cette analyse, un nombre important de nouvelles études (Bornstein et Bradley, 2003; Brooks-Gunn et Duncan, 1997; Coleman, 1988; etc.) ont exploré la même relation. Les résultats de ces études sont contradictoires : quelques-unes (Lamdin, 1996; Sutton et Soderstrom, 1999) montrent une relation forte alors que d'autres (Ripple et Luthar, 2000; Seyfried, 1998) tendent vers l'absence de relation significative. Les analyses réalisées sur les données du Tchad montrent que les performances en lecture et en mathématiques des élèves en fin de primaire sont plus faibles pour les élèves d'origine socioéconomique défavorisée. De plus, les élèves qui fréquentent des écoles où le niveau socioéconomique moyen est élevé sont plus performants en lecture et en mathématiques que ceux qui fréquentent des écoles où ce niveau est plus faible.

⁴⁶ Données de l'Annuaire statistique de l'Éducation, 2013-2014.

5.2.2 Caractéristiques des classes/enseignants et des écoles/directeurs

- **Des écoles publiques et communautaires aussi performantes que les écoles privées**

Les analyses réalisées sur les données du Tchad n'indiquent aucun lien entre les performances des élèves en lecture ou en mathématiques et le statut de l'école. Ce constat contraste avec les résultats obtenus plus tôt dans le chapitre 4 et qui montrent que les élèves qui fréquentent les écoles privées sont en moyenne plus performants que ceux des écoles publiques ou communautaires. Il n'est donc pas à exclure que l'effet du statut de l'école soit absorbé par d'autres variables avec lesquelles il corréle fortement (statut socioéconomique) et qui sont aussi présentes dans le modèle. Il est à noter, toutefois, que ces résultats ne tiennent pas compte des différentes formes d'écoles privées. La plus récente évaluation nationale des acquis scolaires n'avait pas, elle non plus, détecté de lien entre le statut de l'école et les performances scolaires⁴⁷.

- **Le milieu d'implantation de l'école sans lien avec les performances scolaires**

Aucune relation n'a été observée entre le milieu d'implantation de l'école et les performances des élèves. Les performances moyennes ne diffèrent donc pas que l'école soit implantée en milieu rural ou en milieu urbain, sous contrôle des autres variables du modèle. Ce résultat a aussi été observé lors de la plus récente évaluation du système éducatif tchadien.

Par ailleurs, l'effet positif du niveau socioéconomique sur les performances scolaires est atténué dans les zones urbaines. Autrement dit, les inégalités liées à l'origine sociale des élèves sont plus importantes dans les milieux ruraux.

- **Un rôle positif de l'équipement des classes et des écoles**

La littérature relative à l'effet des ressources scolaires sur les performances des élèves n'est pas unanime. À titre illustratif, Greenwald, Hedges et Laine (1996) identifient une relation positive entre les ressources scolaires et les apprentissages tout en suggérant que des augmentations modérées du niveau de ressources scolaires peuvent induire des progrès importants sur les scores des élèves. Par contre, Hanushek (1997) n'établit qu'une faible relation, voire une absence de lien entre les ressources scolaires et les apprentissages scolaires.

Dans le cas du Tchad, la relation entre les performances des élèves et les ressources scolaires a été évaluée sur la base de trois indices : l'indice d'équipement des classes, l'indice de ressources pédagogiques de l'école et l'indice d'infrastructure de l'école. Seul le dernier indice ne montre aucune relation significative avec les performances des élèves, que celle-ci soit évaluée en lecture ou en mathématiques. Ces résultats suggèrent que les élèves des écoles ayant les meilleurs niveaux d'indice de ressources scolaires sont en moyenne plus performants que leurs camarades fréquentant les écoles moins bien dotées.

- **Une quasi-absence de lien entre les caractéristiques du personnel d'encadrement dans les écoles et les performances des élèves**

Les études qui ont porté sur le lien entre les caractéristiques des enseignants et les scores des élèves ont produit des résultats mitigés. Bien que de nombreux chercheurs affirment que les caractéristiques des enseignants n'ont aucun effet sur les résultats de leurs élèves, d'autres ont démontré un lien entre certaines caractéristiques et les performances scolaires, même si ce lien est modéré dans certains cas : Kane, Rockoff, et Staiger (2008) suggèrent des effets modestes de la certification initiale de l'enseignant sur la réussite scolaire des élèves, Kane et Staiger (2008) font valoir que les effets liés aux caractéristiques des enseignants disparaissent rapidement alors que Rivkin, Hanushek et Kain (2005) ont cerné des effets importants de la qualité de l'enseignement sur le rendement des élèves.

⁴⁷ Évaluation PASEC réalisée en 2010.

Dans le contexte du Tchad, la rareté de liens significatifs entre les scores des élèves et les caractéristiques des enseignants concorde avec les analyses précédentes réalisées en Afrique subsaharienne et qui suggèrent que l'amélioration des performances scolaires ne repose pas dans une large mesure sur les caractéristiques des enseignants (Bernard, Kouak et Vianou, 2005). À ce niveau, seule la durée de formation professionnelle des enseignants semble faire une différence : les élèves dont l'enseignant a une durée de formation professionnelle initiale inférieure à deux ans ont des performances en mathématiques qui sont meilleures que ceux ayant un enseignant avec une durée de formation professionnelle égale ou supérieure à deux ans. Ce résultat semble contre-intuitif, mais précisons que les enseignants dont la formation professionnelle dure moins de deux ans sont titulaires du Baccalauréat alors que leurs collègues ayant eu une formation professionnelle d'au moins deux ans n'ont que le BEPC.

Ces résultats sont à considérer dans un contexte où les qualifications des enseignants et des directeurs renferment des situations diverses et variées. À noter aussi que les élèves rendus en fin de primaire ont été encadrés par plusieurs autres enseignants dans les classes précédentes; ce faible temps d'exposition à un enseignant en particulier ne permet probablement pas de déceler de liens significatifs entre les caractéristiques de l'enseignant et les performances des élèves.

L'évaluation du système éducatif tchadien de 2010 n'avait pas relevé de différence de performance chez les élèves en fin de scolarité en fonction du niveau académique ou professionnel de leur enseignant.

Par ailleurs, les élèves qui sont dans des écoles dont le directeur a atteint un niveau universitaire présentent des performances en lecture et en mathématiques inférieures à celles des élèves qui sont dans des écoles dirigées par un directeur ayant un niveau de formation inférieur.

- **Des performances scolaires plus élevées dans les écoles dirigées par les femmes**

Les élèves fréquentant une école dirigée par une femme offrent de meilleures performances que ceux fréquentant une école dirigée par un homme.

Ce constat survient dans un contexte national et international (tous les pays PASEC 2014) où les femmes sont sous-représentées dans la fonction de directeur. Sur les dix pays de l'évaluation, 77,2 % des élèves en moyenne fréquentent des écoles dirigées par des hommes. La tendance est semblable dans tous les pays sauf au Burundi, où la situation inverse est observée : 77,4 % des élèves de fin de primaire sont dans des écoles dirigées par des femmes. Au Tchad, seulement 10,8 % des élèves fréquentent des écoles dirigées par des femmes.

Dans une recherche consacrée aux chefs d'établissements scolaires au Canada, Claudine Baudoux (1994) révèle l'existence de styles de direction qui varient sensiblement en fonction du genre. Elle distingue ainsi une gestion plus participative pour les femmes et une tendance chez les hommes à engager plutôt des rapports de domination.

La différence assez classique entre hommes et femmes dans le leadership des établissements scolaires recoupe en grande partie les résultats issus des travaux centrés sur la question de l'identité de genre au travail (Laufer, 1982; Aubert *et al.*, 1986; Evetts, 1994). Ainsi, une part importante des femmes occupant ces postes mettent l'accent sur les aspects relationnels du métier à travers des expressions telles que « médiateur », « fédérateur », « régulateur », « négociateur » ou « arbitre » pour définir leur rôle; elles se dépeignent un peu moins souvent sous les traits d'un « chef d'orchestre ». Par contraste, les hommes se définissent plus souvent comme des « chefs d'entreprise » ou des « managers » mais aussi, pour d'autres, comme des « animateurs », des « catalyseurs » ou des « coordinateurs ».

Certes, il conviendrait de mener une étude en contexte tchadien pour confirmer l'existence de ce leadership féminin caractérisé par l'esprit participatif et aussi pour attester l'effet positif de cette approche de direction des établissements scolaires sur les performances des enseignants et celles de leurs élèves.

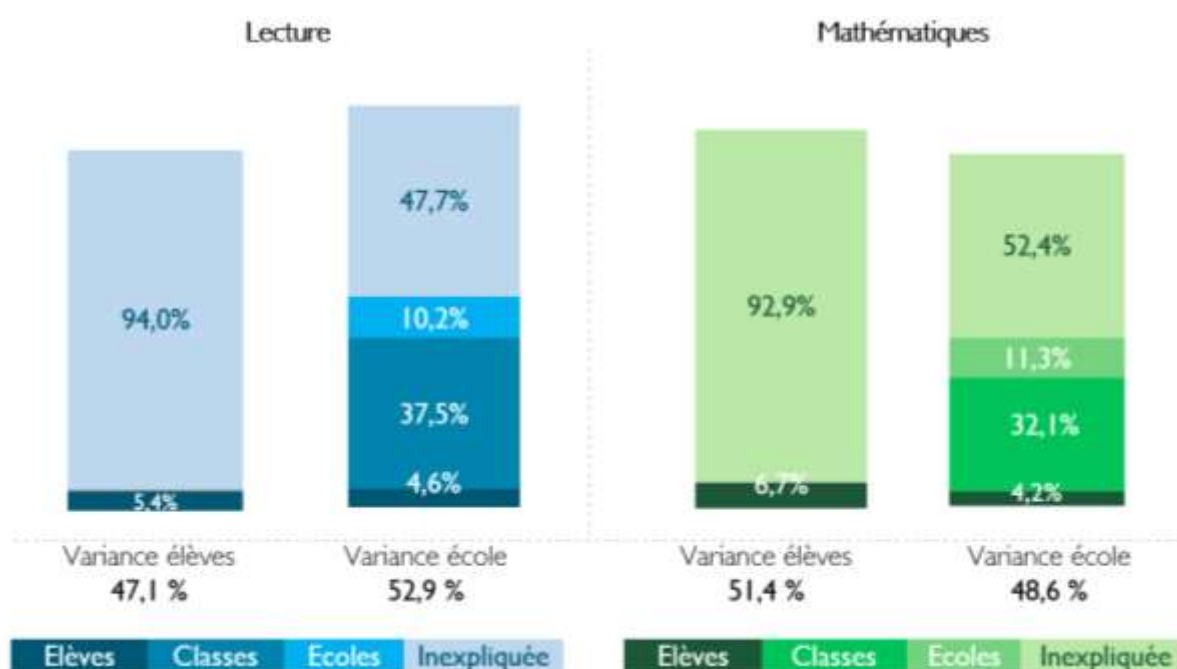
5.3 Rôle des facteurs scolaires dans la réduction des inégalités

La section précédente a permis de cerner les facteurs qui sont associés aux performances scolaires des élèves. Toutefois, la description du lien entre performances et contexte ne renseigne pas sur le rôle de ces facteurs dans la réduction des inégalités entre les élèves. Par exemple, dans un pays donné, un facteur peut être fortement corrélé avec les performances scolaires mais n'expliquer qu'une très faible part des différences entre les élèves.

Les analyses suivantes permettent d'apprécier les grandes familles de facteurs (écoles, classes, élèves) qui expliquent les différences entre les élèves et entre les écoles au Tchad.

La figure 5.2 présente l'évolution des variances entre élèves et entre écoles à mesure que des blocs de variables sont ajoutés, pour aboutir à un modèle final dans chaque discipline (voir les tableaux B5.3 et B5.4 en annexe).

Figure 5.2 : Réduction de la variance des scores au Tchad – Fin de scolarité



En lecture, l'ajout des variables de niveau « élèves » réduit la variance entre écoles et entre élèves de 4,6 % et 5,4 % respectivement.

L'introduction des variables de niveau « classes/enseignants » ne réduit pas la variance entre élèves au sein des écoles, et cette variance n'est réduite que de 0,6 % lorsque les variables de niveau « écoles/directeurs » sont ajoutées au modèle.

La variance entre écoles est réduite de 37,5 % lorsque les blocs de variables de niveau « classes/enseignants » sont ajoutés et de 10,2 % après inclusion des variables de niveau « écoles/directeurs ». Le modèle final de lecture explique donc 52,3 % de la variance initiale entre écoles et 6 % de la variance initiale entre élèves.

En mathématiques, l'ajout des variables de niveau « élèves » réduit essentiellement la variance du même niveau : cette réduction est estimée à 6,7 %, alors que la réduction de la variance entre écoles est estimée à 4,2 %. Par contre, la variance entre écoles est celle qui est principalement réduite lorsque les blocs de

variables de niveaux « classes/enseignants » et « écoles/directeurs » sont ajoutés : cette réduction est de 32,1 % après ajout des premiers et de 11,3 % après ajout des seconds. Le modèle final de mathématiques explique donc 47,6 % de la variance initiale entre écoles et 7,1 % de la variance initiale entre élèves.

Ces différents chiffres montrent que le modèle de lecture explique plus de la moitié des différences de performance entre les écoles et une très faible part de la variance des scores entre les élèves. En mathématiques, seulement 47,6 % de la variance des scores moyens entre les écoles est expliquée par le modèle alors que les inégalités entre élèves restent elles aussi très faiblement justifiées par les variables du modèle.

Des facteurs qui n'ont pu être pris en considération dans les modèles contribuent certainement à accroître la part de la variance entre les écoles et surtout entre les élèves : les compétences réelles des enseignants et des directeurs (mesurées par un test), les pratiques pédagogiques, les interactions entre enseignants et élèves, etc., sont autant de facteurs qui pourraient contribuer à l'explication des inégalités scolaires.

Au niveau « élèves », les facteurs pris en compte n'ont que très peu de pouvoir explicatif sur la variation des scores (moins de 5 % de la variance au sein des écoles et moins de 7 % de la variance entre les élèves) en fin de scolarité primaire que ce soit en lecture ou en mathématiques. Si le genre des élèves, leur origine sociale et leurs antécédents scolaires sont associés positivement ou négativement avec leurs performances, ils n'expliquent que très peu les inégalités scolaires. D'autres variables individuelles qui n'ont pu être intégrées dans les modèles pourraient participer à l'explication de ces différences. Par exemple, le niveau de compétence des élèves à leur entrée au primaire, le temps consacré aux devoirs, le bien-être à l'école et l'engagement des élèves dans leurs apprentissages sont autant de variables qui pourraient être explorées.

Les analyses conduites dans ce chapitre mettent en évidence que les inégalités observées dans le système éducatif proviennent essentiellement des différences entre les élèves et leurs familles. Néanmoins, les conditions de scolarisation offertes par les écoles et les classes expliquent une part non négligeable de ces inégalités.

©Educate a Child



A close-up photograph of a diverse group of people, primarily of African descent, with their hands raised in a gesture of participation, agreement, or voting. The hands are in various positions, some open, some with fingers slightly curled. The background is blurred, showing more people and what appears to be a meeting or assembly setting. A semi-transparent white box is overlaid on the upper part of the image, containing the title text.

6 SYNTHÈSE DES CONSTATS ET PISTES DE RÉFLEXION ET D'ACTION

Ce chapitre synthétise les principaux constats relevés au cours des chapitres précédents et propose des pistes de réflexion pour renforcer l'acquisition des compétences clés pour tous les élèves de l'enseignement primaire au Tchad.

L'étude des performances et du contexte au niveau national et à travers les zones éducatives du pays permet de mieux comprendre le fonctionnement du système éducatif du point de vue de la qualité et de l'équité des apprentissages. Des réflexions, suggestions et études additionnelles sont proposées à partir des grandes tendances observées dans l'évaluation PASEC2014 au Tchad.

Les constats relevés dans les chapitres précédents permettent de dégager quatre grandes pistes de réflexion qui vont dans le sens de l'amélioration de la qualité et de l'équité des apprentissages scolaires :

- Mettre en place des actions qui permettent de s'assurer que chaque élève maîtrise les compétences clés dans les matières de base telles que la lecture et les mathématiques;
- Promouvoir une politique de réduction du redoublement tout en assurant aux élèves en difficulté un accompagnement opérationnel et personnalisé leur permettant de rattraper leur retard scolaire;
- Accroître et renforcer les actions favorisant la réduction des disparités éducatives entre les zones éducatives et les groupes d'élèves;
- Promouvoir l'utilisation des données sur les apprentissages dans le suivi des politiques éducatives dans le but d'assurer un meilleur pilotage du système éducatif.

Les constats et les réflexions autour de chacune de ces pistes sont développés ci-dessous :

I. Mettre en place des actions qui permettent de s'assurer que chaque élève maîtrise les compétences clés dans les matières de base telles que la lecture et les mathématiques

Selon les objectifs fixés dans les programmes scolaires, les élèves doivent démontrer, après deux ans de scolarité, un niveau de décodage suffisant en langue pour lire et comprendre des phrases et des textes courts. Au Tchad, le contexte d'apprentissage de la langue d'enseignement est défavorable aux jeunes élèves puisque ceux-ci entament le cursus primaire avec des compétences langagières très faibles, voire inexistantes, en français.

Les résultats PASEC2014 montrent que l'école tchadienne ne parvient pas à atteindre les objectifs fixés, soit permettre à tous les élèves de maîtriser les compétences clés. Dans les différentes zones éducatives du pays, une très faible part d'élèves démontre un niveau de compétence « suffisant », que ce soit en début ou en fin de scolarité primaire. La grande majorité de ces élèves ne présente pas le profil de compétence attendu par le système éducatif. Ces élèves éprouvent de très grandes difficultés en langue et en mathématiques dès le début du primaire et peinent à poursuivre dans le cursus pour, à terme, maîtriser les compétences clés pour lire et compter. Cette situation est relativement moins alarmante, en fin de scolarité, dans les zones 1 (N'Djamena) et 4 (Logone Occidentale, Logone Orientale) que dans les autres zones éducatives.

Une très grande part d'élèves en fin de primaire éprouve toujours des difficultés importantes quant aux premiers apprentissages de la langue d'enseignement, contenu pourtant programmé dans les premiers mois d'apprentissage au primaire.

Face à ce constat, qui avait déjà été relevé lors de l'évaluation PASEC du système éducatif tchadien pour les années scolaires 2003-2004 et 2009-2010, la Stratégie Intérimaire pour l'Éducation et l'Alphabétisation 2013-2015 du Tchad⁴⁸ avait prévu mener des actions visant entre autres :

- la construction de 1500 salles de classe par an pendant 3 ans (de 2013 à 2015), soit 4 500 salles de classe sur la période couverte par la stratégie;
- la contractualisation de 14 000 enseignants sur la période 2013-2015, dans le contexte où les maîtres communautaires représentaient 74 % des enseignants en 2011;
- la réduction du ratio élèves/enseignant de 62,8 en 2013 à 60,2 en 2015;
- l'amélioration du ratio élèves/manuel (de lecture, de mathématiques et de sciences) pour le porter à 1 en 2015;
- l'augmentation du taux d'achèvement au primaire de 40 % en 2013 à 56,5 % en 2015.

Mais on constate que, dans la plupart des cas, les objectifs fixés n'ont pas été atteints :

- Environ 1 500 salles ont été construites sur les 4 500 prévues;
- Aucune contractualisation d'enseignant n'a été réalisée sur les 14 000 prévues, mais 6 238 instituteurs ont été recrutés par la Fonction publique sur la période;
- Les manuels de lecture et de calcul ont été acquis en nombre suffisant pour les niveaux CPI et CP2 en 2014-2015, mais des efforts importants restent à faire pour les autres niveaux;
- Selon l'annuaire statistique 2013-2014, le ratio élèves/enseignant moyen est de 56, mais présente des disparités régionales;
- Le taux de redoublement s'est plutôt dégradé au cours de la période, passant de 23,0 % en 2011-2012 à 25,5 % en 2013-2014, et le taux d'achèvement ne s'est pas amélioré de manière significative, passant de 35 % en 2011-2012 à 41,8 % en 2013-2014.

Par ailleurs, le taux de réussite au Certificat d'Études Primaires Élémentaires (70,7 %) en 2013⁴⁹ est au moins trois fois et demi plus élevé que la proportion d'élèves qui se situent au-dessus du seuil « suffisant » de compétence⁵⁰ dans le cadre de l'évaluation PASEC 2014 (15,7 % en lecture et 19,1 % en mathématiques). Sur la base de ces données et même si l'examen pour le CEPE porte sur plusieurs disciplines et que les tests PASEC se limitent à la lecture et aux mathématiques, il convient de s'interroger sur ce décalage. Deux facteurs, entre autres, pourraient expliquer cette situation :

- Le niveau d'exigence du test PASEC se situe bien au-dessus des attentes du programme de fin de scolarité primaire au Tchad;
- Le niveau de difficulté de l'examen est inférieur aux attentes du programme d'enseignement.

Ces deux facteurs peuvent par ailleurs se conjuguer. Selon les critères du PASEC, une proportion très importante d'élèves ne pourra poursuivre sa scolarité au niveau secondaire sans risque majeur d'échec. Une étude des taux de réussite à l'examen de fin de cycle, d'une part, et une analyse comparative des attentes du programme de fin de scolarité primaire et des critères du PASEC, d'autre part, devraient permettre de confirmer ou d'infirmer ces hypothèses.

Les suggestions suivantes pourraient se dégager :

- Redéfinir le rôle et la mission du préscolaire afin de mieux préparer les élèves à l'entrée au primaire. Il semble important d'harmoniser les contenus d'apprentissage à travers les structures en charge de la petite enfance et de combler le déficit en enseignants formés. Actuellement,

⁴⁸ Stratégie Intérimaire pour l'Éducation et l'Alphabétisation 2013-2015, juillet 2012.

⁴⁹ Ce taux n'est pas encore disponible pour 2014.

⁵⁰ La proportion d'élèves en-dessous du seuil « suffisant » de compétence dans une discipline peut donner une indication sur le pourcentage d'élèves qui risquent de rencontrer des difficultés dans cette discipline ou dans des disciplines de la même famille (littéraires ou scientifiques) dans la poursuite de leur scolarité. Ainsi, la proportion d'élèves au-dessus du seuil de compétence dans ces deux matières simultanément peut être un bon indicateur de la capacité de l'école primaire à produire une cohorte d'apprenants en mesure d'étudier et de progresser au collège sans connaître de grandes difficultés.

ces structures dépendent de deux ministères (le Ministère de l'Éducation Nationale et le Ministère de la Femme, de l'Action Sociale et de la Solidarité Nationale);

- Élaborer des outils pour détecter les élèves éprouvant des difficultés scolaires à tous les niveaux d'études et pour identifier les types de difficultés auxquels ils sont confrontés, et former les enseignants à l'utilisation de ces outils;
- Inciter à la réflexion sur les pratiques enseignantes afin d'identifier celles qui permettraient à un plus grand nombre d'élèves de se hisser au-dessus du seuil « suffisant » de compétence aussi bien en lecture qu'en mathématiques;
- Repenser le système de suivi et évaluation des compétences des élèves et le suivi des enseignants par les Directeurs d'écoles et les Inspecteurs pédagogiques de l'Enseignement Primaire;
- Poursuivre la politique de dotation en manuels scolaires pour tous les élèves afin de favoriser leur formation continue.

2. Promouvoir une politique de réduction du redoublement tout en assurant aux élèves en difficulté un accompagnement opérationnel et personnalisé leur permettant de rattraper leur retard scolaire

Le taux élevé de redoublement (23,5 % des élèves en début de scolarité et plus de six élèves sur dix (64,9 %) en fin de scolarité primaire ont redoublé au moins une fois) et l'absence de mesures pédagogiques d'accompagnement occasionnent un nombre élevé d'élèves redoublants qui accusent un retard dans le cursus primaire. L'ampleur des difficultés rencontrées par les élèves en début et en fin de scolarité primaire prouve qu'il est nécessaire de s'interroger sur la disponibilité et l'utilisation d'indicateurs de suivi des apprentissages et sur leur articulation avec des mesures d'accompagnement scolaire. Cette réflexion est essentielle considérant que de meilleurs résultats dans les premières années conditionneront l'évolution globale de la qualité du système au primaire.

Face à ce constat, la stratégie intérimaire a prévu la réduction du taux de redoublement de 27 % en 2013 à 18 % en 2014 et à 10 % en 2020.

Les actions suivantes sont à considérer :

- Développer l'accès au préscolaire, tout particulièrement pour les élèves des catégories sociales les plus défavorisées;
- Sensibiliser tous les acteurs aux conséquences sur les plans psychoéducatif et économique du redoublement tout en les impliquant dans la définition et la mise en œuvre des mesures d'accompagnement aux élèves en difficulté;
- Intégrer des indicateurs de suivi des premiers apprentissages dans les tableaux de bord des délégations régionales, des inspections départementales de l'éducation nationale, des inspections pédagogiques et des écoles.

3. Accroître et renforcer les actions favorisant la réduction des disparités éducatives entre les zones éducatives et les groupes d'élèves

Les constats portent sur les points suivants :

- Les garçons réussissent mieux que les filles en lecture et en mathématiques dans un contexte où ces dernières sont proportionnellement moins nombreuses à achever le cycle primaire;
- Lorsque des inégalités de performance existent entre les différentes catégories d'élèves, elles sont généralement plus importantes dans la zone I (N'Djamena).
- Les zones éducatives sont différemment dotées, qu'il s'agisse de l'équipement des classes ou des infrastructures des écoles. La zone I, en particulier, est systématiquement mieux dotée que toutes les autres;
- Les enseignants les plus expérimentés (sur les plans académique et professionnel) sont plus nombreux en fin de scolarité, au détriment des élèves de début de scolarité. Pourtant, les compétences à développer dès les premières années d'apprentissage sont essentielles à la réussite scolaire et justifient une mobilisation identique de personnel enseignant qualifié;
- L'équité dans le système éducatif tchadien est largement tributaire, en lecture, des différences de performance au niveau des écoles et, dans une moindre mesure, de celles entre élèves. En mathématiques, elle est par contre largement tributaire des différences de performance au niveau des élèves et, dans une moindre mesure, de celles entre écoles.

Les actions suivantes pourraient être envisagées :

- Identifier et mettre en œuvre des mesures d'accompagnement en faveur des élèves défavorisés et assurer un suivi de ces mesures;
- Affecter les enseignants expérimentés aussi bien en début qu'en fin de scolarité;
- Poursuivre les actions en faveur de la réduction des disparités entre les filles et les garçons. Il convient de s'interroger sur le contenu et l'application des politiques nationales menées pour réduire ces disparités. La formation des enseignants pourrait également intégrer des modules sur les stéréotypes sexués véhiculés par l'école afin que les enseignants prennent conscience des pratiques et attitudes pouvant favoriser les filles et les garçons dans certaines matières. Les autorités culturelles et religieuses pourraient aussi contribuer, au niveau local, à l'élimination progressive de ces stéréotypes;
- Développer le goût pour la lecture et les mathématiques chez les élèves indépendamment du genre. Ceci pourrait passer par l'extension au niveau de l'enseignement primaire des actions menées dans l'enseignement secondaire en faveur de la lecture et des mathématiques (concours de lecture et de mathématiques, clubs de lecture et de mathématiques, etc.);
- Poursuivre la mise en œuvre de la politique de dotation des zones éducatives selon l'analyse du niveau de disponibilité des ressources scolaires.

4. Promouvoir l'utilisation des données sur les apprentissages dans le suivi des politiques éducatives dans le but d'assurer un meilleur pilotage du système éducatif

Les indicateurs de suivi des politiques éducatives au primaire se focalisent exclusivement sur le niveau des ressources investies et sur les résultats quantitatifs et les taux de réussite aux examens nationaux de fin de scolarité primaire, sans tenir compte des compétences et des faiblesses des élèves et de leur progression tout au long du primaire.

Les indicateurs cibles inscrits aux documents de politique sectorielle mettent l'accent sur l'amélioration des taux d'achèvement et la réduction des taux de redoublement.

Les différences observées entre la réussite des élèves à l'examen de fin de scolarité primaire et les difficultés rencontrées par les élèves aux tests PASEC révèlent un fort décalage entre ces deux évaluations. Il convient de s'interroger sur ce décalage.

Le suivi des apprentissages est assuré par la tenue régulière d'évaluations dans les classes en fonction du besoin. Ces évaluations gagneraient, d'une part, à être améliorées du point de vue méthodologique afin de déceler les difficultés des élèves et, d'autre part, à être mieux utilisées dans le pilotage du système éducatif.

L'intégration d'indicateurs de suivi des compétences clés des élèves aux différents paliers de l'éducation de base et aux différents niveaux du système est indispensable pour mesurer les progrès accomplis. Ces informations sont capitales pour informer tous les acteurs sur l'efficacité du système dans un agenda national où le développement de l'accès au cycle d'éducation de base demeure un enjeu majeur. Les résultats d'apprentissage sont par ailleurs un levier pour agir sur les pratiques dans les classes. Ces indicateurs pourraient être définis dans les zones éducatives en fonction de la situation de départ.

Les actions suivantes peuvent être envisagées :

- Renforcer le système national d'évaluation à tous les niveaux pour assurer une mesure régulière dans le temps du niveau d'atteinte des objectifs nationaux;
- Renforcer l'utilisation des données des évaluations comme indicateurs de suivi des plans sectoriels;
- Impliquer tous les acteurs de l'école, en amont et en aval, dans les évaluations pour assurer leur compréhension ainsi que la prise en charge des recommandations qui pourraient en découler;
- Envisager des approches complémentaires d'évaluation (observations dans les classes, enquêtes sur les ménages, études longitudinales) qui pourraient permettre de mieux cerner les variables non mesurées par les évaluations traditionnelles qui ont été menées à ce jour dans le système éducatif;
- Partager les résultats des études et évaluations dans tout le système éducatif;
- Promouvoir la prise en compte des résultats des études dans l'élaboration de politiques éducatives;
- Soutenir l'utilisation des données nationales et internationales pour des analyses secondaires qui vont au-delà de la simple description du contexte et de l'estimation des performances moyennes pour les différents sous-groupes. L'évaluation PASEC2014 au Tchad a révélé la nécessité de conduire les analyses secondaires suivantes :
 - o Une étude sur le temps scolaire;
 - o une analyse portant sur la description du contexte des élèves atypiques;
 - o une évaluation de l'impact du niveau de qualification des enseignants et des directeurs sur les performances scolaires;
 - o une analyse de la gestion des écoles en fonction du genre du directeur.

Bibliographie

- Anderson, M. B. (1988). *Improving access to schooling in third world: A review* (Bridge Research Report Series No. 1). Cambridge, MA: Harvard University.
- Aos, S., Lieb, R., Mayfield, J., Miller, M. et Pennucci, A. (2004). *Benefits and costs of prevention and early intervention programs for youth*. Olympia, WA: Washington State Institute for Public Policy.
- Aubert, N.; Enriquez, E. et de Gaulejac, V. (1986). *Le sexe du pouvoir : femmes, hommes et pouvoir dans les organisations*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Banque Mondiale (2016). *Tchad : vue d'ensemble*. Repéré à <http://www.banquemondiale.org/fr/country/chad/overview>
- Barnett, W. S. (1998). Long-term effects on cognitive development and school success. Dans W. S. Barnett et S. S. Boocock (Éds.), *Early care and education for children in poverty: Promises, programs, and long-term results* (p. 11-44), Albany, NY: Suny Press.
- Baudoux, C. (1994). *La gestion en éducation. Une affaire d'hommes ou de femmes?* Québec: Presses interuniversitaires.
- Bernard, J.-M., Kouak, B. T. et Vianou, K. (2005). *Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone : Bilan et perspectives de dix années de recherche du PASEC*. Repéré à http://www.rag.sn/sites/www.confemen.org/IMG/pdf/papier_profils_enseignants.pdf
- Bernard, J.-M., Simon, O. et Vianou, K. (2005). *Le redoublement : Mirage de l'école africaine?* Dakar: CONFEMEN.
- Blau, P. et Duncan, O. D. (1967). *The American Occupational Structure*. New York: John Wiley and Sons.
- Bornstein, M. C. et Bradley, R. H. (éd.) (2003). *Socioeconomic status, parenting, and child development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brimmer, M. A. et Pauli, L. (1971). *Wastage in education: A world problem*. Paris: UNESCO.
- Brooks-Gunn, J., Denner, J. et Klebanov, P. K. (1995). Families and neighborhoods as contexts for education. Dans E. Flaxman et A. H. Passow (Éds.), *Changing populations changing schools: Ninety-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II* (p. 233-252). Chicago: National Society for the Study of Education.
- Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S., et Barnett, W. S. (2010). Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *Teachers College Record*, 112(3), p. 579-620.
- Cameiro, P., Koussihouede, O., Lahire, N., Mommaerts, C. et Meghir, C. (2015). Decentralizing education resources: School grants in Senegal. *National Bureau of Economic Research Working Paper No. 21063*.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, p. S95-S120.
- Evetts, J. (1994). Gender and secondary headship: managerial experiences in teaching. Dans J. Evetts (éd.), *Women and Career* (p. 157-169), London: Longman.
- Fayol, M. (2002). Langage et développement de l'apprentissage de l'arithmétique cognitive. Dans J. Bideaud et H. Lehalle (éd.), *Le développement des activités numériques* (p. 151-173). Paris: Hermès.
- Greenwald, R., Hedges, L. V. et Laine, R. D. (1996). The effect of School Resources on Student Achievement. *Review of Educational Research*, 66(3), p. 361-396.
- Hanushek, E. A. (1997). Assessing the Effects of School Resources on Student Performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(2), p.141-164.
- Hanushek, E. A. et Rivkin, S. G. (2006). Teacher Quality. Dans E. A. Hanushek et F. Welch (éd.), *Handbook of Economics of Education* (vol. 1, p. 1051-1078). Amsterdam: North-Holland.
- Huguet, P. et Régner, I. (2009). Counter-stereotypic beliefs in math do not protect school girls from stereotype threat. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45, p 1024-1027.
- Hungi, N., Makuwa, D., Ross, K., Saito, M., Dolata, S., van Cappelle, F., Paviot, L. et Vellien, J. (2011). *Results: Pupil achievement levels in reading and mathematics*. Paris: Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ).
- Kane, T. J., Rockoff, J. et Staiger, D. (2008). What does certification tell us about teacher effectiveness? Evidence from New York City. *Economics of Education Review*, 27, p. 615-631.

- Kane, T. J. et Staiger, D. O. (2008). Estimating teacher impacts on student achievement: An experimental evaluation. *National Bureau of Economic Research Working Paper No. 14607*.
- Keeves, J. K. (1995). *The World of Schoolings: Selected Key Findings of 35 Years of IEA Research*. The Hague: IEA.
- Lamdin, D. J. (1996). Evidence of student attendance as an independent variable in education production functions. *Journal of Educational Research*, 89(3), p. 155-162.
- Laufer, J. (1982). *La féminité neutralisée? Les femmes cadres dans l'entreprise*. Paris: Flammarion.
- Lockheed, M. et Verspoor, A. M. (1992). *Improving primary education in developing countries: A review of policy options*. Washington, DC: Banque Mondiale.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. et Drucker, K. T. (2012a). *PIRLS 2011 International Results in Reading. December*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Education Achievement.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. et Arora, A. (2012b). *TIMSS 2011 International Results in Mathematics. December*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Education Achievement.
- OCDE (2011). *Résultats du PISA 2009 - Surmonter le milieu social : L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage* (vol. II). PISA, Édition OCDE. Repéré à <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46752603.pdf>
- OCDE (2013). *PISA à la loupe 2013/02: Les pays s'orientent-ils vers des systèmes d'éducation plus équitables?* PISA, Édition OCDE. Repéré à https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa%20in%20focus%20n%C2%B025_FR--Final.pdf
- PASEC (2006). *Évaluation diagnostique du Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN. La qualité de l'éducation au Tchad. Quels espaces et facteurs d'amélioration?* Dakar: CONFEMEN.
- PASEC (2012). *Évaluation diagnostique du Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN. Améliorer la qualité de l'éducation au Tchad : Quels sont les facteurs de réussite?* Dakar: CONFEMEN.
- Paul, J. J. et Troncin, T. (2004). *Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire*. Paris: Haut conseil de l'évaluation de l'école.
- Ripple, C. H. et Luthar, S. S. (2000). Academic risk among inner-city adolescents: The role of personal attributes. *Journal of School Psychology*, 38(3), p. 277-298.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. et Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), p. 417-458.
- Seyfried, S. F. (1998). Academic achievement of African American preadolescents: The influence of teacher perceptions. *American Journal of Community Psychology*, 26(3), p. 381-402.
- Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, 52, p. 613-629.
- Sutton, A. et Soderstrom, I. (1999). Predicting elementary and secondary school achievement with school-related and demographic factors. *Journal of Educational Research*, 92, p. 330-338.
- UNESCO Santiago (2015). *Is grade repetition effective? Terce in sight N°1*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002429/242916e.pdf>
- White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, 91(3), p. 461-481.



le prix de 2l
600 x 2
1200 kg + 1000
Le montant qui lui
8500 - 6000 =

trouver la dépense totale ?
~~calculer la somme qui lui reste~~
trouver le prix du
trouver le prix du
trouver le prix du d'eau

vendredi ~~le~~ ou décembre

10/15

infini et d-1 traits
~~la récolte en~~
passent par la loi

ANNEXES

Handwritten calculations on a grid notebook page:

| Unit | Price | Quantity | Total |
|------|-------|---------------|---------------|
| 3kg | 6000F | 3kg | 18000F |
| 3kg | 7000F | 3kg | 21000F |
| 3kg | 6000F | 3kg | 18000F |
| | | Total | 57000F |
| | | 21000F | 36000F |
| | | 18000F | 54000F |
| | | 25000F | 29000F |
| | | 11000F | 18000F |

Additional handwritten notes on the page include:

- 3kg x 6000F
- 3kg x 7000F
- 3kg x 6000F
- 18000F
- 21000F
- 18000F
- 57000F
- 21000F
- 36000F
- 54000F
- 25000F
- 11000F
- 18000F

Liste des annexes

| | |
|---|-----|
| ANNEXE A. EXEMPLES D'ITEMS DES TESTS PASEC2014 | 110 |
| Annexe A1. Exemples d'items des tests PASEC2014 de début de scolarité | 110 |
| A1.1 Test de langue | 110 |
| A1.1.1 Niveau 4 | 110 |
| A1.1.2 Niveau 3 | 111 |
| A1.1.3 Niveau 2 | 112 |
| A1.1.4 Niveau 1 | 113 |
| A1.1.5 Sous le niveau 1 | 113 |
| A1.2 Test de mathématiques | 114 |
| A1.2.1 Niveau 3 | 114 |
| A1.2.2 Niveau 2 | 115 |
| A1.2.3 Niveau 1 | 116 |
| A1.2.4 Sous le niveau 1 | 117 |
| A1.3 Exemples d'items de début de scolarité relatifs à la section « Focus sur les résultats des élèves en début de scolarité » | 118 |
| A1.3.1 Lire avec aisance les lettres de l'alphabet | 118 |
| A1.3.2 Lire avec aisance des mots familiers | 118 |
| A1.3.3 Compter jusqu'à 100 | 119 |
| A1.3.4 Résoudre des additions et des soustractions | 119 |
| | |
| Annexe A2. Exemples d'items des tests PASEC2014 de fin de scolarité | 120 |
| A2.1 Test de lecture | 120 |
| A2.1.1 Niveau 4 | 120 |
| A2.1.2 Niveau 3 | 120 |
| A2.1.3 Niveau 2 | 121 |
| A2.1.4 Niveau 1 | 121 |
| A2.1.5 Sous le niveau 1 | 121 |
| A2.1.6 Exemples d'items de lecture | 121 |
| A2.2 Test de mathématiques | 124 |
| A2.2.1 Niveau 3 | 124 |
| A2.2.2 Niveau 2 | 125 |
| A2.2.3 Niveau 1 | 125 |
| A2.2.4 Sous le niveau 1 | 126 |
| A2.2.5 Exemples d'items de mathématiques | 126 |
| | |
| ANNEXE B. DONNEES DE L'EVALUATION PASEC2014 AU TCHAD | 130 |
| | |
| Annexe B2. Données du chapitre 2 | 130 |
| Tableau B2.1 : Stratification et échantillonnage au Tchad | 130 |
| | |
| Annexe B3. Données du chapitre 3 | 131 |
| Tableau B3.1 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétences atteint en langue – Début de scolarité | 131 |
| Tableau B3.2 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétences atteint en mathématiques – Début de scolarité | 131 |
| Tableau B3.3 : Relation entre les performances en langue et en mathématiques – Début de scolarité | 132 |
| Tableau B3.4 : Relation entre les performances en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité | 132 |
| Tableau B3.5 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétences atteint en lecture – Fin de scolarité | 133 |
| Tableau B3.6 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétences atteint en mathématiques – Fin de scolarité | 133 |
| Tableau B3.7 : Lien entre les scores moyens nationaux de début et fin de scolarité | 133 |
| Tableau B3.8 : Pourcentage d'élèves au niveau national selon le niveau de compétences atteint en langue – Début de scolarité | 134 |
| Tableau B3.9 : Pourcentage d'élèves au niveau national selon le niveau de compétences atteint en mathématiques – Début de scolarité | 134 |
| Tableau B3.10 : Pourcentage d'élèves au niveau national selon le niveau de compétences atteint en lecture – Fin de scolarité | 134 |
| Tableau B3.11 : Pourcentage d'élèves au niveau national selon le niveau de compétences atteint en mathématiques – Fin de scolarité | 135 |

| | |
|--|------------|
| Tableau B3.12 : Ecarts de performance en langue et en mathématiques entre les zones et le niveau national – Début de scolarité | 135 |
| Tableau B3.13 : Ecarts de performance en lecture et en mathématiques entre les zones et le niveau national – Fin de scolarité | 135 |
| Annexe B4. Données du chapitre 4 | 136 |
| Tableau B4.1 : Pourcentage de filles par zone et écarts par rapport à la moyenne nationale – Début de scolarité | 136 |
| Tableau B4.2 : Pourcentage de filles, par zone, et écarts par rapport à la moyenne nationale – Fin de scolarité | 136 |
| Tableau B4.3 : Performances moyennes des filles et des garçons en langue par zone – Début de scolarité | 136 |
| Tableau B4.4 : Performances moyennes des filles et des garçons en mathématiques par zone – Début de scolarité | 137 |
| Tableau B4.5 : Performances moyennes des filles et des garçons en lecture par zone – Fin de scolarité | 137 |
| Tableau B4.6 : Performances moyennes des filles et des garçons en mathématiques par zone – Fin de scolarité | 137 |
| Tableau B4.7 : Pourcentage des élèves filles et garçons au-dessus et en dessous des seuils suffisants de compétence en langue – Début de scolarité | 138 |
| Tableau B4.8 : Pourcentage des élèves filles et garçons au-dessus et en dessous des seuils suffisants de compétence en mathématiques – Début de scolarité | 138 |
| Tableau B4.9 : Pourcentage d'élèves filles et garçons au-dessus et en dessous des seuils suffisants de compétence en lecture – Fin de scolarité | 138 |
| Tableau B4.10 : Pourcentage d'élèves filles et garçons au-dessus et en dessous des seuils suffisants de compétence en mathématiques – Fin de scolarité | 139 |
| Tableau B4.11 : Niveau moyen de l'indice socioéconomique de la famille de l'élève – Fin de scolarité | 139 |
| Tableau B4.12 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre le niveau socioéconomique et les scores des élèves en lecture – Fin de scolarité | 139 |
| Tableau B4.13 : Pourcentage d'élèves atypiques positifs en lecture et mathématiques aux niveaux national et international – Fin de scolarité | 140 |
| Tableau B4.14 : Pourcentage d'élèves atypiques négatifs en lecture et mathématiques aux niveaux national et international – Fin de scolarité | 140 |
| Tableau B4.15 : Pourcentage des élèves qui déclarent pratiquer la langue d'enseignement à la maison par zone, PASEC2014 – Début et fin de scolarité | 140 |
| Tableau B4.16 : Pourcentage d'élèves qui déclarent avoir fréquenté le préscolaire – Début et fin de scolarité | 141 |
| Tableau B4.17 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon la fréquentation du préscolaire – Fin de scolarité | 141 |
| Tableau B4.18 : Pourcentage d'élèves ayant redoublé au moins une fois – Début et fin de scolarité | 142 |
| Tableau B4.19 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le redoublement – Fin de scolarité | 142 |
| Tableau B4.20 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe – Début et fin de scolarité | 143 |
| Tableau B4.21 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'équipement de la classe et les scores des élèves en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité | 143 |
| Tableau B4.22 : Pourcentage des élèves ayant un manuel de lecture ou de mathématiques en classe – Début et fin de scolarité | 144 |
| Tableau B4.23 : Performances des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture et de mathématiques – Fin de scolarité | 144 |
| Tableau B4.24 : Répartition des élèves selon le niveau académique de l'enseignant par zone – Début et fin de scolarité | 145 |
| Tableau B4.25 : Répartition des élèves selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant par zone – Début de scolarité | 145 |
| Tableau B4.26 : Répartition des élèves selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant par zone – Fin de scolarité | 146 |
| Tableau B4.27 : Pourcentage d'élèves qui fréquentent une école en milieu rural – Début et fin de scolarité | 146 |
| Tableau B4.28 : Performances des élèves selon le milieu d'implantation de l'école fréquentée – Début de scolarité | 147 |
| Tableau B4.29 : Performances des élèves selon le milieu d'implantation de l'école fréquentée – Fin de scolarité | 147 |
| Tableau B4.30 : Répartition des élèves en fonction du type d'école fréquentée – Début et fin de scolarité | 148 |
| Tableau B4.31 : Performances des élèves en fonction du type d'école fréquentée (publique ou privée) – Fin de scolarité | 148 |
| Tableau B4.32 : Performances des élèves en fonction du type d'école fréquentée (publique ou communautaire) – Fin de scolarité | 149 |
| Tableau B4.33 : Performances des élèves en fonction du type d'école fréquentée (communautaire ou privée) – Fin de scolarité | 149 |
| Tableau B4.34 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école – Début et fin de scolarité | 150 |
| Tableau B4.35 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'infrastructures scolaires de l'école et les scores des élèves en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité | 150 |
| Tableau B4.36 : Pourcentage d'élèves bénéficiant d'un type particulier de biens en fonction des niveaux de l'indice d'équipement de la classe | 151 |
| Tableau B4.37 : Niveau de disponibilité des infrastructures scolaires dans l'école (en pourcentage d'élèves) – Fin de scolarité | 152 |
| Annexe B5. Données du chapitre 5 | 153 |
| Tableau B5.1 : Modèle Elèves | 153 |
| Tableau B5.2 : Modèle Elèves-Maitres | 153 |
| Tableau B5.3 : Réduction de la variance en lecture | 154 |
| Tableau B5.4 : Réduction de la variance en mathématiques | 154 |

Annexe A. Exemples d'items des tests PASEC2014

Annexe A.I. Exemples d'items des tests PASEC2014 de début de scolarité

A.I.1 Test de langue

Une série d'exercices reflétant les textes et les questions qui composent le test PASEC2014 de langue accompagne la description de chaque niveau de l'échelle de compétences pour comprendre les caractéristiques des questions et les stratégies mises en place par les élèves pour y répondre. Ces items sont rendus publics et sont libres de droits.

Tableau A.I-1 : Description du test PASEC2014 de langue de début de scolarité primaire, selon les niveaux : domaines et compétences évalués

| Niveaux | Domaines en langue | Compétences |
|----------|--|--|
| Niveau 4 | Compréhension de l'écrit Décodage et compréhension de l'écrit | Comprendre un texte Lire et comprendre des phrases |
| Niveau 3 | Compréhension de l'écrit Décodage Compréhension de l'oral | Décoder le sens des mots Reconnaître des mots inventés Comprendre un texte |
| Niveau 2 | Décodage Compréhension de l'oral | Reconnaître des syllabes Reconnaître des familles de mots |
| Niveau 1 | Compréhension de l'oral Compréhension de l'oral | Reconnaître du vocabulaire Comprendre du vocabulaire |

A.I.1.1 Niveau 4

Le lecteur intermédiaire : vers une lecture autonome pour comprendre des phrases et des textes.

Exemples d'exercices illustratifs des compétences des élèves au niveau 4

Lire et comprendre des phrases

Pour démontrer la compétence « lire et comprendre des phrases » prise en exemple pour illustrer ce niveau, l'élève est en mesure de lire correctement une phrase simple sous une contrainte de temps de 15 secondes maximum, puis de répondre oralement à une question de compréhension explicite posée oralement après la lecture de la phrase sous une contrainte de temps de 15 secondes maximum.

Dans cet exercice, la qualité de la lecture est corrigée ainsi que la réponse à la question de compréhension; chacune de ces dimensions suit un barème unique de correction sur le modèle correct/incorrect. Les élèves qui n'ont pas lu toute la phrase après 15 secondes, qui changent la lettre d'un mot ou qui changent un mot dans la phrase sont considérés comme ne sachant pas lire la phrase. Les élèves qui font des erreurs de prononciation, qui hésitent, qui lisent lentement et qui décodent en lisant sont considérés comme sachant lire la phrase s'ils sont en mesure de la lire en 15 secondes. Les lecteurs les plus lents, qui ont de la difficulté à décoder et n'ont pas automatisé la lecture des mots familiers, auront de grandes difficultés à lire la phrase en moins de 15 secondes. Ce type de question est classé dans le domaine « décodage ».

La marchande vend des tomates.

Après avoir lu la phrase, l'élève doit répondre oralement à une question de compréhension : « Que vend la marchande ? ». Cette question est posée oralement par l'administrateur de test. L'élève peut relire la phrase, en partie ou en totalité, pour rechercher des indices et retrouver l'information. Il dispose de 15 secondes maximum. L'amorce de la question facilite le prélèvement de l'information puisque le sujet et le verbe sont repris dans la question. La réponse acceptée à l'oral est « (des) tomates ». Ce type de question est classé dans le domaine « compréhension de l'écrit ».

Comprendre un texte

Pour démontrer la compétence « comprendre un texte » pris en exemple pour illustrer ce niveau, l'élève doit lire le texte silencieusement ou à haute voix, comprendre une question posée oralement, puis répondre à cette question en recherchant une information explicite dans le texte. Dans cet exercice, la qualité de la lecture n'est pas corrigée, seules les réponses aux questions de compréhension sont évaluées. L'élève a le temps de relire les questions et la partie du texte qui concerne la question, s'il le souhaite. Ce type de question est classé dans le domaine « compréhension de l'écrit ».

Le papa de ton ami est boulanger. Tous les matins, il se lève à 4 heures pour travailler. Et à 8 heures, la maman de ton ami va vendre le pain au village.

1. Quel est le métier du papa de ton meilleur ami ?
2. A quelle heure se lève le boulanger ?
3. Où va-t-on vendre le pain ?
4. Qui va vendre le pain ?

Par exemple, pour répondre à la question 3, « Où va-t-on vendre le pain ? », en 15 secondes maximum, l'élève peut relire la question ou rechercher dans le texte la partie qui concerne le lieu de vente du pain. L'amorce de la question facilite le prélèvement de l'information puisque le verbe est repris dans la question. La réponse acceptée à l'oral est « (au) marché ».

Par exemple, pour répondre à la question 4, « Qui va vendre le pain ? », en 15 secondes maximum, l'élève peut relire la question ou rechercher dans le texte la partie qui concerne la personne qui va vendre le pain. L'amorce de la question facilite le prélèvement de l'information puisque le verbe et le sujet sont repris dans la question. La réponse acceptée à l'oral est « (la) femme (du) boulanger » ou « (la) maman » ou « (la) maman de mon (meilleur) ami ».

A1.1.2 Niveau 3

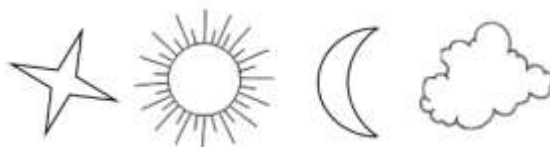
L'apprenti lecteur : vers le perfectionnement du déchiffrage de l'écrit et des capacités de compréhension orale et de compréhension des mots écrits.

Exemples d'exercices illustratifs des compétences des élèves au niveau 3

Décoder le sens des mots

L'élève est capable, en 15 secondes maximum, d'établir une correspondance graphophonétique pour accéder au sens d'un mot familier isolé. Il doit ensuite montrer, parmi une série d'images d'un même champ lexical, celle qui correspond au sens du mot.

lune



Dans cet exemple, l'élève doit lire ou trouver des indices graphiques dans le mot « lune » pour déterminer l'image qui correspond au mot. Ces questions sont classées dans le domaine « compréhension de l'écrit ».

Reconnaître des mots inventés

Pour répondre aux questions de cet exercice, l'élève doit, en 15 secondes maximum, déchiffrer des mots inventés (pseudo-mots) parmi une série de 4 mots écrits.

von

von

rou

vur

Il s'agit ici de reconnaître le pseudo-mot donné à l'oral par l'administrateur de test. La réussite des élèves à cet exercice témoigne de leur capacité à mobiliser les processus d'assemblage pour lire de nouveaux mots. Ces questions sont classées dans le domaine « décodage ».

Comprendre un texte à l'oral

L'élève est en mesure de répondre oralement à des questions explicites de compréhension sur un texte court et simple qui lui est lu 2 fois par l'administrateur de test. Les questions sont posées à la suite du texte.

« Une jeune fille et son petit frère montent dans un arbre pour jouer. Tout à coup, le garçon tombe de l'arbre. Sa sœur va chercher de l'aide. Alors, une infirmière vient le soigner. »

« Qui est tombé de l'arbre ? »

« Qui va chercher de l'aide ? »

« Pourquoi l'infirmière soigne l'enfant ? »

Par exemple, pour répondre à la question 1, « Qui est tombé de l'arbre ? », en 15 secondes maximum, l'élève doit faire appel à sa mémoire pour retrouver une information explicite dans le message donné à l'oral. L'amorce de la question facilite le prélèvement de l'information puisque le verbe et le complément sont repris dans la question. La réponse acceptée à l'oral est « (petit) garçon », « (petit) frère », « enfant ». Ces questions sont classées dans le domaine « compréhension de l'oral ».

A1.1.3 Niveau 2

L'émergence du lecteur : vers le développement des capacités de déchiffrage de l'écrit et le renforcement des capacités de compréhension orale.

Exemples d'exercices illustratifs des compétences des élèves au niveau 2

Reconnaître des syllabes

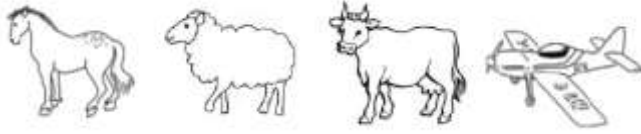
L'élève est capable de manipuler les composantes sonores de mots pour en dénombrer les syllabes dans des mots monosyllabiques, bisyllabiques et trisyllabiques donnés à l'oral.

Pantalon

Dans l'exemple ci-dessus, l'élève est capable de dénombrer les 3 syllabes du mot « pantalon » en 5 secondes maximum. L'élève tape dans ses mains pour matérialiser le nombre de syllabes dans le mot lu par l'administrateur de test. Ces questions sont classées dans le domaine « décodage ».

Reconnaître des familles de mots

L'élève est en mesure de montrer, en 5 secondes maximum, l'intrus parmi des images dont le nom est donné oralement par l'administrateur de test.



Ces questions sont classées dans le domaine « compréhension de l'oral » et mesurent les dimensions sémantiques.

A1.1.4 Niveau I

L'éveil du lecteur : premiers contacts avec le langage oral et écrit.

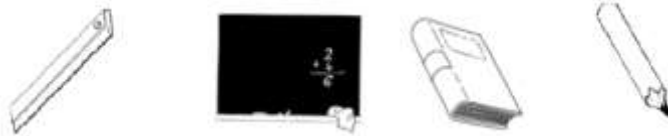
Exemples d'exercices illustratifs des compétences des élèves au niveau I

Reconnaître du vocabulaire

L'élève doit montrer la partie du corps précisée dans la question en 5 secondes maximum.
Dans cet exemple, l'élève doit montrer une de ses mains suite à la question « Montre-moi ta main ».

Comprendre du vocabulaire

L'élève doit montrer, parmi une série de 4 images d'un même champ lexical, celle qui correspond à un mot donné à l'oral (en 5 secondes maximum).



Dans cet exemple, l'élève doit montrer l'image qui correspond à la question : « Montre-moi le livre ».
Dans ces 2 exemples, les questions sont classées dans le domaine « compréhension de l'oral » et permettent aux élèves de se familiariser avec le vocabulaire de la vie quotidienne.

A1.1.5 Sous le niveau I

Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas les compétences mesurées par ce test en langue d'enseignement. Ces élèves sont en difficulté quant aux connaissances et compétences du niveau I.

A1.2 Test de mathématiques

Une série d'exercices reflétant les questions qui composent le test PASEC2014 de mathématiques accompagne la description de chaque niveau de l'échelle de compétences pour comprendre les caractéristiques des questions et les stratégies mises en place par les élèves pour y répondre. Ces items sont rendus publics et sont libres de droits.

Tableau A1-2 : Description du test PASEC2014 de mathématiques de début de scolarité primaire, selon les niveaux : domaines et compétences évaluées

| Niveaux | Domaines en mathématiques | Compétences |
|----------|---|--|
| Niveau 3 | Numération | Additionner 2 nombres dont la somme est supérieure à 50 Résoudre un problème statique avec 2 nombres inférieurs à 20 |
| Niveau 2 | Numération Géométrie, espace et mesure | Compléter une suite de 2 nombres inférieurs à 20 Résoudre un problème dynamique avec 2 nombres inférieurs à 20 Identifier des dispositions spatiales d'objets dans un espace en 2 dimensions |
| Niveau 1 | Numération Géométrie, espace et mesure | Discriminer des quantités d'objets inférieures à 10 Dénombrer une collection d'objets inférieure à 20 Ordonner des nombres inférieurs à 20 Apprécier et classer des grandeurs d'objets |

A1.2.1 Niveau 3

Exemples de questions illustratives des connaissances et compétences des élèves au niveau 3 Additionner 2 nombres dont la somme est supérieure à 50

Pour démontrer la compétence « additionner 2 nombres dont la somme est supérieure à 50 » prise en exemple pour illustrer ce niveau, l'élève doit trouver le bon résultat de l'addition « $39 + 26$ » en 2 minutes maximum à l'aide d'un brouillon ou d'une ardoise.

$$39 + 26 =$$

L'élève doit utiliser une démarche adéquate pour trouver le bon résultat dans le temps imparti. Il peut par exemple tout compter avec ces doigts ou en symbolisant des bâtonnets, partir du plus grand nombre, 39, pour lui ajouter 26 unités, poser l'addition avec une retenue ou prélever 1 à 26 pour l'ajouter à 39 puis ajouter 25 à 40. Cette question est classée dans le domaine de contenu « arithmétique ».

Résoudre un problème statique avec 2 nombres inférieurs à 20

Pour démontrer la compétence « résoudre un problème statique avec 2 nombres inférieurs à 20 » prise en exemple pour illustrer ce niveau, l'élève doit comprendre l'énoncé lu oralement ou relire le problème pour mobiliser une démarche adéquate et trouver la solution en 1 minute maximum. Ce problème implique l'addition de 2 nombres dont la somme est inférieure à 20.

*Il y a une classe de 15 élèves avec des filles et des garçons. 8 élèves dans la classe sont des filles.
Combien y a-t-il de garçons dans la classe ?*

Il s'agit d'un problème statique (de type combinaison) portant sur la recherche d'un terme initial (connaissant le tout et une des parties, quelle est la valeur de l'autre partie ?) et pouvant être résolu soit par une addition à trou (partie 1 + ? partie 2 ? = tout), soit par une soustraction (tout – partie 1 = ? partie 2 ?). Cette question est classée dans le domaine de contenu « arithmétique ».

A1.2.2 Niveau 2

Exemples de questions illustratives des connaissances et compétences des élèves au niveau 2

Compléter une suite de 3 nombres inférieurs à 20

Pour démontrer la compétence « Compléter une suite de 3 nombres inférieurs à 20 » prise en exemple pour illustrer ce niveau, l'élève doit observer une suite logique de nombres avec un trou, 17 ___ 19, pour trouver le nombre qui manque (18) entre les 2.

| | | |
|----|---|----|
| 17 | — | 19 |
|----|---|----|

La question permet de mesurer la familiarité des élèves avec les nombres et leur compréhension de la chaîne numérique. Cette question est classée dans le domaine « arithmétique ».

Résoudre un problème dynamique avec 2 nombres inférieurs à 20

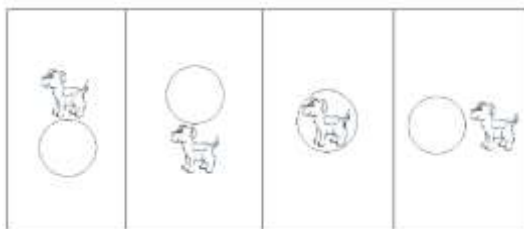
Pour répondre à cette question, l'élève doit comprendre l'énoncé lu oralement ou relire le problème pour mobiliser une démarche adéquate et trouver la solution en 1 minute maximum. Ce problème implique l'addition de 2 nombres dont la somme est inférieure à 20.

*Pierre a 5 crayons. Son père lui donne 7 crayons.
Combien Pierre a-t-il de crayons maintenant ?*

Il s'agit d'un problème dynamique (de type transformation) portant sur la recherche du terme final. Il s'agit d'un problème statique (de type combinaison) qui se résout par une addition des 2 termes du problème. Cette question est classée dans le domaine de contenu « arithmétique ».

Identifier des dispositions spatiales d'objets dans un espace en 2 dimensions

L'élève doit montrer l'image du chien qui est sur le cercle sous une contrainte de temps de 5 secondes maximum. Il doit identifier la bonne réponse parmi 4 croquis présentant chacun un chien et un cercle dans des dispositions spatiales différentes.



La connaissance des positions des objets comme « au-dessus de », « au milieu de », « à côté de », etc., est indispensable pour pouvoir acquérir des connaissances plus approfondies en géométrie. Cette question est classée dans le domaine de contenu « géométrie, espace et mesure ».

A1.2.3 Niveau I

Exemples de questions illustratives des compétences des élèves au niveau I

Discriminer des quantités d'objets inférieures à 10

Pour démontrer la compétence « Discriminer des quantités d'objets inférieures à 10 » prise en exemple pour illustrer ce niveau, l'élève doit montrer sur un cahier et sous une contrainte de temps forte (5 secondes maximum) le panier contenant le plus de ballons parmi 4 paniers contenant des quantités différentes de ballons.



La question renvoie à la notion de représentation des quantités. L'élève doit regarder plusieurs collections d'objets de faible quantité dont la différence est visible et significative au premier coup d'œil. Cette question du domaine « arithmétique » invite les élèves à mobiliser leur représentation visuelle des ordres de grandeur et leur appréciation des notions de grandeur (« plus grand » et « plus petit »).

Dénombrer une collection d'objets inférieure à 20

L'élève doit identifier la somme totale d'une collection d'objets de même taille et de même couleur en répondant à la question : « Combien y-a-t-il de ronds ? ». L'élève doit compter une collection de 12 ronds sous une contrainte de temps de 30 secondes maximum.



Cette question renvoie à la notion de cardinalité : identifier que le dernier élément correspondant à la somme des objets. Cette question du domaine « arithmétique » invite les élèves à mobiliser simultanément leurs capacités de comptage, de mémorisation et de pointage.

Ordonner des nombres inférieurs à 20

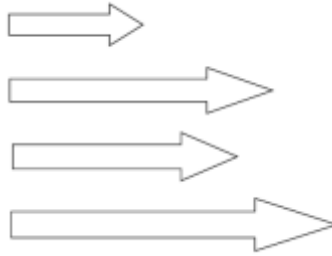
Pour démontrer la compétence « ordonner des nombres inférieurs à 20 » prise en exemple pour illustrer ce niveau, l'élève doit reconnaître sur un cahier et sous une contrainte de temps de 5 secondes maximum le plus petit nombre dans une série de 4 nombres inférieurs à 20 (2 chiffres et 2 nombres). Pour répondre correctement à la question : « Montre-moi le plus petit nombre », l'élève doit identifier les nombres écrits et les ordonner les uns par rapport aux autres en ordre croissant ou décroissant.

8 4 15 17

Cette question renvoie à la construction du concept de nombre comme moyen de comparaison des grandeurs. Cette question du domaine « arithmétique » invite les élèves à mobiliser simultanément leurs connaissances sur les nombres et leurs propriétés.

Apprécier et classer des grandeurs d'objets

L'élève doit répondre correctement à la question : « Montre-moi la plus grande flèche » en montrant la plus longue parmi une série de 4 flèches de différentes tailles, en 5 secondes maximum. Pour cela, l'élève doit comprendre la notion de mesure « plus grand » puis apprécier et classer les flèches les unes par rapport aux autres.



Cette question du domaine « géométrie, espace et mesure » invite les élèves à mobiliser leur représentation visuelle des ordres de grandeur et leur appréciation des notions de grandeur (« plus grand » et « plus petit »).

A1.2.4 Sous le niveau I

Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas les compétences mesurées par ce test en mathématiques. Ces élèves sont en difficulté quant aux connaissances et compétences du niveau I.

A1.3 Exemples d'items de début de scolarité relatifs à la section « Focus sur les résultats des élèves en début de scolarité »

A1.3.1 Lire avec aisance les lettres de l'alphabet

L'administrateur de test demande à l'élève de lire à haute voix le son ou le nom du plus de lettres de l'alphabet possible en 1 minute. Les lettres sont disposées aléatoirement sur une grille. Le temps de lecture des lettres est mesuré avec un minuteur. Les élèves bloqués sur une lettre sont invités à poursuivre à la lettre suivante après 5 secondes. L'élève est évalué sur sa capacité à lire avec aisance et fluidité. L'exercice comprend 2 exemples pour s'assurer que tous les élèves comprennent le sens de l'exercice.

| | | | | | |
|-----------|---|---|------------|---|---|
| Exemple : | α | λ | Exercice 6 | | |
| | e | s | a | i | l |
| | n | η | u | l | o |
| | d | c | p | m | v |
| | q | f | b | g | h |
| | j | x | y | z | w |
| | k | | | | |

A1.3.2 Lire avec aisance des mots familiers

L'administrateur de test demande à l'élève de lire à haute voix le plus de mots isolés et irréguliers en 1 minute. Les mots sont disposés sur une grille de 40 mots selon leur fréquence d'apparition dans quelques manuels scolaires de primaire et la base de données MANULEX (Lété, Sprenger-Charolles et Colé, 2004). Le temps de lecture des mots est mesuré avec un minuteur. Les élèves bloqués sur un mot sont invités à poursuivre au mot suivant après 5 secondes. L'élève est évalué sur sa capacité à lire avec aisance et fluidité.

| | | | | | |
|-----------|--------|-------|---------|------------|--------|
| Exemple : | ta | les | école | Exercice 8 | |
| | tu | un | de | le | il |
| | une | elle | du | est | son |
| | par | ma | ami | mère | dans |
| | sur | petit | mardi | vélo | bébé |
| | pour | lire | poisson | nous | avoir |
| | chat | grand | voir | verbe | dire |
| | aller | gros | matin | trois | monde |
| | maison | jouer | soir | père | enfant |

A1.3.3 Compter jusqu'à 100

L'administrateur demande à l'élève de compter à partir de 1 jusqu'au plus grand nombre possible, c'est-à-dire jusqu'au moment où il fera une première erreur, aura une hésitation (plus de 5 secondes sur un nombre) ou jusqu'à ce que les 2 minutes soient écoulées. Le temps de comptage est mesuré avec un minuteur. L'administrateur enregistre le dernier nombre lu correctement ou après 2 minutes. L'élève est mis en confiance en début d'exercice, l'administrateur comptant oralement avec lui jusqu'à 3.

A1.3.4 Résoudre des additions et des soustractions

L'administrateur de test demande à l'élève de résoudre 6 opérations : 3 additions et 3 soustractions. Chaque opération est soumise à l'élève à l'oral et à l'écrit et dévoilée au fur et à mesure par l'administrateur. L'administrateur montre au fur et à mesure chaque opération sur une feuille et la lit en même temps. L'ordre de succession des opérations suit un niveau de difficulté progressif. L'élève dispose de 1 minute maximum pour les opérations simples (résultat inférieur à 20) et 2 minutes maximum pour chaque opération complexe (résultat supérieur à 20). Si l'élève dépasse le temps imparti pour donner sa réponse, l'administrateur passe à l'opération suivante en comptabilisant une mauvaise réponse à l'opération. L'élève peut utiliser une ardoise ou une feuille pour cet exercice comme en situation de classe.

| | |
|----|-------------|
| a. | $8 + 5 =$ |
| b. | $13 - 7 =$ |
| c. | $14 + 23 =$ |
| d. | $39 + 26 =$ |
| e. | $34 - 11 =$ |
| f. | $50 - 18 =$ |

Annexe A2. Exemples d'items des tests PASEC2014 de fin de scolarité

A2.1 Test de lecture

Une série d'exercices reflétant les textes et les questions qui composent le test PASEC2014 accompagne la description de chaque niveau de l'échelle de compétences pour comprendre les caractéristiques des questions et les stratégies mises en place par les élèves pour y répondre. Ces items sont rendus publics et sont libres de droits.

Tableau A3.1 : Caractéristiques d'un échantillon d'exercices de lecture de l'évaluation PASEC2014

| Niveaux | Nom du texte | Processus cognitif | Format du texte | Question |
|----------|------------------|--|----------------------|------------|
| Niveau 4 | Un drôle de rêve | Interpréter et combiner des informations | Texte narratif long | Question 5 |
| | Les déchets | Réaliser des inférences logiques | Document | Question 1 |
| Niveau 3 | La météo | Extraire des informations explicites | Document | Question 1 |
| | Le vaccin | Réaliser des inférences logiques | Texte narratif court | Question 5 |
| Niveau 2 | Le vaccin | Extraire des informations explicites | Texte narratif court | Question 2 |
| | | Extraire des informations explicites | Texte narratif court | Question 4 |
| | Un drôle de rêve | Extraire des informations explicites | Texte narratif long | Question 1 |
| Niveau 1 | Le pied | Décoder et reconnaître une information | Mot isolé | Question 1 |

Une présentation complète de ces questions est proposée à la fin de l'annexe.

A2.1.1 Niveau 4

Lorsqu'ils lisent des textes littéraires, les élèves de ce niveau sont capables d'identifier l'intention de l'auteur, d'élaborer le sens implicite d'un récit et d'interpréter les sentiments d'un personnage. Pour répondre à la question 5 du texte « Un drôle de rêve » pris en exemple dans le tableau A3.1 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent avoir intégré les différentes étapes du récit et s'appuyer sur leurs expériences et leurs connaissances antérieures pour inférer les sentiments du personnage. Cette question est classée dans le processus cognitif « interpréter et combiner des informations » et porte sur un texte narratif long.

Lorsqu'ils lisent des textes informatifs et des documents, les élèves de ce niveau sont capables de mettre en lien des informations et de comparer les données (tableau, affiche publicitaire...) pour les utiliser. Pour répondre à la question 3 du document « Les déchets » pris en exemple dans le tableau A3.1 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent mettre en relation des intitulés des deux colonnes du tableau (durée de vie et types de déchets). Cette question est classée dans le processus cognitif « réaliser des inférences logiques » puisque la tâche requiert des élèves d'établir un lien qui n'est pas direct entre la durée et l'ordre chronologique. La situation porte sur un document de longueur moyenne avec du texte discontinu.

A2.1.2 Niveau 3

Pour répondre à la question 1 du document « La météo » pris en exemple dans le tableau A3.1 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent mettre en relation des éléments explicites présents dans différentes parties du document (la caractéristique du vent « violent » avec le jour de la semaine). Cette question est classée dans le processus cognitif « extraire des informations explicites » puisque les informations à combiner sont clairement identifiables dans le document. La situation porte sur un document de longueur moyenne avec du texte discontinu.

Pour répondre à la question 5 du texte « Le vaccin » pris en exemple dans le tableau A3.1 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent inférer l'identité du narrateur en intégrant l'information contenue dans la

phrase précédente. Cette question est classée dans le processus cognitif « réaliser des inférences logiques » puisque la tâche à réaliser est une inférence anaphorique, les élèves devant identifier la référence d'un pronom. La situation porte sur un texte narratif court.

A2.1.3 Niveau 2

Pour répondre à la question 4 du texte « Le vaccin » pris en exemple dans le tableau A3.1 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent prélever la réponse directement dans le texte. Ils sont par ailleurs guidés par la présence du terme « piqué » dans l'amorce, qui leur permet de recourir à une stratégie de repérage. Cette question est classée dans le processus cognitif « extraire des informations explicites » puisque l'information à relever est clairement identifiable dans le texte. La situation porte sur un texte narratif court.

Pour répondre à la question 2 du texte « Le vaccin » pris en exemple dans le tableau A3.1 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent identifier la réponse dans le texte mais de manière paraphrasée. Le sujet de la question (les enfants) renvoie à un synonyme dans le texte (les élèves). Cette question est classée dans le processus cognitif « extraire des informations explicites » puisque l'information à relever est clairement identifiable dans le texte. La situation porte sur un texte narratif court.

Pour répondre à la question 1 du texte « Un drôle de rêve » pris en exemple dans le tableau A3.1 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent prélever la réponse directement dans la première phrase du texte. Ils sont par ailleurs guidés par la présence du terme « rencontrent » dans l'amorce, qui leur permet de recourir à une stratégie de repérage. Cette question est classée dans le processus cognitif « extraire des informations explicites » puisque l'information à relever est clairement identifiable dans le texte. La situation porte sur un texte narratif long.

A2.1.4 Niveau 1

Pour répondre à la question 1 du texte « Le pied » pris en exemple dans le tableau A3.1 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent appairer un mot écrit à l'image qui lui correspond (« Coche le mot où tu vois l'image ») : ils doivent identifier parmi plusieurs images du corps humain celle qui correspond au mot « pied ».




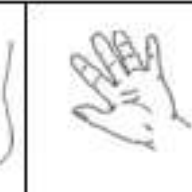
A2.1.5 Sous le niveau 1

Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas les compétences mesurées par ce test en langue d'enseignement. Ces élèves sont en difficulté quant aux connaissances et compétences du niveau 1.

A2.1.6 Exemples d'items de lecture :

Niveau 1

Coche la case où tu vois un pied.

| | | | |
|---|---|---|--|
|  |  |  |  |
| A. <input type="checkbox"/> | B. <input type="checkbox"/> | C. <input type="checkbox"/> | D. <input type="checkbox"/> |

Lis le texte et réponds aux questions qui suivent.

Un drôle de rêve

1 Trois voleurs rencontrent un jour un paysan monté sur un âne et
2 tirant une chèvre au bout d'une corde. Le premier fait alors le pari de
3 dérober à l'homme sa chèvre, le deuxième parie qu'il lui prendra l'âne, et
4 le troisième qu'il le dépouillera même de ses habits.

5 Le premier voleur s'approche doucement, attache à la queue de l'âne la
6 clochette qui était suspendue au cou de la chèvre, et fuit avec celle-ci. Le
7 paysan, s'étant aperçu du vol, rencontre le deuxième voleur et lui
8 demande s'il n'a pas vu quelqu'un s'enfuyant avec une chèvre.

9 - Si, dit le voleur. Il est parti par là. Dépêche-toi, tu peux le rejoindre. Si
10 tu veux, je garderai ton âne pendant ce temps-là.

11 Le pauvre paysan court dans la fausse direction et, quand il revient,
12 l'homme et l'âne ont évidemment disparu. Il arrive en gémissant devant
13 un puits au bord duquel un homme gémit aussi. Cet homme est le
14 troisième voleur. Il se plaint au paysan :

15 - J'ai laissé tomber au fond de ce puits une caisse pleine d'argent. Je ne
16 sais comment la rattraper car je ne suis pas très adroit et j'ai peur de
17 l'eau.

18 - Qu'à cela ne tienne ! dit le paysan, qui est très serviable. Moi, je peux te
19 la retrouver.

20 - Si tu le fais, peut-être que je te donnerai une partie de l'argent qu'elle
21 contient, dit le voleur.

22 Le paysan se déshabille donc et descend dans le puits. Il n'y trouve
23 aucune caisse mais, quand il remonte, le voleur a disparu avec ses
24 vêtements.

25 Je me suis réveillé tout en sueur, heureusement que ce n'était qu'un
26 rêve !

Les voleurs rencontrent...

- A. un marchand
- B. un gardien
- C. un écolier
- D. un paysan

Niveau 2

Comment le deuxième voleur a-t-il pris l'âne ?

- A. en mettant de l'argent dans un puits
- B. en s'enfuyant avec la chèvre
- C. en laissant tomber une caisse pleine d'argent
- D. en indiquant une mauvaise direction

Niveau 4

Que veut voler le troisième voleur ?

- A. l'argent
- B. la chèvre
- C. l'âne
- D. les habits

Niveau 4

158 L'histoire dit « Il arrive en gémissant devant un puits... » à la ligne 12.
Comment le paysan se sent-t-il à ce moment de l'histoire ?

- A. il est désespéré
- B. il a soif
- C. il est nerveux
- D. il a sommeil

Niveau 4

Qui parle aux lignes 9 et 10 ?

- A. le paysan
- B. le premier voleur
- C. le deuxième voleur
- D. le troisième voleur

Niveau 4

159 D'après ce que tu as lu, le texte est une histoire...

- A. vraie
- B. sans fin
- C. drôle
- D. immortale

Niveau 4

Lis le texte et réponds aux questions qui suivent.

Aujourd'hui, nous avons vu une infirmière. Elle a vacciné tous les élèves et la maîtresse contre la fièvre jaune. L'infirmière m'a piqué le bras aussi fort qu'un moustique.

Qui est venu aujourd'hui à l'école ?

- A. une maîtresse
- B. une marchande
- C. une infirmière
- D. un moustique

Niveau 2

Les enfants ont été vaccinés contre ...

- A. la fièvre jaune
- B. les moustiques
- C. la grippe
- D. la rougeole

Niveau 2

Où a eu lieu la vaccination ?

- A. au marché
- B. à l'école
- C. au dispensaire
- D. à la maison

Niveau 2

88 J'ai été piqué sur ...

- A. la tête
- B. la jambe
- C. le pied
- D. le bras

Niveau 2

89 Qui parle dans le texte ?

- A. un docteur
- B. un élève
- C. une infirmière
- D. une maîtresse

Niveau 3

Lis le texte et regarde le tableau puis réponds aux questions qui suivent.

La terre n'est pas une poubelle !

- 1 Lorsqu'on abandonne des déchets dans la nature, on risque de polluer
- 2 notre environnement pour plusieurs générations. Par exemple, un sac
- 3 plastique jeté dans la rue, dans la forêt ou dans la mer, ne se décompose
- 4 pas facilement et peut mettre plusieurs centaines d'années pour
- 5 disparaître.
- 6 La prochaine fois, avant de jeter des déchets dans la nature, réfléchissez
- 7 aux conséquences !

| Durée de décomposition des déchets dans la nature | Types de déchets |
|---|---------------------|
| 3 mois | Papier |
| 6 mois | Pelure de fruit |
| 1 an | Journal |
| 2 ans | Filtre de cigarette |
| 5 ans | Chewing-gum |
| de 10 ans à 100 ans | Canette |
| de 100 ans à 1000 ans | Plastique |
| 1000 ans | Polystyrène |
| 4000 ans | Verre |

6 D'après le tableau, quel est le déchet qui met le plus de temps à se décomposer dans la nature ?

- A. le papier
- B. le verre
- C. le plastique
- D. le chewing-gum

Niveau 4

7 Si je jette aujourd'hui un papier dans la nature, quand aura-t-il complètement disparu ?

- A. dans 3 mois
- B. dans 6 ans
- C. dans 10 ans
- D. dans 100 ans

Niveau 3

Voici l'extrait d'un journal

| Lundi | Mardi | Mercredi | Judi | Vendredi | Samedi | Dimanche |
|----------------|--------|----------|---------|----------|-----------|----------|
| 8 mars | 9 mars | 10 mars | 11 mars | 12 mars | 13 mars | 14 mars |
| Température | | | | | | |
| 27 | 27 | 29 | 25 | 26 | 33 | 27 |
| Ensoleillement | | | | | | |
| | | | | | | |
| Vent | | | | | | |
| Nul | Nul | Léger | Faible | Fort | Très fort | Violent |

1. Durant cette période, quel jour le vent a-t-il été violent ?

A. aucun jour

B. chaque jour

C. mardi 9

D. dimanche 14

Niveau 3

2. Dans quelle rubrique trouve-t-on ces informations dans le journal ?

A. Faits divers

B. Pronostics de football

C. Les prévisions météo

D. Les programmes TV

Niveau 4

A2.2 Test de mathématiques

Pour illustrer ces résultats, une série d'exercices reflétant les questions qui composent le test PASEC2014 accompagne la description des niveaux pour comprendre les caractéristiques des questions et les stratégies mises en place par les élèves pour y répondre.

Tableau A3.2 : Caractéristiques d'un échantillon d'exercices de mathématiques de l'évaluation PASEC2014

| Niveaux | Nom de l'exercice | Domaine des mathématiques | Processus cognitif |
|----------|----------------------------------|---------------------------|--------------------|
| Niveau 3 | Les pirates | Numération | Appliquer |
| | Multiplier par 3 | Numération | Raisonner |
| | La largeur du rectangle | Mesure | Appliquer |
| Niveau 2 | La cour d'école | Numération | Appliquer |
| | Le nombre de filles | Numération | Appliquer |
| | Conversion de masse | Mesure | Appliquer |
| | Conversion de volume | Mesure | Connaître |
| | Le cosmonaute | Mesure | Raisonner |
| | Le rectangle ABCD | Géométrie | Connaître |
| Niveau 1 | La soustraction | Numération | Connaître |
| | Apprécier les unités de longueur | Mesure | Connaître |
| | Les coordonnées des points | Géométrie | Connaître |

Une présentation complète de ces questions est proposée à la fin de l'annexe.

A.2.2.1 Niveau 3

En arithmétique, les élèves sont capables de résoudre des problèmes impliquant des fractions ou des nombres décimaux. Pour répondre à la question « Les pirates » prise en exemple dans le tableau A3.2 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent réaliser une addition puis une soustraction de fractions ayant des dénominateurs différents. L'exercice invite les élèves à déterminer la part d'un troisième pirate dans le partage d'un trésor après lui avoir fourni les deux fractions correspondant aux parts des deux premiers pirates. Cette question est classée dans le sous-domaine de contenu « numération » et dans le processus cognitif « appliquer », en raison du caractère routinier de la démarche à mobiliser pour des élèves en fin de primaire. Pour répondre à la question « Multiplier par 3 » prise en exemple dans le tableau A3.2 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent trouver un nombre qui, multiplié par trois et additionné à 100, serait égal à 790. Cette question implique un raisonnement de nature pré-algébrique puisque les élèves sont amenés à réfléchir à partir d'une quantité inconnue. Cette question est classée dans le sous-domaine de contenu « numération » et dans le processus cognitif « raisonner » puisque la démarche est abstraite et inhabituelle pour des élèves en fin de scolarité primaire.

Dans le domaine de la mesure, les élèves peuvent résoudre des problèmes impliquant des calculs d'aire ou de périmètre. Ils peuvent aussi repérer des données sur un plan pour calculer une distance tout en

respectant les contraintes données dans l'énoncé. Ils peuvent enfin réaliser des calculs et des conversions impliquant des heures, des minutes et des secondes. Pour répondre à la question « La largeur du rectangle » prise en exemple dans le tableau A3.2 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent trouver la largeur d'un rectangle dont l'aire et la longueur sont données. Pour répondre à cet item, ils doivent s'appuyer sur la formule du calcul de l'aire d'un rectangle pour déduire le calcul de la largeur. Cette question est classée dans le sous-domaine de contenu « mesure » et dans le processus cognitif « appliquer », en raison du caractère routinier de la démarche à mobiliser pour des élèves en fin de primaire.

A2.2.2 Niveau 2

En arithmétique, les élèves sont capables d'effectuer des opérations arithmétiques impliquant des nombres décimaux, soit au niveau des données fournies, soit au niveau de la solution obtenue. Ils peuvent aussi résoudre des problèmes arithmétiques courants en analysant un énoncé ou en prélevant des données dans un tableau à double entrée. À ce niveau, les élèves sont également en mesure de compléter des suites logiques impliquant des nombres décimaux ou des fractions. Pour répondre à la question « La cour de l'école » prise en exemple dans le tableau A3.2 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent définir le nombre de groupes de 26 élèves qu'un maître peut constituer à partir d'un effectif de 136 élèves en réalisant une division avec retenue au-dessus de la centaine à partir de nombres fournis dans l'énoncé. Cette question est classée dans le sous-domaine de contenu « numération » et dans le processus cognitif « appliquer », en raison du caractère routinier de la démarche à mobiliser pour des élèves en fin de primaire. Pour répondre à la question « Le nombre de filles » prise en exemple dans le tableau A3.2 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent prélever des nombres pour les additionner à partir d'un tableau à double entrée. Cette question est classée dans le sous-domaine de contenu « numération » et dans le processus cognitif « appliquer », en raison du caractère routinier de la démarche à mobiliser pour des élèves en fin de primaire.

En mesure, les élèves sont capables de lire l'heure sur une horloge à affichage numérique ou sur une horloge à aiguilles. Ils peuvent réaliser des conversions d'unités de mesure en disposant ou non d'un tableau de conversion. À ce niveau, ils sont également en mesure de résoudre des problèmes arithmétiques impliquant des jours, des heures et des minutes ainsi que des longueurs. Pour répondre à la question « Conversion de masse » prise en exemple dans le tableau A3.2 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent convertir 3000 grammes en kilogrammes à l'aide du tableau de conversion fourni. Cette question est classée dans le sous-domaine de contenu « mesure » et dans le processus cognitif « appliquer ». Pour répondre à la question « Conversion de volume » prise en exemple dans le tableau A3.2 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent convertir 15 hectolitres en litres à l'aide du tableau de conversion fourni. Cette question est classée dans le sous-domaine de contenu « mesure » et dans le processus cognitif « appliquer ». Pour répondre à la question « Le cosmonaute » prise en exemple dans le tableau A3.2 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent calculer le temps passé dans l'espace par un astronaute à travers des opérations arithmétiques et de conversion relatives à des heures et des jours. Cette question est classée dans le sous-domaine de contenu « mesure » et dans le processus cognitif « raisonner » puisque les élèves doivent trouver la démarche adéquate à appliquer à partir d'un énoncé écrit avant de réaliser plusieurs étapes de calcul.

En géométrie, les élèves sont capables de reconnaître le nom de certains solides, des figures géométriques de base et de certaines droites remarquables de ces figures (comme la diagonale ou la médiane). Pour répondre à la question « Le rectangle ABCD » prise en exemple dans le tableau A3.2 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent connaître les caractéristiques d'une droite diagonale dans un rectangle. Cette question est classée dans le sous-domaine de contenu « géométrie » et dans le processus cognitif « connaître » puisque les élèves sont sollicités exclusivement sur des connaissances factuelles.

A2.2.3 Niveau 1

En arithmétique, les élèves sont capables d'effectuer les quatre opérations de base face à des questions impliquant des nombres entiers et pouvant nécessiter un calcul écrit avec retenue, posé sous cette forme ou non. Pour répondre à la question « La soustraction » prise en exemple dans le tableau A3.2 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent trouver le résultat d'une soustraction avec retenue au-dessus de la centaine déjà posée. Cette question est classée dans le sous-domaine de contenu « numération » et dans le processus cognitif « connaître » puisque les élèves sont sollicités sur une démarche considérée comme basique et acquise pour des élèves en fin de scolarité primaire.

En mesure, les élèves sont en mesure de reconnaître les unités de mesure de base. Pour répondre à la question « Apprécier les unités de longueur » prise en exemple dans le tableau A3.2 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent trouver l'unité de mesure qui correspond à la longueur parmi le kilogramme, le litre et l'heure. Cette question est classée dans le sous-domaine de contenu « mesure » et dans le processus cognitif « connaître ».

En géométrie, les élèves sont capables de se repérer dans l'espace en identifiant des directions et des positions et en lisant des coordonnées dans un graphique. Pour répondre à la question « Les coordonnées des points » prise en exemple dans le tableau A3.2 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent trouver la position d'un cercle dans un graphique quadrillé en définissant ses coordonnées en abscisse de A à G et en ordonnée de 1 à 5. Cette question est classée dans le sous domaine de contenu « géométrie » et dans le processus cognitif « connaître ».

A2.2.4 Sous le niveau 1

Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas les compétences mesurées par ce test en langue d'enseignement. Ces élèves sont en difficulté quant aux connaissances et compétences du niveau 1.

A2.2.5 Exemples d'items de mathématiques

Niveau 1

Quel est le résultat de cette opération ?

$$2003 - 948 = \dots\dots$$

A. 1053

B. 1055

C. 1165

D. 2951

Niveau 1.

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

A. le mètre

B. le kilogramme

C. le litre

D. l'heure

Niveau 1

Voici un graphique :

Quelle est la position du cercle ?

A. (B ; 1)

B. (C ; 1)

C. (G ; 3)

D. (F ; 3)

Niveau 1

Niveau 2

Dans la cour de l'école, il y a 130 élèves. Le maître veut mettre les élèves en groupes de 26 élèves. Combien de groupes peut-il former ?

- A. 3 groupes
- B. 4 groupes
- C. 5 groupes
- D. 6 groupes

Niveau 2

Le tableau suivant donne le nombre de filles et de garçons dans les classes d'une école :

| | CP1 | CP2 | CE1 | CE2 | CM1 | CM2 |
|---------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| filles | 16 | 15 | 18 | 16 | 20 | 18 |
| garçons | 20 | 18 | 15 | 12 | 16 | 14 |

Quel est le nombre total de filles de CP1 et CP2 ?

- A. 15
- B. 16
- C. 31
- D. 38

Niveau 2

Convertis 3000 grammes en kilogrammes.

Utilise le tableau de conversion pour t'aider.

- A. 3 kg
- B. 30 kg
- C. 300 kg
- D. 30000 kg

| kg | hg | dag | g |
|----|----|-----|---|
| | | | |

Niveau 2

Un cosmonaute part de la Terre le 15 janvier 2012 à 7 heures du matin. Il revient sur terre le 23 janvier 2012 à 20 heures. Combien de temps a-t-il passé dans l'espace ?

- A. 7 jours et 20 heures
- B. 7 jours et 27 heures
- C. 8 jours et 13 heures
- D. 8 jours et 14 heures

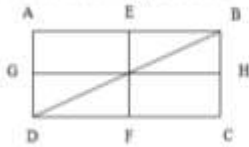
Niveau 2

Convertis 15 hectolitres en litres.

- A. 0,15 l
- B. 150 l
- C. 1500 l
- D. 15000 l

Niveau 2

Voici un rectangle ABCD :



On a tracé trois lignes : DB, EF, GH.

Dans le rectangle ABCD, la ligne DB est.....

- A. une médiane
- B. une diagonale
- C. un diamètre
- D. un côté

Niveau 2

Niveau 3

Trois pirates se partagent un trésor. Le premier pirate reçoit $\frac{1}{2}$ du trésor.
Le second pirate reçoit $\frac{1}{3}$ du trésor.

Que reçoit le troisième pirate ?

- A. $\frac{1}{6}$
- B. $\frac{2}{6}$
- C. $\frac{3}{4}$
- D. $\frac{4}{6}$

Niveau 3

On multiplie un nombre par 3, on ajoute 100 et on obtient 790.

Quel est ce nombre ?

- A. 230
- B. 330
- C. 687
- D. 690

Niveau 3

La longueur d'un rectangle est de 50 m, sa surface est de 500 m².
Quelle est la largeur du rectangle ?

- A. 10 m
- B. 50 m
- C. 450 m
- D. 550 m

Niveau 3

Annexe B. Données de l'évaluation PASEC2014 au Tchad

Annexe B2. Données du chapitre 2

Tableau B2.1 : Stratification et échantillonnage au Tchad

| N° Strate | Strates | Poids de la strate | Nombre d'écoles à enquêter dans la strate | Strate implicite I | Nombre d'écoles à enquêter dans la strate implicite I | Nombre d'écoles à enquêter dans la strate implicite 2 (statut des écoles) | | |
|--------------|---------|--------------------|---|--------------------|---|---|-----------|-----------|
| | | | | | | Communautaire | Public | Privé |
| 1 | Zone 1 | 4,6 % | 8 | N'Djaména | 8 | 1 | 2 | 5 |
| 2 | Zone 2 | 15,4 % | 28 | Chari Baguirmi | 7 | 4 | 3 | 0 |
| | | | | Hadjer Lamis | 7 | 5 | 2 | 0 |
| | | | | Guera | 10 | 5 | 5 | 0 |
| | | | | Salamat | 4 | 2 | 2 | 0 |
| 3 | Zone 3 | 22,4 % | 40 | Mayo Kebbi Est | 14 | 6 | 7 | 1 |
| | | | | Mayo Kebbi Ouest | 11 | 5 | 5 | 1 |
| | | | | Tandjile | 15 | 6 | 8 | 1 |
| 4 | Zone 4 | 16,9 % | 30 | Logone Occidentale | 13 | 8 | 4 | 1 |
| | | | | Logone Orientale | 17 | 8 | 8 | 1 |
| 5 | Zone 5 | 14,9 % | 27 | Moyen Chari | 12 | 8 | 4 | 0 |
| | | | | Mandoul | 15 | 10 | 5 | 0 |
| 6 | Zone 6 | 13,2 % | 24 | Batha | 8 | 5 | 3 | 0 |
| | | | | Barh El Gazal | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | | | | Kanem | 7 | 4 | 3 | 0 |
| | | | | Lac | 6 | 3 | 3 | 0 |
| 7 | Zone 7 | 12,6 % | 23 | Ouaddai | 11 | 6 | 4 | 1 |
| | | | | Sila | 5 | 4 | 1 | 0 |
| | | | | Wadi Fira | 7 | 4 | 3 | 0 |
| Total | | 100,0% | 180 | | 180 | 96 | 73 | 11 |

Tableau B3.1 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétences atteint en langue – Début de scolarité

| | Niveau < I | | Niveau I | | Niveau 2 | | Niveau 3 | | Niveau 4 | |
|---------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | Pourcentage | Erreur type | Pourcentage | Erreur type | Pourcentage | Erreur type | Pourcentage | Erreur type | Pourcentage | Erreur type |
| Bénin | 15,5 | 2,3 | 46,6 | 3,1 | 28,3 | 2,8 | 6,3 | 1,4 | 3,3 | 0,8 |
| Burkina Faso | 8,1 | 1,8 | 24,1 | 2,8 | 32,3 | 2,5 | 20,2 | 2,2 | 15,2 | 2,1 |
| Burundi | 0,2 | 0,2 | 3,0 | 1,1 | 17,6 | 1,8 | 23,0 | 1,9 | 56,1 | 2,5 |
| Cameroun | 8,9 | 3,1 | 29,9 | 3,0 | 31,6 | 4,4 | 18,7 | 3,7 | 11,0 | 2,1 |
| Congo | 4,8 | 1,5 | 28,6 | 4,2 | 28,6 | 3,6 | 21,4 | 2,9 | 16,6 | 2,5 |
| Côte d'Ivoire | 7,6 | 1,9 | 37,5 | 3,7 | 37,6 | 3,9 | 11,7 | 2,1 | 5,6 | 1,4 |
| Niger | 32,6 | 4,1 | 37,0 | 3,2 | 20,6 | 2,2 | 6,4 | 1,3 | 3,4 | 1,2 |
| Sénégal | 13,9 | 2,7 | 29,3 | 3,0 | 27,9 | 3,3 | 12,5 | 2,0 | 16,4 | 3,2 |
| Tchad | 11,0 | 3,1 | 36,3 | 4,0 | 34,7 | 3,1 | 13,1 | 2,6 | 5,0 | 1,6 |
| Togo | 21,5 | 2,7 | 30,4 | 3,1 | 28,0 | 3,1 | 11,6 | 2,6 | 8,5 | 2,0 |
| Moyenne | 12,4 | 0,7 | 30,3 | 1,0 | 28,7 | 1,1 | 14,5 | 0,7 | 14,1 | 0,7 |

Tableau B3.2 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétences atteint en mathématiques – Début de scolarité

| | Niveau < I | | Niveau I | | Niveau 2 | | Niveau 3 | |
|---------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | Pourcentage | Erreur type | Pourcentage | Erreur type | Pourcentage | Erreur type | Pourcentage | Erreur type |
| Bénin | 28,0 | 3,1 | 38,5 | 3,6 | 25,1 | 2,9 | 8,4 | 1,7 |
| Burkina Faso | 9,9 | 1,9 | 30,9 | 3,3 | 40,9 | 2,5 | 18,3 | 2,7 |
| Burundi | 0,1 | 0,1 | 3,2 | 1,0 | 28,9 | 2,7 | 67,7 | 2,8 |
| Cameroun | 10,5 | 3,4 | 34,2 | 3,7 | 37,1 | 4,6 | 18,2 | 3,0 |
| Congo | 3,5 | 1,1 | 25,6 | 2,8 | 37,7 | 3,2 | 33,2 | 3,3 |
| Côte d'Ivoire | 17,5 | 2,8 | 48,7 | 3,3 | 24,2 | 2,1 | 9,6 | 1,8 |
| Niger | 38,7 | 3,5 | 33,5 | 2,4 | 17,2 | 2,3 | 10,6 | 1,8 |
| Sénégal | 12,6 | 2,2 | 25,1 | 3,0 | 32,2 | 3,5 | 30,1 | 3,8 |
| Tchad | 17,6 | 2,9 | 34,4 | 3,6 | 27,8 | 2,4 | 20,2 | 4,2 |
| Togo | 23,9 | 2,8 | 34,8 | 2,9 | 25,9 | 2,3 | 15,4 | 2,3 |
| Moyenne | 16,2 | 0,9 | 30,9 | 1,1 | 29,7 | 1,0 | 23,2 | 0,9 |

Tableau B3.3 : Relation entre les performances en langue et en mathématiques – Début de scolarité

| | Niveau élève | | Niveau école | |
|---------------|--------------|-------------|--------------|-------------|
| | Corrélation | Erreur type | Corrélation | Erreur type |
| Bénin | 0,82 | 0,02 | 0,89 | 0,02 |
| Burkina Faso | 0,83 | 0,02 | 0,92 | 0,02 |
| Burundi | 0,68 | 0,05 | 0,85 | 0,08 |
| Cameroun | 0,87 | 0,02 | 0,95 | 0,02 |
| Congo | 0,76 | 0,02 | 0,87 | 0,02 |
| Côte d'Ivoire | 0,81 | 0,03 | 0,88 | 0,04 |
| Niger | 0,85 | 0,02 | 0,93 | 0,01 |
| Sénégal | 0,85 | 0,02 | 0,92 | 0,02 |
| Tchad | 0,72 | 0,02 | 0,82 | 0,04 |
| Togo | 0,85 | 0,02 | 0,95 | 0,01 |

Tableau B3.4 : Relation entre les performances en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité

| | Niveau élève | | Niveau école | |
|---------------|--------------|-------------|--------------|-------------|
| | Corrélation | Erreur type | Corrélation | Erreur type |
| Bénin | 0,86 | 0,01 | 0,96 | 0,01 |
| Burkina Faso | 0,84 | 0,01 | 0,95 | 0,01 |
| Burundi | 0,72 | 0,01 | 0,84 | 0,03 |
| Cameroun | 0,84 | 0,01 | 0,95 | 0,01 |
| Congo | 0,80 | 0,01 | 0,91 | 0,01 |
| Côte d'Ivoire | 0,80 | 0,01 | 0,93 | 0,01 |
| Niger | 0,80 | 0,02 | 0,93 | 0,01 |
| Sénégal | 0,89 | 0,01 | 0,97 | 0,01 |
| Tchad | 0,82 | 0,02 | 0,91 | 0,02 |
| Togo | 0,80 | 0,01 | 0,93 | 0,01 |

Tableau B3.5 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétences atteint en lecture – Fin de scolarité

| | Niveau < I | | Niveau I | | Niveau 2 | | Niveau 3 | | Niveau 4 | |
|---------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | Pourcentage | Erreur type | Pourcentage | Erreur type | Pourcentage | Erreur type | Pourcentage | Erreur type | Pourcentage | Erreur type |
| Bénin | 4,6 | 0,6 | 17,5 | 1,2 | 26,2 | 1,5 | 29,0 | 2,0 | 22,7 | 1,9 |
| Burkina Faso | 2,3 | 0,6 | 11,0 | 1,2 | 29,8 | 1,2 | 35,5 | 1,3 | 21,4 | 1,6 |
| Burundi | 0,2 | 0,1 | 4,6 | 0,8 | 38,7 | 1,5 | 49,1 | 1,5 | 7,4 | 0,8 |
| Cameroun | 6,0 | 1,3 | 20,3 | 1,6 | 24,9 | 1,6 | 24,7 | 1,6 | 24,1 | 1,9 |
| Congo | 4,5 | 1,0 | 22,6 | 1,8 | 32,2 | 1,7 | 23,5 | 1,9 | 17,1 | 1,6 |
| Côte d'Ivoire | 4,7 | 0,8 | 19,3 | 1,4 | 28,0 | 1,5 | 25,6 | 1,5 | 22,4 | 1,6 |
| Niger | 31,7 | 1,7 | 42,3 | 1,6 | 17,5 | 1,5 | 6,4 | 0,8 | 2,1 | 0,7 |
| Sénégal | 4,0 | 0,8 | 13,5 | 1,3 | 21,3 | 1,6 | 26,3 | 1,6 | 34,8 | 2,8 |
| Tchad | 20,3 | 2,1 | 36,9 | 2,6 | 27,1 | 2,6 | 12,8 | 2,4 | 3,0 | 1,1 |
| Togo | 6,2 | 0,8 | 23,9 | 1,5 | 31,5 | 1,4 | 22,6 | 1,2 | 15,8 | 1,3 |
| Moyenne | 8,4 | 0,4 | 21,2 | 0,6 | 27,7 | 0,5 | 25,6 | 0,5 | 17,1 | 0,5 |

Tableau B3.6 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétences atteint en mathématiques – Fin de scolarité

| | Niveau < I | | Niveau I | | Niveau 2 | | Niveau 3 | |
|---------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | Pourcentage | Erreur type | Pourcentage | Erreur type | Pourcentage | Erreur type | Pourcentage | Erreur type |
| Bénin | 24,6 | 1,8 | 35,6 | 1,7 | 29,0 | 2,0 | 10,8 | 1,9 |
| Burkina Faso | 12,6 | 1,4 | 28,5 | 1,3 | 36,9 | 1,4 | 21,9 | 1,5 |
| Burundi | 0,8 | 0,3 | 12,4 | 1,0 | 46,8 | 1,6 | 39,9 | 1,9 |
| Cameroun | 29,8 | 2,3 | 34,8 | 2,0 | 23,7 | 1,7 | 11,8 | 1,3 |
| Congo | 28,1 | 2,3 | 42,9 | 1,7 | 23,1 | 1,8 | 5,9 | 0,8 |
| Côte d'Ivoire | 28,7 | 1,8 | 44,4 | 1,5 | 23,7 | 1,5 | 3,1 | 0,5 |
| Niger | 68,4 | 2,3 | 24,0 | 1,7 | 6,3 | 0,9 | 1,4 | 0,4 |
| Sénégal | 14,7 | 1,6 | 26,5 | 1,9 | 29,7 | 2,1 | 29,1 | 2,8 |
| Tchad | 43,7 | 2,7 | 37,2 | 2,5 | 16,1 | 2,7 | 3,0 | 1,0 |
| Togo | 20,9 | 1,8 | 31,6 | 1,5 | 27,9 | 1,5 | 19,7 | 1,5 |
| Moyenne | 27,2 | 0,8 | 31,8 | 0,5 | 26,3 | 0,6 | 14,7 | 0,5 |

Tableau B3.7 : Lien entre les scores moyens nationaux de début et fin de scolarité

| | Corrélation de rang |
|----------------|---------------------|
| Langue-lecture | 0,53 |
| Mathématiques | 0,62* |

*=Significatif à 10 %

Tableau B3.8 : Pourcentage d'élèves au niveau national selon le niveau de compétences atteint en langue – Début de scolarité

| | Niveau < I | | Niveau I | | Niveau 2 | | Niveau 3 | | Niveau 4 | |
|-------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | Pourcentage | Erreur type | Pourcentage | Erreur type | Pourcentage | Erreur type | Pourcentage | Erreur type | Pourcentage | Erreur type |
| Zone 1 | 0,0 | 0,0 | 25,4 | 14,7 | 37,9 | 11,9 | 24,3 | 10,6 | 12,3 | 9,9 |
| Zone 2 | 3,1 | 4,5 | 35,6 | 10,5 | 43,1 | 10,1 | 12,8 | 5,9 | 5,4 | 3,1 |
| Zone 3 | 13,3 | 5,5 | 39,6 | 6,6 | 34,7 | 5,6 | 9,8 | 3,4 | 2,6 | 1,9 |
| Zone 4 | 14,8 | 8,7 | 39,0 | 10,3 | 24,9 | 7,0 | 13,1 | 8,4 | 8,1 | 5,2 |
| Zone 5 | 21,7 | 8,2 | 31,5 | 7,2 | 32,7 | 8,7 | 13,1 | 5,1 | 0,9 | 1,4 |
| Zone 6 | 9,2 | 4,2 | 44,9 | 10,1 | 30,2 | 6,5 | 11,3 | 6,8 | 4,3 | 3,0 |
| Zone 7 | 8,1 | 4,6 | 34,8 | 11,1 | 40,7 | 9,5 | 15,4 | 10,9 | 1,1 | 2,3 |
| Moyenne nationale | 11,0 | 3,1 | 36,3 | 4,0 | 34,7 | 3,1 | 13,1 | 2,6 | 5,0 | 1,6 |

Tableau B3.9 : Pourcentage d'élèves au niveau national selon le niveau de compétences atteint en mathématiques – Début de scolarité

| | Niveau < I | | Niveau I | | Niveau 2 | | Niveau 3 | |
|-------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | Pourcentage | Erreur type | Pourcentage | Erreur type | Pourcentage | Erreur type | Pourcentage | Erreur type |
| Zone 1 | 4,4 | 3,6 | 25,3 | 11,9 | 40,3 | 13,0 | 30,0 | 12,3 |
| Zone 2 | 15,1 | 5,5 | 41,2 | 11,4 | 22,2 | 5,9 | 21,5 | 9,7 |
| Zone 3 | 22,8 | 7,7 | 31,9 | 6,9 | 20,4 | 3,8 | 24,9 | 9,3 |
| Zone 4 | 19,0 | 6,4 | 32,1 | 7,7 | 33,9 | 6,2 | 15,0 | 5,9 |
| Zone 5 | 18,3 | 5,1 | 36,7 | 4,3 | 32,8 | 4,8 | 12,2 | 5,1 |
| Zone 6 | 12,7 | 3,4 | 38,3 | 7,1 | 32,4 | 8,2 | 16,7 | 8,2 |
| Zone 7 | 20,3 | 6,8 | 28,8 | 11,0 | 34,2 | 7,6 | 16,7 | 10,2 |
| Moyenne nationale | 17,6 | 2,9 | 34,4 | 3,6 | 27,8 | 2,4 | 20,2 | 4,2 |

Tableau B3.10 : Pourcentage d'élèves au niveau national selon le niveau de compétences atteint en lecture – Fin de scolarité

| | Niveau < I | | Niveau I | | Niveau 2 | | Niveau 3 | | Niveau 4 | |
|-------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | Pourcentage | Erreur type | Pourcentage | Erreur type | Pourcentage | Erreur type | Pourcentage | Erreur type | Pourcentage | Erreur type |
| Zone 1 | 6,3 | 3,2 | 31,2 | 9,9 | 33,5 | 15,3 | 18,9 | 3,4 | 10,0 | 7,0 |
| Zone 2 | 15,9 | 3,9 | 34,3 | 7,1 | 34,7 | 6,2 | 11,7 | 7,8 | 3,5 | 3,0 |
| Zone 3 | 21,8 | 3,5 | 45,5 | 4,1 | 27,2 | 3,5 | 5,1 | 1,8 | 0,3 | 0,3 |
| Zone 4 | 27,0 | 5,6 | 30,9 | 6,5 | 18,1 | 4,1 | 21,6 | 8,6 | 2,4 | 1,8 |
| Zone 5 | 30,3 | 6,7 | 34,3 | 4,4 | 23,1 | 4,8 | 10,0 | 2,7 | 2,4 | 1,3 |
| Zone 6 | 10,8 | 4,2 | 36,5 | 5,4 | 36,9 | 4,3 | 13,4 | 4,6 | 2,3 | 2,4 |
| Zone 7 | 11,1 | 5,1 | 39,3 | 6,3 | 39,0 | 8,7 | 8,4 | 3,4 | 2,1 | 2,2 |
| Moyenne nationale | 20,3 | 2,1 | 36,9 | 2,6 | 27,1 | 2,6 | 12,8 | 2,4 | 3,0 | 1,1 |

Tableau B3.11 : Pourcentage d'élèves au niveau national selon le niveau de compétences atteint en mathématiques – Fin de scolarité

| | Niveau < I | | Niveau I | | Niveau 2 | | Niveau 3 | |
|-------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | Pourcentage | Erreur type | Pourcentage | Erreur type | Pourcentage | Erreur type | Pourcentage | Erreur type |
| Zone 1 | 35,5 | 5,6 | 34,9 | 6,2 | 20,9 | 4,8 | 8,8 | 6,3 |
| Zone 2 | 28,2 | 4,9 | 50,1 | 8,3 | 18,7 | 7,7 | 2,9 | 2,2 |
| Zone 3 | 45,9 | 3,1 | 42,6 | 4,5 | 10,6 | 2,9 | 0,9 | 0,7 |
| Zone 4 | 42,9 | 9,4 | 28,4 | 5,5 | 25,0 | 9,5 | 3,7 | 2,5 |
| Zone 5 | 63,2 | 5,9 | 28,0 | 5,2 | 8,4 | 2,7 | 0,4 | 0,6 |
| Zone 6 | 45,8 | 8,0 | 42,0 | 4,8 | 10,8 | 5,2 | 1,4 | 1,5 |
| Zone 7 | 48,7 | 10,4 | 41,6 | 9,2 | 8,2 | 4,3 | 1,5 | 1,5 |
| Moyenne nationale | 43,7 | 2,7 | 37,2 | 2,5 | 16,1 | 2,7 | 3,0 | 1,0 |

Tableau B3.12 : Ecart de performance en langue et en mathématiques entre les zones et le niveau national – Début de scolarité

| | Langue | | Mathématiques | |
|--------|---|-------------|---|-------------|
| | Différence par rapport à la moyenne nationale | Erreur type | Différence par rapport à la moyenne nationale | Erreur type |
| Zone 1 | 45,3* | 26,6 | 44,3** | 20,5 |
| Zone 2 | 13,2 | 13,4 | -1,3 | 16,4 |
| Zone 3 | -14,0 | 11,7 | -1,1 | 21,9 |
| Zone 4 | 0,4 | 21,2 | -7,6 | 17,4 |
| Zone 5 | -20,3 | 14,2 | -9,5 | 15,5 |
| Zone 6 | -5,3 | 19,0 | 2,5 | 17,9 |
| Zone 7 | 0,8 | 20,9 | -2,5 | 30,2 |

*=Significatif à 10 % ; **=Significatif à 5 %

Tableau B3.13 : Ecart de performance en lecture et en mathématiques entre les zones et le niveau national – Fin de scolarité

| | Lecture | | Mathématiques | |
|--------|---|-------------|---|-------------|
| | Différence par rapport à la moyenne nationale | Erreur type | Différence par rapport à la moyenne nationale | Erreur type |
| Zone 1 | 44,6*** | 13,2 | 24,6 | 19,1 |
| Zone 2 | 9,0 | 17,8 | 17,0 | 12,1 |
| Zone 3 | -18,3** | 7,6 | -7,0 | 6,2 |
| Zone 4 | 0,3 | 16,1 | 12,1 | 15,5 |
| Zone 5 | -24,5 | 16,6 | -50,6*** | 13,3 |
| Zone 6 | 16,6 | 14,8 | -8,5 | 14,6 |
| Zone 7 | 10,7 | 14,7 | -8,6 | 15,0 |

=Significatif à 5 % , *=Significatif à 1 %

Tableau B4.1 : Pourcentage de filles par zone et écarts par rapport à la moyenne nationale – Début de scolarité

| | Pourcentage de filles | Erreur type | Ecart par rapport à la moyenne nationale | Erreur type |
|-------------------|-----------------------|-------------|--|-------------|
| Zone 1 | 17,8 | 9,1 | -30,1*** | 8,9 |
| Zone 2 | 65,7 | 7,8 | 17,9*** | 5,7 |
| Zone 3 | 43,2 | 3,5 | -4,7 | 4,3 |
| Zone 4 | 48,6 | 3,1 | 0,8 | 4,4 |
| Zone 5 | 52,2 | 8,6 | 4,3 | 8,2 |
| Zone 6 | 27,1 | 9,6 | -20,8** | 9,7 |
| Zone 7 | 35,2 | 4,4 | -12,6** | 5,6 |
| Moyenne nationale | 47,9 | 3,7 | - | - |

=Significatif à 5 % ; *=Significatif à 1 %

Tableau B4.2 : Pourcentage de filles, par zone, et écarts par rapport à la moyenne nationale – Fin de scolarité

| | Pourcentage de filles | Erreur type | Ecart par rapport à la moyenne nationale | Erreur type |
|-------------------|-----------------------|-------------|--|-------------|
| Zone 1 | 24,1 | 2,6 | -10,6*** | 2,3 |
| Zone 2 | 33,9 | 5,6 | -0,8 | 5,2 |
| Zone 3 | 40,2 | 2,9 | 5,5** | 2,2 |
| Zone 4 | 35,7 | 2,1 | 1,1 | 2,2 |
| Zone 5 | 36,1 | 2,5 | 1,5 | 2,7 |
| Zone 6 | 28,9 | 3,9 | -5,7 | 4,1 |
| Zone 7 | 25,5 | 3,6 | -9,1** | 3,9 |
| Moyenne nationale | 34,6 | 1,6 | - | - |

=Significatif à 5% ; *=Significatif à 1 %

Tableau B4.3 : Performances moyennes des filles et des garçons en langue par zone – Début de scolarité

| | Moyenne des filles | Erreur type | Moyenne des garçons | Erreur type | Ecart entre filles et garçons | Erreur type |
|-------------------|--------------------|-------------|---------------------|-------------|-------------------------------|-------------|
| Zone 1 | - | - | - | - | - | - |
| Zone 2 | - | - | - | - | - | - |
| Zone 3 | - | - | 478,6 | 14,1 | - | - |
| Zone 4 | - | - | - | - | - | - |
| Zone 5 | - | - | - | - | - | - |
| Zone 6 | - | - | - | - | - | - |
| Zone 7 | - | - | - | - | - | - |
| Moyenne nationale | 472,6 | 9,5 | 487,4 | 8,1 | -14,8* | 7,9 |

*=Significatif à 10 %

Tableau B4.4 : Performances moyennes des filles et des garçons en mathématiques par zone – Début de scolarité

| | Moyenne des filles | Erreur type | Moyenne des garçons | Erreur type | Ecart entre filles et garçons | Erreur type |
|-------------------|--------------------|-------------|---------------------|-------------|-------------------------------|-------------|
| Zone 1 | - | - | - | - | - | - |
| Zone 2 | - | - | - | - | - | - |
| Zone 3 | - | - | 520,1 | 29,2 | - | - |
| Zone 4 | - | - | - | - | - | - |
| Zone 5 | - | - | - | - | - | - |
| Zone 6 | - | - | - | - | - | - |
| Zone 7 | - | - | - | - | - | - |
| Moyenne nationale | 466,6 | 11,6 | 513,9 | 11,4 | -47,3*** | 8,7 |

***=Significatif à 1 %

Tableau B4.5 : Performances moyennes des filles et des garçons en lecture par zone – Fin de scolarité

| | Moyenne des filles | Erreur type | Moyenne des garçons | Erreur type | Ecart entre filles et garçons | Erreur type |
|-------------------|--------------------|-------------|---------------------|-------------|-------------------------------|-------------|
| Zone 1 | - | - | 481,5 | 12,6 | - | - |
| Zone 2 | 439,7 | 28,9 | 442,3 | 14,5 | -2,6 | 20,1 |
| Zone 3 | 410,9 | 7,1 | 415,8 | 6,7 | -4,9 | 6,9 |
| Zone 4 | 420,4 | 20,2 | 439,6 | 20,7 | -19,3 | 11,2 |
| Zone 5 | 391,9 | 19,3 | 417,1 | 17,0 | -25,1** | 10,1 |
| Zone 6 | - | - | 452,6 | 13,6 | - | - |
| Zone 7 | - | - | 446,7 | 14,3 | - | - |
| Moyenne nationale | 420,9 | 7,3 | 438,6 | 6,8 | -17,6*** | 4,8 |

=Significatif à 5 % ; *=Significatif à 1 %

Tableau B4.6 : Performances moyennes des filles et des garçons en mathématiques par zone – Fin de scolarité

| | Moyenne des filles | Erreur type | Moyenne des garçons | Erreur type | Ecart entre filles et garçons | Erreur type |
|-------------------|--------------------|-------------|---------------------|-------------|-------------------------------|-------------|
| Zone 1 | - | - | 481,1 | 17,5 | - | - |
| Zone 2 | 462,1 | 21,4 | 470,9 | 11,3 | -8,9 | 20,5 |
| Zone 3 | 435,1 | 4,9 | 449,8 | 5,3 | -14,6** | 6,2 |
| Zone 4 | 447,4 | 19,5 | 471,7 | 20,7 | -24,2** | 12,3 |
| Zone 5 | 381,2 | 15,4 | 411,6 | 14,1 | -30,3*** | 11,3 |
| Zone 6 | - | - | 453,5 | 11,7 | - | - |
| Zone 7 | - | - | 445,4 | 14,0 | - | - |
| Moyenne nationale | 436,6 | 6,4 | 458,5 | 6,0 | -21,9*** | 5,0 |

=Significatif à 5 % ; *=Significatif à 1 %

Tableau B4.7 : Pourcentage des élèves filles et garçons au-dessus et en dessous des seuils suffisants de compétence en langue – Début de scolarité

| | Filles | | Garçons | | Filles | | Garçons | |
|--------|---|-------------|---|-------------|---|-------------|---|-------------|
| | Pourcentage d'élèves en dessous ou au niveau du seuil | Erreur type | Pourcentage d'élèves en dessous ou au niveau du seuil | Erreur type | Pourcentage d'élèves au-dessus du seuil | Erreur type | Pourcentage d'élèves au-dessus du seuil | Erreur type |
| Zone 1 | 11,9 | 16,4 | 28,4 | 16,0 | 88,1 | 16,4 | 71,6 | 16,0 |
| Zone 2 | 45,3 | 12,8 | 26,0 | 17,4 | 54,7 | 12,8 | 74,0 | 17,4 |
| Zone 3 | 65,6 | 7,9 | 43,3 | 9,1 | 34,4 | 7,9 | 56,7 | 9,1 |
| Zone 4 | 60,4 | 17,0 | 47,6 | 14,9 | 39,6 | 17,0 | 52,4 | 14,9 |
| Zone 5 | 58,7 | 8,3 | 47,2 | 13,4 | 41,3 | 8,3 | 52,8 | 13,4 |
| Zone 6 | 51,6 | 15,7 | 55,1 | 12,8 | 48,4 | 15,7 | 44,9 | 12,8 |
| Zone 7 | 57,4 | 17,5 | 34,9 | 14,6 | 42,6 | 17,5 | 65,1 | 14,6 |

Tableau B4.8 : Pourcentage des élèves filles et garçons au-dessus et en dessous des seuils suffisants de compétence en mathématiques – Début de scolarité

| | Filles | | Garçons | | Filles | | Garçons | |
|--------|---|-------------|---|-------------|---|-------------|---|-------------|
| | Pourcentage d'élèves en dessous ou au niveau du seuil | Erreur type | Pourcentage d'élèves en dessous ou au niveau du seuil | Erreur type | Pourcentage d'élèves au-dessus du seuil | Erreur type | Pourcentage d'élèves au-dessus du seuil | Erreur type |
| Zone 1 | 32,5 | 23,5 | 29,1 | 14,4 | 67,5 | 23,5 | 70,9 | 14,4 |
| Zone 2 | 60,3 | 9,3 | 48,4 | 15,7 | 39,7 | 9,3 | 51,6 | 15,7 |
| Zone 3 | 72,1 | 11,6 | 41,5 | 10,7 | 27,9 | 11,6 | 58,5 | 10,7 |
| Zone 4 | 70,7 | 14,8 | 32,6 | 7,2 | 29,3 | 14,8 | 67,4 | 7,2 |
| Zone 5 | 64,7 | 7,1 | 44,3 | 9,2 | 35,3 | 7,1 | 55,7 | 9,2 |
| Zone 6 | 57,9 | 11,5 | 48,3 | 10,1 | 42,1 | 11,5 | 51,7 | 10,1 |
| Zone 7 | 63,8 | 15,5 | 41,1 | 16,9 | 36,2 | 15,5 | 58,9 | 16,9 |

Tableau B4.9 : Pourcentage d'élèves filles et garçons au-dessus et en dessous des seuils suffisants de compétence en lecture – Fin de scolarité

| | Filles | | Garçons | | Filles | | Garçons | |
|--------|---|-------------|---|-------------|---|-------------|---|-------------|
| | Pourcentage d'élèves en dessous ou au niveau du seuil | Erreur type | Pourcentage d'élèves en dessous ou au niveau du seuil | Erreur type | Pourcentage d'élèves au-dessus du seuil | Erreur type | Pourcentage d'élèves au-dessus du seuil | Erreur type |
| Zone 1 | 46,8 | 10,2 | 34,6 | 13,0 | 53,2 | 10,2 | 65,4 | 13,0 |
| Zone 2 | 55,7 | 15,2 | 47,3 | 8,5 | 44,3 | 15,2 | 52,7 | 8,5 |
| Zone 3 | 68,5 | 4,4 | 66,6 | 4,7 | 31,5 | 4,4 | 33,4 | 4,7 |
| Zone 4 | 64,6 | 10,6 | 54,2 | 11,9 | 35,4 | 10,6 | 45,8 | 11,9 |
| Zone 5 | 72,3 | 7,6 | 60,1 | 6,0 | 27,7 | 7,6 | 39,9 | 6,0 |
| Zone 6 | 54,6 | 11,5 | 44,4 | 8,6 | 45,4 | 11,5 | 55,6 | 8,6 |
| Zone 7 | 60,2 | 12,7 | 47,1 | 11,3 | 39,8 | 12,7 | 52,9 | 11,3 |

Tableau B4.10 : Pourcentage d'élèves filles et garçons au-dessus et en dessous des seuils suffisants de compétence en mathématiques – Fin de scolarité

| | Filles | | Garçons | | Filles | | Garçons | |
|--------|---|-------------|---|-------------|---|-------------|---|-------------|
| | Pourcentage d'élèves en dessous ou au niveau du seuil | Erreur type | Pourcentage d'élèves en dessous ou au niveau du seuil | Erreur type | Pourcentage d'élèves au-dessus du seuil | Erreur type | Pourcentage d'élèves au-dessus du seuil | Erreur type |
| Zone 1 | 74,2 | 16,4 | 69,2 | 9,0 | 25,8 | 16,4 | 30,8 | 9,0 |
| Zone 2 | 82,5 | 9,5 | 76,3 | 10,1 | 17,5 | 9,5 | 23,7 | 10,1 |
| Zone 3 | 91,8 | 3,9 | 86,3 | 3,7 | 8,2 | 3,9 | 13,7 | 3,7 |
| Zone 4 | 78,4 | 10,9 | 67,4 | 11,8 | 21,6 | 10,9 | 32,6 | 11,8 |
| Zone 5 | 95,2 | 2,5 | 88,9 | 3,3 | 4,8 | 2,5 | 11,1 | 3,3 |
| Zone 6 | 91,8 | 7,6 | 86,2 | 5,6 | 8,2 | 7,6 | 13,8 | 5,6 |
| Zone 7 | 92,4 | 6,0 | 89,6 | 5,4 | 7,6 | 6,0 | 10,4 | 5,4 |

Tableau B4.11 : Niveau moyen de l'indice socioéconomique de la famille de l'élève – Fin de scolarité

| | Niveau moyen | Erreur type | Ecart par rapport à la moyenne nationale | Erreur type |
|-------------------|--------------|-------------|--|-------------|
| Zone 1 | 58,7 | 2,1 | 13,1*** | 1,5 |
| Zone 2 | 41,3 | 3,0 | -4,3 | 3,0 |
| Zone 3 | 44,1 | 1,3 | -1,5 | 1,3 |
| Zone 4 | 42,7 | 1,9 | -2,9 | 1,7 |
| Zone 5 | 43,2 | 0,9 | -2,4 | 1,3 |
| Zone 6 | 48,5 | 2,5 | 2,9 | 2,6 |
| Zone 7 | 43,4 | 1,4 | -2,2 | 1,6 |
| Moyenne nationale | 45,6 | 1,0 | - | - |

***=Significatif à 1 %

Tableau B4.12 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre le niveau socioéconomique et les scores des élèves en lecture – Fin de scolarité

| | Lecture | | Mathématiques | |
|--------|--|-------------|--|-------------|
| | Ecart par rapport à l'effet au niveau national | Erreur type | Ecart par rapport à l'effet au niveau national | Erreur type |
| Zone 1 | 0,4 | 1,8 | 1,2 | 1,2 |
| Zone 2 | -1,7 | 1,7 | -1,5 | 1,5 |
| Zone 3 | -0,4 | 0,7 | -0,2 | 0,7 |
| Zone 4 | 0,6 | 1,5 | 0,7 | 1,4 |
| Zone 5 | -1,0 | 1,7 | -0,7 | 1,7 |
| Zone 6 | -4,3*** | 1,0 | -3,8*** | 0,8 |
| Zone 7 | -0,9 | 1,2 | -0,1 | 1,1 |

***=Significatif à 1 %

Tableau B4.13 : Pourcentage d'élèves atypiques positifs en lecture et mathématiques aux niveaux national et international – Fin de scolarité

| | Lecture | | | | Mathématiques | | | |
|-------------------|--------------------------------|-------------|-------------------------------------|-------------|--------------------------------|-------------|-------------------------------------|-------------|
| | Pourcentage au niveau national | Erreur type | Pourcentage au niveau international | Erreur type | Pourcentage au niveau national | Erreur type | Pourcentage au niveau international | Erreur type |
| Zone 1 | 12,3 | 13,5 | 0,0 | 0,0 | 12,3 | 13,5 | 4,9 | 11,3 |
| Zone 2 | 15,2 | 5,1 | 1,3 | 1,1 | 24,0 | 6,6 | 3,1 | 2,6 |
| Zone 3 | 3,8 | 2,3 | 0,0 | 0,0 | 10,3 | 3,5 | 0,3 | 0,5 |
| Zone 4 | 27,4 | 15,9 | 4,0 | 3,9 | 27,8 | 16,3 | 10,0 | 8,0 |
| Zone 5 | 30,8 | 11,0 | 11,2 | 4,5 | 23,8 | 8,7 | 4,7 | 2,7 |
| Zone 6 | 54,1 | 17,4 | 10,3 | 10,3 | 42,0 | 13,5 | 13,1 | 6,9 |
| Zone 7 | 13,8 | 11,3 | 0,3 | 0,9 | 10,4 | 7,8 | 0,0 | 0,0 |
| Moyenne nationale | 17,8 | 5,5 | 2,9 | 1,5 | 20,2 | 5,7 | 4,6 | 2,9 |

Tableau B4.14 : Pourcentage d'élèves atypiques négatifs en lecture et mathématiques aux niveaux national et international – Fin de scolarité

| | Lecture | | | | Mathématiques | | | |
|-------------------|--------------------------------|-------------|-------------------------------------|-------------|--------------------------------|-------------|-------------------------------------|-------------|
| | Pourcentage au niveau national | Erreur type | Pourcentage au niveau international | Erreur type | Pourcentage au niveau national | Erreur type | Pourcentage au niveau international | Erreur type |
| Zone 1 | 2,2 | 4,3 | 23,8 | 7,8 | 16,0 | 7,6 | 27,3 | 12,2 |
| Zone 2 | 36,2 | 23,1 | 57,6 | 20,6 | 37,6 | 16,8 | 45,7 | 14,5 |
| Zone 3 | 19,0 | 6,5 | 44,5 | 7,7 | 13,9 | 5,3 | 29,8 | 8,5 |
| Zone 4 | 11,4 | 7,8 | 32,9 | 17,9 | 11,0 | 7,7 | 17,3 | 11,9 |
| Zone 5 | 15,9 | 9,9 | 48,0 | 14,1 | 32,2 | 15,0 | 45,9 | 12,6 |
| Zone 6 | 19,9 | 9,5 | 50,5 | 14,8 | 35,6 | 8,5 | 55,5 | 10,4 |
| Zone 7 | 6,8 | 6,4 | 30,0 | 10,5 | 11,0 | 7,5 | 30,4 | 11,6 |
| Moyenne nationale | 11,1 | 3,7 | 34,8 | 5,4 | 18,2 | 3,2 | 30,6 | 4,4 |

Tableau B4.15 : Pourcentage des élèves qui déclarent pratiquer la langue d'enseignement à la maison par zone, PASEC2014 – Début et fin de scolarité

| | Début de scolarité | | Fin de scolarité | |
|------------------------|--------------------|-------------|------------------|-------------|
| | Pourcentage | Erreur type | Pourcentage | Erreur type |
| Zone 1 | 44,7 | 35,0 | 98,3 | 0,8 |
| Zone 2 | 27,3 | 6,5 | 63,0 | 17,8 |
| Zone 3 | 44,0 | 12,3 | 79,2 | 4,3 |
| Zone 4 | 35,0 | 8,6 | 77,9 | 5,0 |
| Zone 5 | 30,3 | 10,0 | 83,4 | 4,2 |
| Zone 6 | 22,1 | 15,1 | 85,4 | 8,0 |
| Zone 7 | 62,3 | 13,0 | 46,5 | 11,6 |
| Moyenne nationale | 35,8 | 5,2 | 79,4 | 2,7 |
| Moyenne internationale | 42,5 | 1,2 | 78,7 | 0,9 |

Tableau B4.16 Pourcentage d'élèves qui déclarent avoir fréquenté le préscolaire – Début et fin de scolarité

| | Début de scolarité | | | | Fin de scolarité | | | |
|-------------------|--|-------------|--|-------------|--|-------------|--|-------------|
| | Pourcentage d'élèves déclarant avoir fréquenté le pré scolaire | Erreur type | Ecart par rapport à la moyenne nationale | Erreur type | Pourcentage d'élèves déclarant avoir fréquenté le pré scolaire | Erreur type | Ecart par rapport à la moyenne nationale | Erreur type |
| Zone 1 | 46,4 | 9,6 | 33,0*** | 9,0 | 29,0 | 4,0 | 10,0*** | 3,6 |
| Zone 2 | 10,4 | 2,8 | -3,0 | 3,1 | 14,3 | 4,7 | -4,7 | 4,7 |
| Zone 3 | 14,8 | 4,1 | 1,4 | 3,6 | 15,5 | 3,6 | -3,5 | 2,9 |
| Zone 4 | 9,7 | 8,3 | -3,7 | 6,9 | 21,0 | 4,4 | 2,0 | 3,7 |
| Zone 5 | 7,5 | 4,8 | -5,9 | 4,8 | 14,8 | 4,0 | -4,1 | 4,0 |
| Zone 6 | 6,0 | 6,5 | -7,5 | 6,6 | 36,4 | 10,6 | 17,4 | 10,4 |
| Zone 7 | 13,7 | 5,7 | 0,3 | 6,0 | 6,9 | 2,2 | -12,1*** | 2,8 |
| Moyenne nationale | 13,5 | 2,4 | - | - | 19,0 | 1,9 | - | - |

***=Significatif à 1 %

Tableau B4.17 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon la fréquentation du préscolaire – Fin de scolarité

| | Lecture | | | | | | Mathématiques | | | | | |
|-------------------|---|-------------|---|-------------|-------------------------|-------------|---|-------------|---|-------------|-------------------------|-------------|
| | Moyenne des élèves déclarant avoir fréquenté le préscolaire | Erreur type | Moyenne des élèves déclarant n'avoir pas fréquenté le préscolaire | Erreur type | Différence des moyennes | Erreur type | Moyenne des élèves déclarant avoir fréquenté le préscolaire | Erreur type | Moyenne des élèves déclarant n'avoir pas fréquenté le préscolaire | Erreur type | Différence des moyennes | Erreur type |
| Zone 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Zone 2 | - | - | 452,3 | 19,0 | - | - | - | - | 477,1 | 13,7 | - | - |
| Zone 3 | - | - | 413,0 | 5,8 | - | - | - | - | 444,7 | 4,9 | - | - |
| Zone 4 | - | - | 430,3 | 20,7 | - | - | - | - | 461,5 | 21,1 | - | - |
| Zone 5 | - | - | 408,8 | 24,1 | - | - | - | - | 402,0 | 18,8 | - | - |
| Zone 6 | - | - | 464,3 | 13,3 | - | - | - | - | 453,4 | 18,1 | - | - |
| Zone 7 | - | - | 442,8 | 11,7 | - | - | - | - | 442,2 | 11,8 | - | - |
| Moyenne nationale | 440,5 | 11,1 | 431,4 | 7,2 | 9,2 | 11,4 | 461,3 | 9,5 | 450,8 | 6,1 | 10,6 | 9,7 |

Tableau B4.18 : Pourcentage d'élèves ayant redoublé au moins une fois – Début et fin de scolarité

| | Début de scolarité | | | | Fin de scolarité | | | |
|-------------------|----------------------------------|-------------|------------------------------|-------------|----------------------------------|-------------|------------------------------|-------------|
| | Pourcentage d'élèves redoublants | Erreur type | Ecart à la moyenne nationale | Erreur type | Pourcentage d'élèves redoublants | Erreur type | Ecart à la moyenne nationale | Erreur type |
| Zone 1 | 15,7 | 7,7 | -7,8 | 7,7 | 62,9 | 1,2 | -2,0 | 2,3 |
| Zone 2 | 25,9 | 4,9 | 2,3 | 4,5 | 65,1 | 11,1 | 0,2 | 10,1 |
| Zone 3 | 19,2 | 3,9 | -4,4 | 3,7 | 64,2 | 4,5 | -0,7 | 3,4 |
| Zone 4 | 29,9 | 9,5 | 6,3 | 7,7 | 62,9 | 2,5 | -2,0 | 2,8 |
| Zone 5 | 31,2 | 4,7 | 7,6 | 4,9 | 77,1 | 3,4 | 12,3*** | 3,6 |
| Zone 6 | 12,7 | 7,7 | -10,8 | 7,9 | 55,2 | 9,0 | -9,7 | 9,0 |
| Zone 7 | 0,1 | 0,1 | -23,4*** | 2,8 | 61,4 | 6,2 | -3,5 | 6,3 |
| Moyenne nationale | 23,5 | 2,8 | - | - | 64,9 | 2,1 | - | - |

***=Significatif à 1%

Tableau B4.19 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le redoublement – Fin de scolarité

| | Lecture | | | | | | Mathématiques | | | | | |
|-------------------|-----------------------------|-------------|-------------------------|-------------|-------------------------|-------------|-----------------------------|-------------|-------------------------|-------------|-------------------------|-------------|
| | Moyenne des non redoublants | Erreur type | Moyenne des redoublants | Erreur type | Différence des moyennes | Erreur type | Moyenne des non redoublants | Erreur type | Moyenne des redoublants | Erreur type | Différence des moyennes | Erreur type |
| Zone 1 | - | - | | | | | - | - | 468,0 | 20,1 | | |
| Zone 2 | 445,7 | 7,7 | 440,8 | 28,6 | -4,9 | 27,2 | 473,8 | 7,1 | 435,4 | 4,6 | -5,7 | 23,3 |
| Zone 3 | 422,6 | 7,2 | 408,7 | 6,0 | -13,9** | 6,0 | 458,8 | 6,1 | 454,8 | 19,7 | -23,4*** | 5,8 |
| Zone 4 | 443,2 | 19,2 | 424,3 | 20,3 | -18,9 | 12,0 | 471,2 | 17,6 | 395,0 | 18,9 | -16,4 | 13,4 |
| Zone 5 | - | - | 399,1 | 24,0 | | | - | - | 416,7 | 10,8 | | |
| Zone 6 | 475,5 | 17,7 | 428,2 | 11,8 | -47,3*** | 17,5 | 475,5 | 17,2 | 432,6 | 12,0 | -58,7*** | 18,2 |
| Zone 7 | - | - | 434,2 | 13,3 | | | - | - | 441,3 | 6,4 | | |
| Moyenne nationale | 449,6 | 7,6 | 423,6 | 7,2 | -26,1*** | 6,5 | 470,1 | 6,0 | 468,0 | 20,1 | -28,8*** | 6,6 |

=Significatif à 5% ; *=Significatif à 1%

Tableau B4.20 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe – Début et fin de scolarité

| | Début de scolarité | | | | Fin de scolarité | | | |
|-------------------|--------------------|-------------|--|-------------|------------------|-------------|--|-------------|
| | Niveau moyen | Erreur type | Ecart par rapport à la moyenne nationale | Erreur type | Niveau moyen | Erreur type | Ecart par rapport à la moyenne nationale | Erreur type |
| Zone 1 | 49,0 | 2,4 | 12,2*** | 2,8 | 44,9 | 1,1 | 7,0*** | 1,2 |
| Zone 2 | 37,0 | 3,5 | 0,2 | 3,2 | 34,1 | 2,9 | -3,9 | 2,7 |
| Zone 3 | 31,5 | 5,0 | -5,2 | 3,7 | 36,3 | 1,6 | -1,6 | 1,3 |
| Zone 4 | 36,2 | 2,9 | -0,5 | 2,9 | 37,3 | 1,5 | -0,7 | 1,4 |
| Zone 5 | 36,8 | 2,8 | 0,0 | 3,1 | 38,1 | 1,1 | 0,1 | 1,3 |
| Zone 6 | 41,1 | 2,2 | 4,4 | 2,9 | 39,6 | 1,3 | 1,7 | 1,5 |
| Zone 7 | 46,1 | 2,1 | 9,4*** | 2,8 | 37,3 | 1,8 | -0,6 | 1,9 |
| Moyenne nationale | 36,7 | 1,9 | - | - | 38,0 | 0,8 | - | - |

***=Significatif à 1%

Tableau B4.21 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'équipement de la classe et les scores des élèves en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité

| | Lecture | | Mathématiques | |
|--------|--|-------------|--|-------------|
| | Ecart par rapport à l'effet au niveau national | Erreur type | Ecart par rapport à l'effet au niveau national | Erreur type |
| Zone 1 | 4,1*** | 1,0 | 5,4*** | 1,2 |
| Zone 2 | 2,8 | 2,0 | 0,9 | 2,2 |
| Zone 3 | -2,0** | 0,9 | -1,1 | 1,0 |
| Zone 4 | -0,2 | 2,6 | -0,4 | 2,6 |
| Zone 5 | -3,5* | 2,0 | -3,7* | 2,2 |
| Zone 6 | -3,3 | 3,8 | -1,3 | 4,3 |
| Zone 7 | -2,6* | 1,4 | -0,9 | 1,6 |

*=Significatif à 10% ; **=Significatif à 5% ; ***=Significatif à 1%

Tableau B4.22 : Pourcentage des élèves ayant un manuel de lecture ou de mathématiques en classe – Début et fin de scolarité

| | Début de scolarité | | | | Fin de scolarité | | | |
|------------------------|--|-------------|--|-------------|--|-------------|--|-------------|
| | Langue | | Mathématiques | | Lecture | | Mathématiques | |
| | Pourcentage d'élèves ayant un manuel en classe | Erreur type | Pourcentage d'élèves ayant un manuel en classe | Erreur type | Pourcentage d'élèves ayant un manuel en classe | Erreur type | Pourcentage d'élèves ayant un manuel en classe | Erreur type |
| Zone 1 | 20,1 | 16,7 | 20,1 | 16,7 | 38,0 | 16,6 | 31,1 | 16,0 |
| Zone 2 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 4,3 | 4,2 | 0,0 | 0,0 |
| Zone 3 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 4,1 | 3,0 |
| Zone 4 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 3,1 | 3,1 | 10,3 | 8,0 |
| Zone 5 | 7,3 | 7,0 | 0,0 | 0,0 | 1,4 | 1,4 | 2,2 | 2,2 |
| Zone 6 | 10,3 | 11,7 | 10,3 | 11,7 | 9,7 | 9,9 | 9,7 | 9,9 |
| Zone 7 | 39,1 | 25,4 | 40,5 | 25,4 | 9,9 | 7,8 | 12,7 | 9,4 |
| Moyenne nationale | 4,4 | 2,2 | 3,6 | 2,1 | 8,1 | 1,3 | 9,5 | 2,6 |
| Moyenne internationale | 35,4 | 1,9 | 39,5 | 1,7 | 36,4 | 1,3 | 41,9 | 1,5 |

Tableau B4.23 : Performances des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture et de mathématiques – Fin de scolarité

| | Lecture | | | | | | Mathématiques | | | | | |
|-------------------|------------------------------------|-------------|--|-------------|-------------------------|-------------|------------------------------------|-------------|--|-------------|-------------------------|-------------|
| | Moyenne des élèves ayant un manuel | Erreur type | Moyenne des élèves ayant moins d'un manuel | Erreur type | Différence des moyennes | Erreur type | Moyenne des élèves ayant un manuel | Erreur type | Moyenne des élèves ayant moins d'un manuel | Erreur type | Différence des moyennes | Erreur type |
| Zone 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Zone 2 | - | - | 441,8 | 20,8 | - | - | - | - | 467,8 | 12,5 | - | - |
| Zone 3 | - | - | 416,0 | 6,0 | - | - | - | - | 446,8 | 4,4 | - | - |
| Zone 4 | - | - | 430,8 | 22,8 | - | - | - | - | 459,0 | 25,8 | - | - |
| Zone 5 | - | - | 406,1 | 17,6 | - | - | - | - | 401,6 | 13,9 | - | - |
| Zone 6 | - | - | 442,2 | 11,9 | - | - | - | - | 434,5 | 12,2 | - | - |
| Zone 7 | - | - | 440,5 | 15,5 | - | - | - | - | 427,5 | 13,7 | - | - |
| Moyenne nationale | 526,7 | 22,3 | 425,5 | 7,2 | 101,2*** | 23,5 | 518,3 | 21,2 | 443,9 | 6,4 | 74,4*** | 22,0 |

***=Significatif à 1%

Tableau B4.24 : Répartition des élèves selon le niveau académique de l'enseignant par zone – Début et fin de scolarité

| | Début de scolarité | | | | | | Fin de scolarité | | | | | |
|------------------------|--------------------|-------------|-------------------|-------------|----------------------|-------------|------------------|-------------|-------------------|-------------|----------------------|-------------|
| | Niveau primaire | | Niveau secondaire | | Niveau universitaire | | Niveau primaire | | Niveau secondaire | | Niveau universitaire | |
| | Pourcentage | Erreur type | Pourcentage | Erreur type | Pourcentage | Erreur type | Pourcentage | Erreur type | Pourcentage | Erreur type | Pourcentage | Erreur type |
| Zone 1 | 0,0 | 0,0 | 58,8 | 32,0 | 41,2 | 32,0 | 0,0 | 0,0 | 8,6 | 9,3 | 91,4 | 9,3 |
| Zone 2 | 0,0 | 0,0 | 55,7 | 17,8 | 44,3 | 17,8 | 0,0 | 0,0 | 23,6 | 14,3 | 76,4 | 14,3 |
| Zone 3 | 0,0 | 0,0 | 73,9 | 11,8 | 26,1 | 11,8 | 0,0 | 0,0 | 50,6 | 6,1 | 49,4 | 6,1 |
| Zone 4 | 0,0 | 0,0 | 89,2 | 11,8 | 10,8 | 11,8 | 0,0 | 0,0 | 59,3 | 10,6 | 40,7 | 10,6 |
| Zone 5 | 0,0 | 0,0 | 82,5 | 12,8 | 17,5 | 12,8 | 0,0 | 0,0 | 58,2 | 12,5 | 41,8 | 12,5 |
| Zone 6 | 0,0 | 0,0 | 70,7 | 18,2 | 29,3 | 18,2 | 0,0 | 0,0 | 9,3 | 5,0 | 90,7 | 5,0 |
| Zone 7 | 0,0 | 0,0 | 38,9 | 22,5 | 61,1 | 22,5 | 0,0 | 0,0 | 24,1 | 13,2 | 75,9 | 13,2 |
| Moyenne nationale | 0,0 | 0,0 | 71,5 | 7,4 | 28,5 | 7,4 | 0,0 | 0,0 | 41,9 | 4,8 | 58,1 | 4,8 |
| Moyenne internationale | 0,2 | 0,1 | 76,6 | 1,9 | 23,2 | 1,9 | 0,4 | 0,2 | 61,1 | 1,2 | 38,5 | 1,2 |

Tableau B4.25 : Répartition des élèves selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant par zone – Début de scolarité

| | Aucune formation | | Moins de six mois | | Un an | | Deux ans et plus | |
|------------------------|------------------|-------------|-------------------|-------------|-------------|-------------|------------------|-------------|
| | Pourcentage | Erreur type | Pourcentage | Erreur type | Pourcentage | Erreur type | Pourcentage | Erreur type |
| Zone 1 | 30,5 | 7,0 | 28,3 | 28,4 | 41,2 | 32,0 | 0,0 | 0,0 |
| Zone 2 | 18,8 | 19,1 | 36,9 | 16,2 | 44,3 | 17,8 | 0,0 | 0,0 |
| Zone 3 | 8,8 | 2,3 | 43,1 | 15,6 | 26,1 | 11,8 | 22,0 | 13,1 |
| Zone 4 | 50,4 | 9,8 | 43,5 | 10,5 | 0,0 | 0,0 | 6,0 | 5,8 |
| Zone 5 | 26,6 | 15,7 | 55,0 | 12,9 | 18,5 | 13,5 | 0,0 | 0,0 |
| Zone 6 | 0,0 | 0,0 | 56,6 | 25,7 | 39,7 | 21,0 | 3,7 | 5,2 |
| Zone 7 | 26,2 | 20,6 | 25,8 | 18,7 | 46,6 | 27,1 | 1,4 | 1,5 |
| Moyenne nationale | 23,9 | 5,3 | 42,1 | 7,3 | 26,6 | 7,1 | 7,4 | 3,7 |
| Moyenne internationale | 21,5 | 1,3 | 18,3 | 1,9 | 23,8 | 2,0 | 36,3 | 1,8 |

Tableau B4.26 : Répartition des élèves selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant par zone – Fin de scolarité

| | Aucune formation | | Moins de six mois | | Un an | | Deux ans et plus | |
|------------------------|------------------|-------------|-------------------|-------------|-------------|-------------|------------------|-------------|
| | Pourcentage | Erreur type | Pourcentage | Erreur type | Pourcentage | Erreur type | Pourcentage | Erreur type |
| Zone 1 | 0,0 | 0,0 | 10,1 | 15,0 | 37,5 | 42,8 | 52,5 | 52,5 |
| Zone 2 | 0,7 | 0,5 | 4,9 | 4,6 | 86,8 | 9,5 | 7,6 | 7,3 |
| Zone 3 | 18,9 | 6,4 | 16,3 | 2,9 | 49,3 | 8,3 | 15,5 | 9,0 |
| Zone 4 | 4,7 | 2,6 | 22,7 | 12,4 | 36,3 | 16,1 | 36,3 | 10,7 |
| Zone 5 | 25,8 | 10,1 | 19,9 | 9,2 | 29,3 | 8,8 | 25,1 | 11,0 |
| Zone 6 | 0,0 | 0,0 | 2,9 | 3,0 | 90,7 | 5,0 | 6,4 | 3,9 |
| Zone 7 | 10,7 | 8,5 | 12,5 | 9,4 | 63,4 | 11,4 | 13,4 | 10,3 |
| Moyenne nationale | 10,9 | 3,0 | 15,5 | 3,8 | 48,4 | 6,6 | 25,3 | 7,4 |
| Moyenne internationale | 10,2 | 0,7 | 16,6 | 0,9 | 31,0 | 1,2 | 42,2 | 1,1 |

Tableau B4.27 : Pourcentage d'élèves qui fréquentent une école en milieu rural – Début et fin de scolarité

| | Début de scolarité | | | | Fin de scolarité | | | |
|-------------------|--|-------------|--|-------------|--|-------------|--|-------------|
| | Pourcentage d'élèves fréquentant une école en milieu rural | Erreur type | Ecart par rapport à la moyenne nationale | Erreur type | Pourcentage d'élèves fréquentant une école en milieu rural | Erreur type | Ecart par rapport à la moyenne nationale | Erreur type |
| Zone 1 | 0,0 | 0,0 | -50,6*** | 8,5 | 14,7 | 27,4 | -39,9* | 23,0 |
| Zone 2 | 32,6 | 20,7 | -18,0 | 17,6 | 58,9 | 21,6 | 4,2 | 20,8 |
| Zone 3 | 70,3 | 15,3 | 19,7 | 13,1 | 60,3 | 9,4 | 5,7 | 9,0 |
| Zone 4 | 57,7 | 20,4 | 7,1 | 17,8 | 73,9 | 12,9 | 19,3* | 11,7 |
| Zone 5 | 67,5 | 18,2 | 16,9 | 17,8 | 62,8 | 12,6 | 8,2 | 13,1 |
| Zone 6 | 3,7 | 5,2 | -46,9*** | 9,5 | 8,4 | 4,9 | -46,2*** | 8,3 |
| Zone 7 | 20,7 | 20,7 | -29,9 | 21,9 | 47,1 | 15,6 | -7,5 | 16,4 |
| Moyenne nationale | 50,6 | 8,5 | - | - | 54,6 | 6,9 | - | - |

*=Significatif à 10 % ; ***=Significatif à 1 %

Tableau B4.28 Performances des élèves selon le milieu d'implantation de l'école fréquentée – Début de scolarité

| | Langue | | | | | | Mathématiques | | | | | |
|-------------------|------------------------------------|-------------|-------------------------------------|-------------|-------------------------|-------------|------------------------------------|-------------|-------------------------------------|-------------|-------------------------|-------------|
| | Moyenne des élèves du milieu rural | Erreur Type | Moyenne des élèves du milieu urbain | Erreur Type | Différence des moyennes | Erreur Type | Moyenne des élèves du milieu rural | Erreur Type | Moyenne des élèves du milieu urbain | Erreur Type | Différence des moyennes | Erreur Type |
| Zone 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Zone 2 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Zone 3 | 478,6 | 14,1 | - | - | - | - | 520,1 | 29,2 | - | - | - | - |
| Zone 4 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Zone 5 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Zone 6 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Zone 7 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Moyenne nationale | 487,4 | 8,1 | 472,6 | 9,5 | 32,6** | 13,8 | 513,9 | 11,4 | 466,6 | 11,6 | 44,5*** | 15,7 |

=Significatif à 5 % ; *=Significatif à 1 %

Tableau B4.29 : Performances des élèves selon le milieu d'implantation de l'école fréquentée – Fin de scolarité

| | Lecture | | | | | | Mathématiques | | | | | |
|-------------------|------------------------------------|-------------|-------------------------------------|-------------|-------------------------|-------------|------------------------------------|-------------|-------------------------------------|-------------|-------------------------|-------------|
| | Moyenne des élèves du milieu rural | Erreur type | Moyenne des élèves du milieu urbain | Erreur type | Différence des moyennes | Erreur type | Moyenne des élèves du milieu rural | Erreur type | Moyenne des élèves du milieu urbain | Erreur type | Différence des moyennes | Erreur type |
| Zone 1 | - | - | 491,1 | 44,6 | - | - | - | - | 485,2 | 59,6 | - | - |
| Zone 2 | 468,5 | 25,9 | 402,7 | 28,5 | -65,8 | 45,5 | 493,7 | 18,9 | 431,1 | 8,9 | -62,6*** | 18,5 |
| Zone 3 | 405,9 | 6,2 | 426,0 | 12,5 | 20,1 | 14,8 | 439,4 | 5,5 | 450,7 | 8,8 | 11,3 | 12,0 |
| Zone 4 | 412,1 | 13,2 | - | - | - | - | 445,4 | 14,2 | - | - | - | - |
| Zone 5 | 396,8 | 31,8 | - | - | - | - | 395,4 | 27,4 | - | - | - | - |
| Zone 6 | - | - | 444,3 | 12,6 | - | - | - | - | 437,0 | 13,4 | - | - |
| Zone 7 | 413,4 | 17,4 | 469,8 | 14,2 | 56,5** | 22,8 | 422,5 | 23,4 | 460,5 | 16,5 | 38,1 | 29,4 |
| Moyenne nationale | 414,4 | 7,2 | 454,2 | 9,8 | 39,8*** | 12,6 | 441,0 | 7,1 | 462,8 | 10,2 | 21,7 | 13,3 |

=Significatif à 5 % ; *=Significatif à 1 %

Tableau B4.30 : Répartition des élèves en fonction du type d'école fréquentée – Début et fin de scolarité

| | Début de scolarité | | | | | | Fin de scolarité | | | | | |
|------------------------|--|-------------|-------------------------------------|-------------|-----------------------------------|-------------|--|-------------|-------------------------------------|-------------|-----------------------------------|-------------|
| | L'élève est dans une école communautaire | | L'élève est dans une école publique | | L'élève est dans une école privée | | L'élève est dans une école communautaire | | L'élève est dans une école publique | | L'élève est dans une école privée | |
| | Pourcentage | Erreur type | Pourcentage | Erreur type | Pourcentage | Erreur type | Pourcentage | Erreur type | Pourcentage | Erreur type | Pourcentage | Erreur type |
| Zone 1 | 30,5 | 7,0 | 0,0 | 0,0 | 69,5 | 7,0 | 6,1 | 2,8 | 59,5 | 17,4 | 34,4 | 14,9 |
| Zone 2 | 2,2 | 1,6 | 97,8 | 1,6 | 0,0 | 0,0 | 2,7 | 1,4 | 97,0 | 1,5 | 0,3 | 0,3 |
| Zone 3 | 3,6 | 3,6 | 86,8 | 7,1 | 9,6 | 6,0 | 7,4 | 1,6 | 87,2 | 2,8 | 5,4 | 2,3 |
| Zone 4 | 31,3 | 11,9 | 48,4 | 18,8 | 20,3 | 13,9 | 15,2 | 3,1 | 71,5 | 7,5 | 13,3 | 8,4 |
| Zone 5 | 58,5 | 11,7 | 41,5 | 11,7 | 0,0 | 0,0 | 42,3 | 7,1 | 57,7 | 7,1 | 0,0 | 0,0 |
| Zone 6 | 0,0 | 0,0 | 100,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 3,5 | 3,4 | 96,5 | 3,4 | 0,0 | 0,0 |
| Zone 7 | 1,4 | 1,5 | 63,2 | 4,9 | 35,4 | 4,1 | 4,1 | 4,2 | 79,1 | 5,1 | 16,8 | 7,4 |
| Moyenne nationale | 18,6 | 3,5 | 68,1 | 5,3 | 13,4 | 3,5 | 12,2 | 1,4 | 77,1 | 2,6 | 10,8 | 2,3 |
| Moyenne internationale | 2,8 | 0,4 | 80,4 | 1,2 | 16,7 | 1,0 | 1,9 | 0,2 | 82,4 | 0,6 | 15,6 | 0,6 |

Tableau B4.31 : Performances des élèves en fonction du type d'école fréquentée (publique ou privée) – Fin de scolarité

| | Lecture | | | | | | Mathématiques | | | | | |
|-------------------|--|-------------|--|-------------|-------------------------|-------------|--|-------------|--|-------------|-------------------------|-------------|
| | Moyenne des élèves dans une école publique | Erreur type | Moyenne des élèves dans une école privée | Erreur type | Différence des moyennes | Erreur type | Moyenne des élèves dans une école publique | Erreur type | Moyenne des élèves dans une école privée | Erreur type | Différence des moyennes | Erreur type |
| Zone 1 | - | - | - | - | | | - | - | | | | |
| Zone 2 | | | 441,6 | 19,1 | | | - | - | 468,1 | 12,4 | | |
| Zone 3 | 443,4 | 9,0 | 412,3 | 6,8 | | | 453,6 | 6,8 | 443,7 | 4,6 | | |
| Zone 4 | 419,6 | 19,6 | 432,9 | 27,0 | | | 442,7 | 19,7 | 465,1 | 26,9 | | |
| Zone 5 | 441,4 | 19,6 | 383,5 | 28,3 | | | 429,4 | 20,2 | 379,5 | 21,2 | | |
| Zone 6 | - | - | 449,6 | 13,7 | | | - | - | 442,1 | 14,8 | | |
| Zone 7 | - | - | 434,1 | 15,3 | | | - | - | 429,8 | 15,5 | | |
| Moyenne nationale | 440,9 | 10,3 | 423,9 | 8,2 | 60,3** | 29,7 | 445,6 | 10,5 | 444,1 | 6,6 | 61,1** | 26,0 |

**=Significatif à 5 %

Tableau B4.32 : Performances des élèves en fonction du type d'école fréquentée (publique ou communautaire) – Fin de scolarité

| | Lecture | | | | | | Mathématiques | | | | | |
|-------------------|--|-------------|---|-------------|-------------------------|-------------|--|-------------|---|-------------|-------------------------|-------------|
| | Moyenne des élèves dans une école publique | Erreur type | Moyenne des élèves dans une école communautaire | Erreur type | Différence des moyennes | Erreur type | Moyenne des élèves dans une école publique | Erreur type | Moyenne des élèves dans une école communautaire | Erreur type | Différence des moyennes | Erreur type |
| Zone 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Zone 2 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Zone 3 | 443,4 | 9,0 | - | - | 31,1*** | 11,3 | 453,6 | 6,8 | - | - | -9,9 | 8,2 |
| Zone 4 | 419,6 | 19,6 | - | - | 13,2 | 33,4 | 442,7 | 19,7 | - | - | 22,4 | 33,2 |
| Zone 5 | 441,4 | 19,6 | - | - | -57,9* | 35,1 | 429,4 | 20,2 | - | - | -49,9* | 29,9 |
| Zone 6 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Zone 7 | - | - | - | - | -17,0 | 13,2 | - | - | - | - | - | - |
| Moyenne nationale | 440,9 | 10,3 | 484,2 | 27,7 | - | - | 445,6 | 10,5 | 505,3 | 24,6 | -1,5 | 12,4 |

*=Significatif à 10% ; ***=Significatif à 1%

Tableau B4.33 : Performances des élèves en fonction du type d'école fréquentée (communautaire ou privée) – Fin de scolarité

| | Lecture | | | | | | Mathématiques | | | | | |
|-------------------|---|-------------|--|-------------|-------------------------|-------------|---|-------------|--|-------------|-------------------------|-------------|
| | Moyenne des élèves dans une école communautaire | Erreur type | Moyenne des élèves dans une école privée | Erreur type | Différence des moyennes | Erreur type | Moyenne des élèves dans une école communautaire | Erreur type | Moyenne des élèves dans une école privée | Erreur type | Différence des moyennes | Erreur type |
| Zone 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Zone 2 | - | - | 441,6 | 19,1 | - | - | - | - | 468,1 | 12,4 | - | - |
| Zone 3 | - | - | 412,3 | 6,8 | - | - | - | - | 443,7 | 4,6 | - | - |
| Zone 4 | - | - | 432,9 | 27,0 | - | - | - | - | 465,1 | 26,9 | - | - |
| Zone 5 | - | - | 383,5 | 28,3 | - | - | - | - | 379,5 | 21,2 | - | - |
| Zone 6 | - | - | 449,6 | 13,7 | - | - | - | - | 442,1 | 14,8 | - | - |
| Zone 7 | - | - | 434,1 | 15,3 | - | - | - | - | 429,8 | 15,5 | - | - |
| Moyenne nationale | 484,2 | 27,7 | 423,9 | 8,2 | -43,3 | 29,2 | 505,3 | 24,6 | 444,1 | 6,6 | -59,7** | 26,8 |

**=Significatif à 5%

Tableau B4.34 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école – Début et fin de scolarité

| | Début de scolarité | | | | Fin de scolarité | | | |
|-------------------|--------------------|-------------|--|-------------|------------------|-------------|--|-------------|
| | Niveau moyen | Erreur type | Ecart par rapport à la moyenne nationale | Erreur type | Niveau moyen | Erreur type | Ecart par rapport à la moyenne nationale | Erreur type |
| Zone 1 | - | - | 13,9** | 5,6 | 53,6 | 2,7 | 8,7*** | 2,8 |
| Zone 2 | 48,1 | 4,9 | 1,2 | 4,0 | 41,7 | 2,6 | -3,2 | 2,5 |
| Zone 3 | 45,9 | 2,0 | -1,1 | 2,0 | 43,1 | 1,7 | -1,8 | 1,4 |
| Zone 4 | 46,1 | 4,7 | -0,8 | 3,9 | 44,1 | 2,5 | -0,8 | 2,1 |
| Zone 5 | 42,5 | 1,8 | -4,4** | 2,2 | 42,4 | 1,0 | -2,4* | 1,3 |
| Zone 6 | 47,8 | 2,8 | 0,9 | 3,2 | 48,0 | 1,5 | 3,1* | 1,7 |
| Zone 7 | 50,9 | 5,2 | 3,9 | 5,4 | 44,2 | 1,7 | -0,7 | 1,9 |
| Moyenne nationale | 46,9 | 1,6 | - | - | 44,9 | 0,9 | - | - |

*=Significatif à 10 % ; **=Significatif à 5 % ; ***=Significatif à 1 %

Tableau B4.35 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'infrastructures scolaires de l'école et les scores des élèves en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité

| | Lecture | | Mathématiques | |
|--------|--|-------------|--|-------------|
| | Ecart par rapport à l'effet au niveau national | Erreur type | Ecart par rapport à l'effet au niveau national | Erreur type |
| Zone 1 | 4,0** | 1,8 | 4,8*** | 1,3 |
| Zone 2 | -0,6 | 1,2 | -0,2 | 1,3 |
| Zone 3 | -1,7** | 0,7 | -1,4* | 0,8 |
| Zone 4 | -0,6 | 2,7 | -0,4 | 2,3 |
| Zone 5 | -2,5 | 2,2 | -2,1 | 1,7 |
| Zone 6 | -2,5 | 2,4 | -0,8 | 3,5 |
| Zone 7 | 0,3 | 2,3 | 0,8 | 2,1 |

*=Significatif à 10 % ; **=Significatif à 5 % ; ***=Significatif à 1 %

Tableau B4.36 : Pourcentage d'élèves bénéficiant d'un type particulier de biens en fonction des niveaux de l'indice d'équipement de la classe

| | Faible | Relativement faible | Relativement élevé | Elevé |
|--|--------|---------------------|--------------------|-------|
| Un manuel par élève en français | 0,0 | 0,0 | 1,9 | 33,6 |
| Un manuel pour deux élèves en français | 0,0 | 0,0 | 7,1 | 9,2 |
| Un manuel pour trois élèves en français | 0,0 | 1,0 | 3,7 | 24,4 |
| Un manuel pour quatre élèves en français | 0,0 | 15,2 | 3,7 | 8,1 |
| Un manuel pour plus de quatre élèves en français | 15,6 | 22,9 | 48,1 | 17,5 |
| Aucun manuel en français | 84,4 | 60,8 | 35,5 | 7,2 |
| Un manuel par élève en mathématiques | 0,0 | 0,0 | 7,1 | 33,1 |
| Un manuel pour deux élèves en mathématiques | 0,0 | 1,4 | 1,1 | 8,6 |
| Un manuel pour trois élèves en mathématiques | 0,0 | 1,4 | 2,1 | 8,2 |
| Un manuel pour quatre élèves en mathématiques | 0,0 | 2,1 | 4,0 | 23,0 |
| Un manuel pour plus de quatre élèves en mathématiques | 15,4 | 27,6 | 42,3 | 17,7 |
| Aucun manuel en mathématiques | 84,6 | 67,4 | 43,5 | 9,3 |
| Manuel de français pour le maître | 97,1 | 99,9 | 100,0 | 100,0 |
| Manuel de mathématique pour le maître | 94,8 | 99,9 | 98,3 | 100,0 |
| Guide pédagogique de français pour le maître | 18,1 | 27,3 | 64,3 | 68,0 |
| Guide pédagogique de mathématiques pour le maître | 18,2 | 24,5 | 69,5 | 72,6 |
| Programme de français pour le maître | 55,1 | 47,0 | 80,1 | 64,4 |
| Programme de mathématiques pour le maître | 54,4 | 40,1 | 80,0 | 62,8 |
| Un tableau | 94,7 | 95,1 | 98,8 | 98,5 |
| Des craies | 92,3 | 100,0 | 91,7 | 100,0 |
| Une règle pour tableau | 27,8 | 70,8 | 98,8 | 87,7 |
| Une équerre pour tableau | 33,8 | 66,2 | 97,4 | 97,7 |
| Un compas pour le tableau | 4,7 | 45,8 | 59,3 | 96,7 |
| Un dictionnaire | 0,5 | 21,8 | 37,1 | 55,6 |
| Une carte du monde ou un globe | 4,6 | 2,5 | 11,3 | 45,7 |
| Une carte de l'Afrique | 4,0 | 10,3 | 14,0 | 57,7 |
| Une carte de votre pays | 23,0 | 39,0 | 62,5 | 76,2 |
| Un bureau pour le maître | 20,4 | 36,4 | 82,9 | 83,3 |
| Une chaise pour le maître | 25,9 | 62,7 | 50,0 | 86,4 |
| Une armoire | 0,3 | 1,5 | 15,7 | 18,8 |
| Nombre de place assise supérieur au nombre d'élèves | 10,0 | 16,7 | 13,3 | 53,6 |
| Nombre de support pour écrire supérieur au nombre d'élèves | 5,8 | 2,9 | 6,4 | 39,9 |

Tableau B4.37 : Niveau de disponibilité des infrastructures scolaires dans l'école (en pourcentage d'élèves) – Fin de scolarité

| | Faible | Relativement faible | Relativement élevé | Elevé |
|--|--------|---------------------|--------------------|-------|
| Plus de 75% des salles de classe de l'école sont considérées comme fonctionnelles par le directeur | 80,2 | 96,6 | 95,1 | 95,7 |
| Un bureau séparé pour le directeur | 3,9 | 27,5 | 65,7 | 94,6 |
| Un secrétariat | 0,0 | 0,0 | 3,4 | 40,7 |
| Un lieu de stockage du matériel | 0,0 | 15,5 | 28,4 | 79,0 |
| Une salle de maîtres | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 24,6 |
| Une cour de récréation | 83,6 | 100,0 | 100,0 | 97,5 |
| Un terrain de sport | 42,0 | 50,6 | 54,0 | 60,6 |
| Une clôture qui entoure l'école | 2,8 | 4,1 | 34,5 | 76,0 |
| Une boîte à pharmacie | 0,0 | 3,7 | 31,0 | 40,1 |
| Un ou des logements pour les maîtres | 11,4 | 16,0 | 18,4 | 12,1 |
| L'eau courante | 0,0 | 13,6 | 42,4 | 51,9 |
| Une source d'eau potable que l'eau courante | 6,7 | 37,7 | 45,1 | 58,6 |
| L'électricité | 2,9 | 2,7 | 5,2 | 37,3 |
| Pas de toilettes avec chasse d'eau ni latrines | 90,3 | 78,5 | 20,9 | 0,0 |
| Pas de toilettes avec chasse d'eau mais latrines | 9,7 | 21,5 | 79,1 | 92,7 |
| Toilettes avec chasse d'eau et latrines | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 7,3 |

Annexe B5. Données du chapitre 5

Tableau B5.1 : Modèle Elèves

| | Lecture | | Mathématiques | |
|---|-------------|-------------|---------------|-------------|
| | Coefficient | Erreur type | Coefficient | Erreur type |
| L'élève est une fille | -18,5*** | 4,2 | -24,1*** | 4,3 |
| Âge de l'élève | -3,0 | 2,9 | 2,1 | 2,9 |
| L'élève a redoublé au moins une fois | -15,3** | 6,1 | -18,6*** | 6,9 |
| L'élève a fait la maternelle | -8,3 | 7,1 | -0,8 | 6,6 |
| L'élève fait des travaux extrascolaires | -7,3 | 5,4 | -1,6 | 4,5 |
| Niveau socioéconomique de la famille de l'élève | 5,5 | 3,8 | 1,3 | 3,1 |
| Constante | 453,6*** | 10,6 | 472,5*** | 7,3 |

***=Significatif à 1 % ; **=Significatif à 5 %

Tableau B5.2 : Modèle Elèves-Maitres

| | Lecture | | Mathématiques | |
|---|-------------|-------------|---------------|-------------|
| | Coefficient | Erreur type | Coefficient | Erreur type |
| L'élève est une fille | -18,2*** | 4,2 | -23,8*** | 4,3 |
| Âge de l'élève | -2,7 | 2,9 | 2,4 | 2,8 |
| L'élève a redoublé au moins une fois | -15,0** | 6,1 | -18,2*** | 6,9 |
| L'élève a fait la maternelle | -9,0 | 6,9 | -1,4 | 6,4 |
| L'élève fait des travaux extrascolaires | -7,2 | 5,4 | -1,3 | 4,4 |
| Niveau socioéconomique de la famille de l'élève | 5,5 | 3,8 | 1,3 | 3,1 |
| Taille de la classe | -14,7** | 4,9 | -10,3** | 4,6 |
| Niveau socioéconomique moyen de la classe | 25,4*** | 5,1 | 21,4*** | 5,2 |
| L'enseignant a un niveau universitaire | -1,5 | 11,3 | -6,1 | 12,1 |
| L'enseignant a deux années de formation et plus | 13,5 | 12,2 | -16,8 | 10,9 |
| Indice des ressources pédagogiques de la classe | 19,4*** | 5,6 | 16,2*** | 5,8 |
| Ancienneté de l'enseignant | -6,2* | 3,7 | 0,2 | 3,3 |
| Absentéisme de l'enseignant | 4,1** | 1,8 | -0,7 | 2,1 |
| Constante | 454,8*** | 12,5 | 481,9*** | 12,6 |

***=Significatif à 1 % ; **=Significatif à 5 % ; *=Significatif à 10 %

Tableau B5.3 : Réduction de la variance en lecture

| | Variance Ecoles | Variance Elèves | Réduction de la variance de niveau Ecoles | Réduction de la variance de niveau Elèves |
|--|-----------------|-----------------|---|---|
| Modèle vide (décomposition de la variance) | 3263,1 | 2910,6 | - | - |
| Modèle Elèves | 3113,5 | 2754,4 | 4,6 % | 5,4 % |
| Modèle Elèves-Maitres | 1891,1 | 2755,5 | 37,5 % | 0,0 % |
| Modèle Elèves-Maitres-Directeurs | 1559,7 | 2737,5 | 10,2 % | 0,6 % |

Tableau B5.4 : Réduction de la variance en mathématiques

| | Variance Ecoles | Variance Elèves | Réduction de la variance de niveau Ecoles | Réduction de la variance de niveau Elèves |
|--|-----------------|-----------------|---|---|
| Modèle vide (décomposition de la variance) | 2782,8 | 2942,5 | - | - |
| Modèle Elèves | 2666,6 | 2744,6 | 4,2 % | 6,7 % |
| Modèle Elèves-Maitres | 1772,4 | 2745,7 | 32,1 % | 0,0 % |
| Modèle Elèves-Maitres-Directeurs | 1458,1 | 2734,8 | 11,3 % | 0,4 % |

Liste des publications PASEC

À venir en 2016 :

PASEC (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif béninois : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif burkinabè : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif burundais : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif camerounais : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif ivoirien : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif nigérien : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif sénégalais : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif togolais : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

À retrouver sur le site internet www.pasec.confemen.org

PASEC (2015). *PASEC2014 - Performances des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2015). *Qualité de l'enseignement fondamental au Mali : quels enseignements ?* Année scolaire 2011/2012. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2015). *Performances scolaires et facteurs de la qualité de l'éducation en République démocratique populaire lao*. Année scolaire 2011/2012. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2015). *Performances scolaires et facteurs de la qualité de l'éducation dans l'enseignement primaire public au Royaume du Cambodge*. Année scolaire 2011/2012. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2015). *Performances scolaires et facteurs de la qualité de l'éducation en République socialiste du Vietnam*. Année scolaire 2011/2012. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

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

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

PASEC (2012). *Synthèse des résultats des évaluations diagnostiques du Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN, PASEC VIII IX X*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

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

PASEC (2012). *Évaluation diagnostique des acquis scolaires au Liban*. Année scolaire 2008/2009. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

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

PASEC/FAWE. (2011). *Genre et acquisitions scolaires en Afrique francophone : étude sur les performances des élèves au cycle primaire*. FAWE/CONFEMEN, Dakar.

- PASEC (2010). *Diagnostic et préconisations pour une scolarisation universelle de qualité en Union des Comores*. Année scolaire 2008/2009. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2010). *Enseignement primaire : quels défis pour une éducation de qualité en 2015 au Burundi ?* Année scolaire 2008/2009. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2010). *Evaluation PASEC Sénégal*. Année scolaire 2006/2007. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2009). *Les apprentissages scolaires au Burkina Faso : les effets du contexte, les facteurs pour agir*. Année scolaire 2006/2007. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2009). *L'enseignement primaire au Congo : à la recherche de la qualité et de l'équité*. Année scolaire 2006/2007. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2008). *Diagnostic de la qualité de l'enseignement primaire au Bénin*. Année scolaire 2004/2005. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2008). *Vers la scolarisation universelle de qualité pour 2015. Evaluation diagnostique Gabon*. Année scolaire 2005/2006. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2008). *Quelques pistes de réflexion pour une éducation primaire de qualité pour tous. Rapport Madagascar*. Année scolaire 2004/2005. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2008). *L'enseignement primaire à Maurice : la qualité au cœur des défis*. Année scolaire 2006. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2007). *Le défi de la scolarisation universelle de qualité. Rapport PASEC Cameroun 2004/2005*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2006). *La qualité de l'éducation en Mauritanie. Quelles ressources pour quels résultats ?* Année scolaire 2003/2004. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2006). *La qualité de l'éducation au Tchad. Quels espaces et facteurs d'amélioration ?* Année scolaire 2003/2004. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2005). *Le redoublement : mirage de l'école africaine ?* PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2004). *Les enseignants contractuels et la qualité de l'enseignement de base au Niger : quel bilan*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2004). *Le redoublement : pratiques et conséquences dans l'enseignement primaire au Sénégal*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2004). *Recrutement et formation des enseignants au Togo : quelles priorités ?* PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2004). *Enseignants contractuels et qualité de l'école fondamentale au Mali : quels enseignements ?* PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2003). *Les programmes de formation initiale des maîtres et la double vacation en Guinée*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (1999). *Les facteurs de l'efficacité dans l'enseignement primaire : les résultats du programme PASEC sur neuf pays d'Afrique et de l'Océan indien*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (1999). *Evaluation des niveaux de performance des élèves de 10e et 7e pour une contribution à l'amélioration de la qualité de l'enseignement primaire à Madagascar*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (1998). *L'enseignement primaire au Burkina Faso : investigations et diagnostics pour l'amélioration de la qualité du système éducatif*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (1998). *L'enseignement primaire au Cameroun : investigations et diagnostics pour l'amélioration de la qualité du système éducatif*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (1998). *L'enseignement primaire en Côte d'Ivoire : investigations et diagnostics pour l'amélioration de la qualité du système éducatif*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

Depuis sa création en 1960, la Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN) oeuvre pour la promotion de l'éducation et de la formation professionnelle et technique. Elle représente un espace de valeurs partagées, d'expertise et de solidarité agissante. Elle compte aujourd'hui quarante-quatre États et gouvernements membres.

Le Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) est un outil d'appui au pilotage des systèmes éducatifs des États et gouvernements membres de la CONFEMEN en vue de l'amélioration de la qualité de l'éducation. Créé en 1991, il vise à informer sur l'évolution des performances des systèmes éducatifs afin d'aider à l'élaboration et au suivi des politiques éducatives.

Dix pays ont participé à l'évaluation internationale PASEC2014 : le Bénin, le Burkina Faso, le Burundi, le Cameroun, la Côte d'Ivoire, le Congo, le Niger, le Sénégal, le Tchad et le Togo. Cette évaluation a permis la mesure du niveau de compétence des élèves en début et en fin de scolarité primaire, en langue d'enseignement et en mathématiques. Elle a également analysé les facteurs associés aux performances des systèmes éducatifs des pays évalués, en collectant des données contextuelles auprès des élèves, des enseignants et des directeurs par le biais de questionnaires.

Ce rapport présente les résultats de l'évaluation PASEC2014 au Tchad.