

IPS 2021



ENQUÊTES SUR LES INDICATEURS DE PRESTATION DE SERVICES DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES AU TCHAD

RÉSUMÉ EXÉCUTIF

Photo : Nako Madjiastra





Cette brochure contient le résumé exécutif des enquêtes sur les indicateurs de prestation de services dans les écoles primaires au Tchad.

Le rapport complet est disponible sur le site internet de la Banque mondiale : <http://documents.worldbank.org>

Banque mondiale - Mai 2023

Clause de non-responsabilité

Les documents de travail de la Banque mondiale sont publiés pour faire connaître les résultats ses travaux à la communauté de développement dans les meilleurs délais possibles. Ce document n'a donc pas été imprimé selon les méthodes employées pour les textes officiels. Certaines sources citées dans le texte peuvent être des documents officiels qui ne sont pas à la disposition du public.

Les constatations, interprétations et conclusions qu'on trouvera dans le présent rapport n'engagent que les auteurs et ne doivent être attribuées en aucune manière à la Banque mondiale, à ses institutions alliées ou aux membres de son Conseil d'Administration, ni aux pays qu'ils représentent. La Banque mondiale ne garantit pas l'exactitude des données citées et décline toute responsabilité quant aux conséquences de leur utilisation. Le contenu de cette publication fait l'objet d'un copyright.

La copie et/ou la transmission de passages ou de l'ensemble de la publication sans autorisation peut être une violation de la loi en vigueur. La Banque mondiale encourage la diffusion de ses travaux et accorde normalement cette autorisation sans tarder et, si la reproduction répond à des fins non commerciales, à titre gratuit.

Pour toutes requêtes, veuillez-vous adresser au bureau de la Banque mondiale à N'djamena.



RÉSUMÉ EXECUTIF

1. Les enquêtes sur les Indicateurs de prestation de services (IPS) sont une initiative mondiale qui offre des mesures clés et comparables de la qualité de prestation des services d'éducation dans les pays à revenu faible et intermédiaire. Elles sont axées sur l'expérience d'apprentissage de l'enfant moyen dans le primaire. Elles permettent de cerner les causes sous-jacentes des contraintes inhérentes à la prestation de services d'enseignement primaire de qualité et d'effectuer un suivi des progrès en matière d'amélioration de ces services dans le temps et sur l'ensemble des pays. Au final, les enquêtes IPS sont destinées à éclairer les processus décisionnels des diverses parties prenantes et à améliorer les services d'éducation et l'apprentissage des élèves. Depuis leur lancement en 2010, elles ont été utilisées dans plus de 15 pays à travers l'Afrique et ont été élargies à d'autres régions du monde au cours de ces dernières années. Elles ont permis de cerner un éventail de domaines d'action en rapport à la prestation des services d'éducation qui comprennent, sans s'y limiter, les connaissances et le comportement des enseignants et les intrants scolaires.

2. Au Tchad, la mauvaise qualité de la prestation de services d'enseignement primaire est l'un des principaux facteurs qui contribuent aux mauvais résultats du pays en matière de capital humain. A l'indice du capital humain (ICH) 2020, le Tchad se classe bien en dessous de la moyenne de 0,40 de l'ensemble de l'Afrique subsaharienne. La performance du pays signifie qu'un enfant tchadien né aujourd'hui ne peut espérer réaliser que 30 pourcent du potentiel qu'il aurait pu atteindre s'il avait bénéficié d'une scolarité complète et de qualité, ainsi que de conditions de santé optimales.¹ Dans le domaine de l'éducation, même si l'enfant tchadien moyen effectue 5,3 années de scolarité, la mauvaise qualité de l'éducation reçue fait que ce nombre n'équivaut qu'à 2,8 années de scolarité lorsqu'il est ajusté du facteur « apprentissage » (3,4 pour les garçons et 2,3 pour les filles). Ces faibles niveaux d'apprentissage sont mis en évidence dans l'évaluation 2019 menée par le Programme d'analyse des systèmes éducatifs (PASEC) en Afrique francophone. Parmi les 14 pays participant au PASEC, le Tchad présentait la plus faible proportion d'élèves en 6ème année d'études atteignant le niveau minimal de compétence en langues et en mathématiques.

“

Ce rapport présente les résultats d'une enquête IPS menée dans les 23 provinces du Tchad du 24 avril au 5 juin 2021 et donne une vue d'ensemble de la prestation de services dans les écoles primaires.



Une classe de fortune au Ceg de Ndako

¹ L'ICH mesure l'écart entre la situation actuelle d'un pays et la situation optimale en matière d'éducation et de santé. L'indice se décline en quatre facteurs, à savoir : (a) le taux de survie des enfants jusqu'à l'âge de 5 ans, (b) la prévalence du retard de croissance, (c) le taux de survie des adultes jusqu'à l'âge de 60 ans, et (d) un indicateur composite d'éducation, constitué des années de scolarité ajustées en fonction des résultats des élèves.



Dans le cadre de cette enquête, des informations ont été collectées auprès d'un échantillon représentatif de **531 écoles primaires publiques, communautaires et privées situées dans les 23 provinces.**

3. Ce rapport présente les résultats d'une enquête IPS menée dans les 23 provinces du Tchad du 24 avril au 5 juin 2021 et donne une vue d'ensemble de la prestation de services dans les écoles primaires. L'enquête avait pour objectif d'évaluer la qualité des services d'éducation dans les écoles primaires de provinces retenues à la demande du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Promotion Civique (MENPC). Dans le cadre de cette enquête, des informations ont été collectées auprès d'un échantillon représentatif de 531 écoles primaires publiques, communautaires et privées situées dans les 23 provinces administratives du pays. Des informations ont également été collectées auprès d'échantillons d'enseignants en vue de mesurer leurs taux d'absence et d'évaluer leurs connaissances ; et auprès d'échantillons d'élèves du Cours moyen 1 (CM1) pour évaluer leurs niveaux d'apprentissage. Un échantillon supplémentaire de 1051 ménages, constitué des familles de deux élèves par école, a été enquêté en vue de collecter des informations sur leurs caractéristiques sociodémographiques.

4.

Les enquêtes IPS renseignent sur les facteurs proximaux qui affectent l'apprentissage des élèves et dont les effets se reflètent directement dans cet apprentissage. Le Rapport sur le développement dans le monde de 2018 intitulé "Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation" (RDM 2018) établit un cadre qui permet de réfléchir à la manière dont les intrants immédiats en matière d'éducation se traduisent en résultats scolaires. Ce cadre permet d'organiser les résultats de l'IPS en quatre grandes catégories : (a) les apports des enseignants, comprenant leurs connaissances, leurs compétences et leurs efforts ; (b) la gestion des écoles, notamment l'effort du directeur ; (c) les intrants scolaires, tels que la disponibilité de manuels scolaires, de supports pédagogiques et d'infrastructures de base ; et (d) l'environnement et le niveau de préparation des apprenants. Chacun de ces facteurs influe sur l'apprentissage des élèves et l'IPS mesure leurs impacts sur les apprentissages des élèves de CM1 pour les matières suivantes : français, arabe et mathématiques. La Figure 1 présente le cadre RDM 2018. Même si les enquêtes IPS renseignent sur l'ensemble des aspects susmentionnés, elles sont principalement axées sur l'apprentissage, les enseignants et les intrants scolaires.



Une collégienne en récréation
au Ceg de Djarabé - Moundou

Photo : Nako Madjiasra

L'ENQUÊTE IPS AU TCHAD EN QUELQUES CHIFFRES



531
ÉCOLES
VISITÉES

Primaires publiques
Communautaires
Privées

3
MATIÈRES
OBSERVÉES

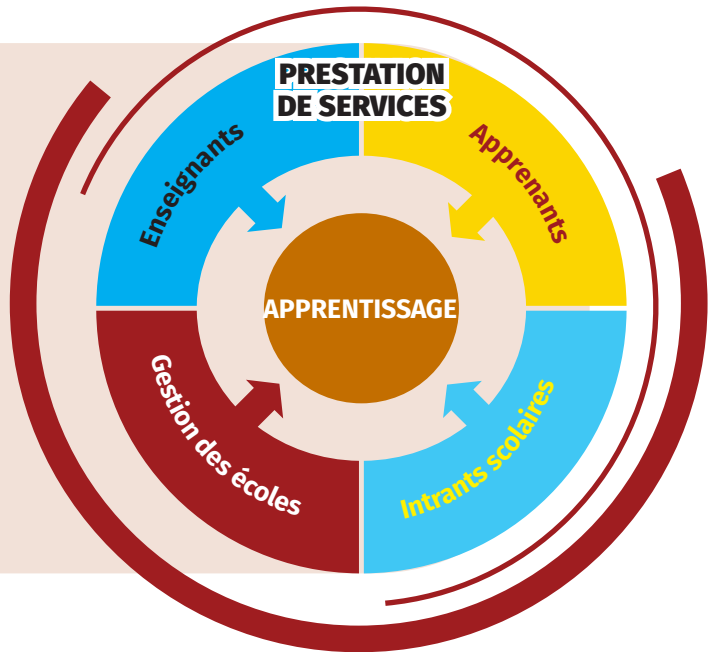
Français
Arabe
Mathématiques

23
PROVINCES
ADMINISTRATIVES

Milieu rural
Milieu urbain



Figure 1. Cadre du Rapport sur le développement dans le monde de 2018



5. Face au contexte de la pandémie de COVID-19, il a été décidé de cibler les élèves du CM1 plutôt que ceux du Cour Élémentaire 2 (CE2), comme cela avait été généralement le cas pour les enquêtes IPS en éducation. A cause de la pandémie qui a profondément perturbé les années scolaires 2019-2020 et 2020-2021, ainsi que du temps qu'il faut pour que les impacts des investissements dans le secteur de l'enseignement primaire au Tchad deviennent tangibles, il a été décidé, lors des consultations nationales précédant la mise en œuvre de l'enquête, que l'évaluation des conditions et de l'apprentissage des élèves en lecture (français et arabe) et en mathématiques serait menée auprès d'élèves du CM1 et non ceux du CE2, comme cela avait été généralement le cas dans les enquêtes IPS.²

Apports de l'enseignant

6. Les taux moyens d'absence des enseignants de l'école et de la salle de classe sont très élevés, en particulier dans les écoles publiques, avec environ 1 enseignant sur 4 (29,4 pourcent) ne se trouvant pas dans l'enceinte de l'école et plus de 1 enseignant sur 3 (35,4 pourcent) ne se trouvant pas dans la salle de classe au moment d'une visite inopinée. En milieu rural, le taux d'absence des enseignants de la salle de classe atteint 38,3 pourcent, soit près de 2 enseignants sur 5 absents dans la salle de classe au moment de la visite inopinée. Dans les écoles primaires privées, les taux d'absence des enseignants de l'école et de la salle de classe s'élèvent respectivement à 12,3 pourcent et 17,0 pourcent.

7. Les taux d'absence de l'école et de la salle de classe sont nettement plus élevés chez les enseignants publics que chez les maîtres communautaires subventionnés et non subventionnés, soit supérieurs de 12 et 13 pourcent respectivement. On note également que la probabilité d'absence de la salle de classe chez les enseignants titulaires d'un Certificat d'aptitude professionnelle (CAP) était inférieure d'environ 13 pourcent à celle des enseignants qui n'avaient pas de formation pédagogique, tandis que la probabilité d'absence de l'école chez les enseignants titulaires d'un Diplôme d'enseignement arabe (DENA) et ayant reçu une formation professionnelle était inférieure d'environ 17 pourcent.

LORS D'UNE VISITE INOPINÉE

1 enseignant sur 4 n'est pas dans l'enceinte de l'école

1+ enseignant sur 3 n'est pas dans la salle de classe

En milieu rural, 2 enseignants sur 5 sont absents de la salle de classe

Les élèves du CM1 des écoles publiques ne bénéficient que de 2 heures 37 minutes, soit 43% de moins que le temps d'enseignement officiellement prévu

2 Le programme scolaire auquel l'évaluation fait référence est celui du CE2.

Cette différence d'années d'étude doit donc être prise en compte dans toute comparaison internationale faite avec les notes des élèves tchadiens.



Les enseignants sont presque **6 fois** plus susceptibles d'être absents de l'école lorsque les directeurs d'écoles sont absents.

Photo : Nako Madjiasra

8. Il semblerait que les taux d'absence des enseignants sont essentiellement liés à des problèmes de gestion des écoles, notamment le manque de redevabilité au sein de l'école. Dans les écoles où les directeurs eux-mêmes sont absents, les enseignants sont presque 6 fois plus susceptibles d'être absents de l'école, avec un taux d'absence des enseignants qui, partant de 14 pourcent lorsque les directeurs sont dans l'enceinte de l'école, s'envole jusqu'à 82 pourcent lorsqu'ils ne le sont pas. En outre, les retards de paiement des salaires sont associés à une plus grande probabilité d'absence des enseignants concernés par ce problème (14 pourcent de plus pour l'absence de l'école et 12 pourcent de plus pour l'absence de la salle de classe).

9. Les absences des enseignants et des directeurs d'école réduisent considérablement le temps d'enseignement effectif dont les élèves bénéficient. Ces absences des enseignants, conjuguées au peu de temps consacré à l'enseignement à proprement parler en classe font que le temps d'enseignement effectif par jour dont les élèves du CM1 des écoles publiques bénéficie n'est que de 2 heures 37 minutes, soit 43 pourcent de moins que le temps d'enseignement officiellement prévu. Cette forte réduction du temps d'enseignement liée aux absences indique qu'il faudrait renforcer la redevabilité des enseignants et des directeurs d'école pour résoudre ce problème, y compris par le biais de mécanismes d'incitation et de supervision.



Seulement 2 % des enseignants ont obtenu le score minimal qu'un enseignant doit avoir pour bien enseigner les mathématiques.



10. Le niveau moyen de connaissances des matières des enseignants est faible en langues et en mathématiques.

Ainsi, aucun des enseignants de l'échantillon qui ont pris part au test de langue (français ou arabe) n'a obtenu le score de 80 pourcent qui correspond au seuil indicateur du niveau de connaissances minimal qu'un enseignant doit avoir pour bien enseigner l'une de ces deux langues.³ Les scores en mathématiques n'étaient que légèrement supérieurs, avec seulement 2 pourcent des enseignants qui ont obtenu un score d'au moins 80 pourcent.

11. Pour toutes les matières prises en compte dans l'évaluation, les niveaux de compétence des enseignants augmentent avec leur niveau d'instruction.

Ainsi, les scores des enseignants titulaires d'un certificat d'achèvement du lycée ou d'un diplôme supérieur aux différentes matières incluses dans l'évaluation sont de 5 à 10 points de pourcentage supérieurs à ceux des enseignants n'ayant qu'un diplôme d'achèvement du collège.



Aucun des enseignants de l'échantillon n'a obtenu le niveau de connaissances minimal qu'un enseignant doit avoir pour bien enseigner en Français ou en Arabe.

³ Ce seuil a été établi en se basant sur Cunningham et al. (2012), une étude commanditée par le programme IPS en vue d'examiner, d'analyser et de résumer les programmes scolaires nationaux de la 3e et de la 4e années d'études dans 13 pays d'Afrique, dans l'optique d'établir des thèmes et des normes communs.

Intrants scolaires

12. D'importantes carences sont également observées en ce qui concerne la disponibilité d'équipements et d'infrastructures scolaires.

Par exemple, on ne retrouve pratiquement pas de manuels scolaires dans les écoles publiques et communautaires tchadiennes. En moyenne, seul 1 élève sur 10 environ dispose d'un manuel pour la matière observée (mathématiques, français, arabe) dans les écoles publiques et communautaires.

13. Près de 17 écoles publiques sur 20 et 19 écoles communautaires sur 20 n'offrent pas les infrastructures minimales (toilettes, électricité, eau) à leurs élèves.

La principale contrainte est l'accès à des installations sanitaires fonctionnelles, c'est-à-dire des toilettes accessibles et propres qui garantissent l'intimité (espace clos et toilettes séparées pour les filles et les garçons). Les élèves de trois écoles rurales et communautaires sur cinq n'ont pas accès à des toilettes fonctionnelles. En outre, seules 4 écoles publiques, communautaires et rurales sur 10 sont dotées d'installations d'assainissement destinées aux élèves dont la propreté peut être considérée comme adéquate.

14. La disponibilité de supports pédagogiques est également faible dans les écoles tchadiennes,

près des deux tiers des classes du CM1 des écoles publiques ne disposent pas des supports pédagogiques minimaux pour les élèves. La principale contrainte se situe au niveau de la disponibilité de cahiers d'exercices pour les élèves.



**SEUL 1 ÉLÈVE
SUR 10**

dispose d'un manuel pour la matière observée (mathématiques, français, arabe) dans les écoles publiques et communautaires.

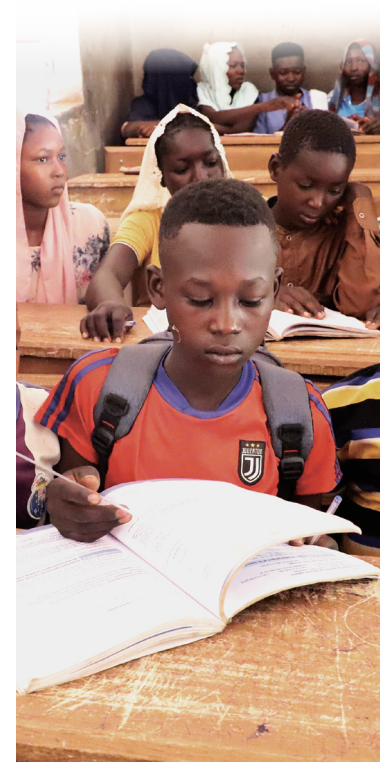


Photo : Nako Madjiasra



Photo : Nako Madjiasra



Une classe de 4ème
au Ceg de Djarabé – Moundou

.....
2/3 des élèves sont
incapables de lire une phrase
simple en français

Moins de **41%** des élèves
réussissent à lire une phrase
simple en arabe

40% des élèves sont
incapables d'effectuer une
addition à deux chiffres et

75% d'entre eux une
soustraction à deux chiffres

Gouvernance des écoles

15. Il existe d'importantes insuffisances en matière de gouvernance des écoles, notamment en ce qui concerne le suivi administratif et pédagogique. Plus de deux directeurs d'école sur trois n'effectuent aucune observation directe des enseignants et moins d'un sur cinq tient compte de l'apprentissage des élèves et de la satisfaction des parents dans les évaluations des enseignants. De plus, l'implication des parents et de la communauté dans la gestion de l'école est faible alors même qu'il s'agit d'une composante essentielle de la performance d'une école, avec moins d'un tiers des écoles publiques et communautaires dotées d'un Comité de Gestion des Ecoles (COGES).

Résultats d'apprentissage des élèves

16. La faiblesse de la prestation de services d'éducation, telle que constatée à travers les indicateurs IPS, contribue à d'importantes carences dans l'apprentissage des élèves. En moyenne, un élève tchadien du CM1 parvient à obtenir un score d'à peine 39,2 pourcent du total des points du test de français élaboré à partir du programme scolaire du CE2. Il est à noter en particulier que les deux tiers des élèves sont incapables de lire une phrase simple et 58 pourcent n'ont pas le vocabulaire nécessaire pour identifier une image simple. En arabe, le score moyen s'élève à 40,2 pourcent, avec moins de 41 pourcent des élèves réussissant à lire une phrase simple et 67 pourcent à identifier des images simples. En mathématiques, les élèves du CM1 enquêtés ne sont parvenus à obtenir que 51,1 pourcent du total des points possibles au test

basé sur le programme scolaire du CE2. On note, en particulier, que 40 pourcent d'entre eux sont incapables d'effectuer une addition à deux chiffres et 75 pourcent, une soustraction à deux chiffres.

17. L'apprentissage des élèves varie considérablement selon le type d'école (publique, communautaire, privée) et son milieu d'implantation (rural ou urbain). Les écoles publiques et communautaires présentent des scores moyens nettement inférieurs dans toutes les matières. Les différences sont particulièrement marquées en français, avec les élèves du CM1 fréquentant les écoles publiques (28,5 pourcent) et communautaires (32,1 pourcent) obtenant un score moyen inférieur de plus de 30 points à celui des élèves du CM1 inscrits dans le privé (65 pourcent). Les différences sont également marquées en arabe, avec les élèves du secteur public (37,7 pourcent) obtenant un score moyen inférieur de 30 points de pourcentage à celui des élèves du secteur privé (67,2 pourcent). En ce qui concerne le test de mathématiques, la différence est moins marquée à hauteur de 17,1 points de pourcentage (46,2 pourcent pour le premier et 63,3 pourcent pour le dernier). Lorsque les écoles sont considérées selon leur milieu d'implantation (rural contre urbain), les différences de score s'élèvent à près de 24 points de pourcentage en français, 18 points en arabe et 9 points en mathématiques, au désavantage des élèves des écoles rurales.



18. La performance des élèves aux tests IPS est associée à diverses caractéristiques des élèves, des enseignants et des écoles. Les différences par rapport au sexe sont frappantes. Les filles obtiennent des scores inférieurs d'environ 9 points de pourcentage à ceux des garçons en français et inférieurs de 5 points en mathématiques, lorsque les effets liés aux caractéristiques des élèves, de l'école et des enseignants sont pris en compte.

19. Les résultats d'apprentissage des élèves sont associés aux caractéristiques des enseignants. Les élèves, dont les enseignants sont titulaires d'un diplôme d'achèvement du lycée ou ont fait des études supérieures, ont obtenu des notes significativement plus élevées en français et en mathématiques que ceux des élèves dont les enseignants n'ont pas de diplôme d'achèvement du lycée. Ces résultats mettent en évidence la nécessité de recruter des enseignants ayant une meilleure formation et/ou de dispenser une formation supplémentaire à ceux qui exercent déjà afin d'améliorer les résultats d'apprentissage des élèves au Tchad. Par ailleurs, les élèves des enseignants contractuels privés ont obtenu des scores en français de près de 12 points de pourcentage supérieurs à ceux des élèves des enseignants employés dans le secteur public. La disponibilité de manuels scolaires est une caractéristique de l'école qui est positivement associée à de résultats significativement meilleurs aux tests de français chez les élèves.

20. Les scores obtenus aux tests sont fortement associés aux caractéristiques socioéconomiques de l'élève. Il est à noter en particulier que les élèves des quintiles les plus pauvres ont obtenu des scores significativement inférieurs à ceux des élèves des quintiles les plus riches en français et en mathématiques, avec une différence de 34 et 11 points de pourcentage respectivement. On note également que le niveau d'instruction du chef de ménage est fortement associé aux scores d'un enfant aux tests de français et de mathématiques. En revanche, la grande taille du ménage est négativement associée à la performance des élèves.

21. Plusieurs différences de scores des élèves en rapport aux zones géographiques sont également constatées. Il est particulièrement noté que les élèves du CM1 inscrits dans les écoles primaires situées dans le Barh El Gazal, le Hadjer Lamis, le Mayo Kebbi Ouest, le Salamat et le Logone Occidental obtiennent des scores en mathématiques inférieurs à ceux des élèves inscrits dans les écoles primaires se trouvant à N'Djamena. En revanche, les élèves du CM1 du Mayo Kebbi Est, du Moyen Chari et Ouaddai obtiennent au test de français des scores significativement plus élevés que ceux des élèves inscrits dans les écoles primaires de N'Djaména.

“ Les élèves dont les enseignants sont titulaires d'un diplôme d'achèvement du lycée ou ont fait des études supérieures ont obtenu des notes significativement plus élevées en français et en mathématiques que ceux des élèves dont les enseignants n'ont pas de diplôme d'achèvement du lycée.

Les élèves des enseignants contractuels privés ont obtenu des scores en français de près de **12 points** de pourcentage supérieurs à ceux des élèves d'enseignants employés dans le secteur public.



TAUX DE DISPONIBILITÉ DES MANUELS SCOLAIRES

TCHAD

8,9 %

**MOYENNE EN AFRIQUE
SUBSAHARIENNE**

37,2 %



Dangro Djemian – Directeur du Ceg
Adoum Dallah de Moundou

Comparaison de la performance du Tchad avec celle d'autres pays où des enquêtes IPS ont été menées

- 22. La performance du Tchad est inférieure à celle des autres pays d'Afrique subsaharienne et d'Afrique du Nord qui ont participé à l'enquête IPS** (voir Tableaux 1 et 2 pages 12 et 14). Le faible niveau de connaissances de ses enseignants est particulièrement frappant. Aucun enseignant de français et de mathématiques (ainsi que d'arabe) n'est parvenu à atteindre le score combiné d'au moins 80,0 pourcent considéré comme le seuil de connaissances minimal. Le nombre d'enseignants ayant un niveau de connaissances supérieur au seuil minimal au Tchad est nettement inférieur à la moyenne des pays des enquêtes IPS en Afrique (12,7 pourcent) (voir Tableau 1 page 12).
- 23. Les taux d'absence de l'école des enseignants au Tchad sont élevés et sont supérieurs à la moyenne régionale.** Le taux d'absence de l'école des enseignants dans les écoles publiques (29,4 pourcent) est supérieur au taux moyen constaté dans les pays d'Afrique subsaharienne participant à l'enquête IPS (20,1 pourcent), tandis que le taux d'absence de la classe, en dépit d'être élevé, à hauteur de 35,4 pourcent, est légèrement inférieur à la moyenne des pays de l'enquête IPS (42,0 pourcent) et est comparable à celui du Togo. Les taux d'absence de l'école et de la classe au Tchad sont, en revanche, plus de six fois supérieurs à ceux du Maroc, par exemple. Ces taux d'absence élevés ont une incidence sur le temps d'enseignement effectif par jour d'une classe du CM1 du secteur public tchadien. Il est inférieur de 16 minutes par rapport au temps d'enseignement effectif moyen des pays concernés par les enquêtes IPS. Le temps d'enseignement prévu est également plus court.
- 24. Le taux de disponibilité des manuels scolaires pour les différentes matières au Tchad (8,9 pourcent) se situe bien en dessous de la moyenne des pays d'Afrique subsaharienne (37,2 pourcent).** De même, la proportion d'écoles publiques au Tchad qui sont affectées par un manque d'infrastructures (assainissement et éclairage), soit près de 88,0 pourcent, vient en deuxième place (après la Mauritanie) parmi tous les pays enquêtés en Afrique subsaharienne (moyenne de 36,2 pourcent). En outre, la disponibilité relativement faible de supports pédagogiques dans les écoles tchadiennes (le critère qu'au moins 90,0 pourcent des élèves ont des cahiers et des crayons n'est satisfait que dans 38,0 pourcent des écoles) est nettement en dessous de la moyenne des pays subsahariens qui est de 58,0 pourcent.
- 25. Les résultats d'apprentissage des élèves du CM1 en mathématiques au Tchad ne peuvent être comparés qu'avec les scores moyens des élèves en 4e année d'études (équivalent du CE2) des pays d'Afrique subsaharienne.** De plus, les scores combinés en langue (français ou arabe) et en mathématiques des élèves tchadiens en CM1 dans les écoles publiques sont inférieurs de près de 8 points de pourcentage à la moyenne des élèves en 4e année d'études des pays d'Afrique subsaharienne (français ou anglais).

Photo : Nako Madjiasra



26. En résumé, les niveaux des indicateurs IPS au Tchad se classent systématiquement bien en dessous des moyennes africaines en ce qui concerne le niveau de connaissances minimal des enseignants, la disponibilité de manuels, les infrastructures et les supports pédagogiques. Au final, les résultats d'apprentissage des élèves du CM1 tchadiens en français sont nettement inférieurs à ceux des élèves en 4e année d'études des pays des enquêtes IPS en Afrique et ne sont comparables qu'à la moyenne des élèves en 4e année d'études en Afrique en mathématiques.

27. Ces constats montrent à quel point il est critique d'améliorer la qualité de la prestation de services scolaire au Tchad. En se basant sur les conclusions de l'IPS et la littérature sur l'éducation à travers le monde, il serait prometteur d'investir dans les domaines prioritaires suivants pour promouvoir les apprentissages des élèves et améliorer la prestation des services de l'éducation au Tchad :

- ✓ Améliorer la qualité des compétences pédagogiques des nouveaux enseignants en cours de formation en restructurant le cursus au niveau des Ecoles normales d'instituteurs bilingues (ENIB) et en intégrant des stages professionnels dans les formations proposées dans ces institutions.
- ✓ Etant donné que peu d'enseignants ont les niveaux de connaissances minimaux requis, renforcer les compétences pédagogiques des enseignants à travers une formation continue

structurée comprenant un encadrement, un mentorat et des supports didactiques pour stimuler l'apprentissage des élèves.

- ✓ Élaborer des politiques pour un enseignement et un apprentissage efficaces, notamment (i) l'utilisation de ressources d'apprentissage et d'outils de technologies de l'éducation, le cas échéant, pour s'assurer que les enfants sont équipés de livres de qualité et adaptés à leur âge, et que la technologie est mise à profit pour réaliser les objectifs d'apprentissage, (ii) le fait d'enseigner au bon niveau et dans une langue que les enfants comprennent, et (iii) la définition des attentes en matière de comportement professionnel.
- ✓ Renforcer le rôle (i) des directeurs d'école et des inspecteurs dans l'encadrement, le suivi et la supervision des enseignants ; et celui (ii) des inspecteurs dans l'encadrement, le suivi et la supervision des directeurs d'école.
- ✓ Mettre en place un mécanisme de suivi de la présence effective des enseignants et des directeurs d'école à l'école en impliquant les communautés qui en sont les principaux bénéficiaires ; renforcer la redevabilité des écoles envers la société en impliquant les parents dans les activités d'inspection et les processus décisionnels.

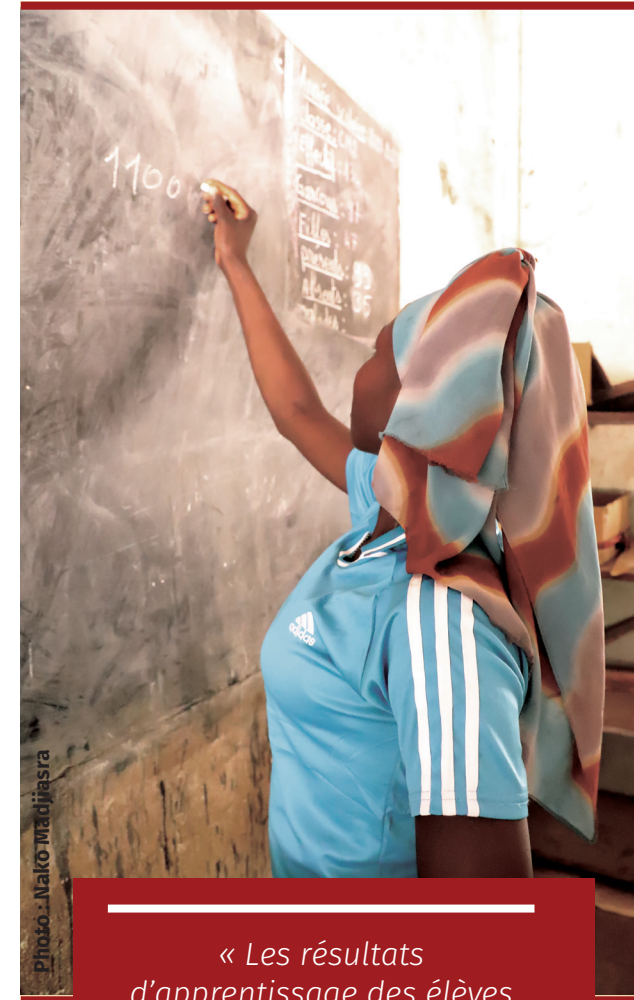


Photo : Nako Madjistra

« Les résultats d'apprentissage des élèves du CM1 tchadiens ne sont comparables qu'à la moyenne des élèves en 4e année d'études en Afrique en mathématiques »



Tableau 1. Comparaison des résultats des différents pays aux regards indicateurs de prestation de services (IPS) (écoles publiques uniquement)

| | TCHAD 2021 ++ | MOYENNE IPS | RDC 2019 | INDONÉSIE 2019 | MAURITANIE 2017 | MAROC 2016 | MADAGASCAR 2016 |
|---|------------------|----------------|-------------|-------------------|--------------------|---------------|--------------------|
| CONNAISSANCES DES ENSEIGNANTS | | | | | | | |
| Niveau de connaissances minimal (au moins 80 pourcent en français, anglais ou arabe, et en mathématiques) | 0,0 | 12,7 | 0,0 | 18,6 | 0,4 | 3,3 | 0,0 |
| Score (sur 100) (langue, mathématiques et pédagogie) | 21,2 | 42 | 22,7 | 41,1 | 32,7 | 50,8 | 32,1 |
| EFFORT DE L'ENSEIGNANT | | | | | | | |
| Taux d'absence de l'école | 29,4 | 20,1 | 3,3 | 12,4 | 14,5 | 4,8 | 35,9 |
| Taux d'absence de la salle de classe | 35,4 | 42,1 | 10,4 | 20,3 | 29 | 5,9 | 42,2 |
| Temps d'enseignement prévu | 4h34m | 5h31m | 4h37m | 5h01m | 4h38m | 4h26m | 5h03m |
| Temps d'enseignement effectif par jour | 2h37m | 2h53m | 3h46m | 3h22m | 3h02m | 3h56m | 2h56m |
| DISPONIBILITÉ D'INTRANTS | | | | | | | |
| Ratio élèves/enseignant constaté | 24,9 | 42,1 | 37,0 | 22,8 | 39,7 | 22,8 | 16,9 |
| Proportion d'élèves disposant d'un manuel scolaire | 8,9 | 37,2 | 28,1 | 57,8 | 13,6 | 86,2 | 6,8 |
| Disponibilité minimale de supports pédagogiques (90 pourcent des élèves ayant un manuel et un crayon) | 38,0 | 57,8 | 13,4 | 74,2 | 36,4 | 64,3 | 65,1 |
| Disponibilité d'infrastructures minimales | 12,0 | 36,2 | 5 | 70,8 | 3,4 | 41,9 | 16,0 |
| APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES (SUR 100) | | | | | | | |
| Score en français, en anglais ou en arabe et en mathématiques (sur 100) CM1 | 37,6++ | 45,4 | 27,5-- | 66,3 | 30,0 | 53,3 | 46,6 |
| Score au test de mathématiques (sur 100) CM1 | 46,2++ | 45,2 | 34,8-- | 44,1 | 31,6 | 53,6 | 53,5 |

Note : ++ 5e année d'études au Tchad ; *Le Nigéria est représenté par quatre États sélectionnés : l'Anambra, le Bauchi, l'Ekiti et le Niger +Tanzanie 2010 était une enquête IPS pilote et à cause de cela, les résultats ne sont pas entièrement comparables. Les tests administrés aux élèves s'appuyaient sur les instruments de l'EGRA et de l'EGMA au lieu des outils de test des élèves de l'enquête IPS. Dans les comparaisons entre pays, les élèves et les enseignants des pays des enquêtes IPS ont parfois fait les tests dans la langue qu'ils parlaient à la maison, et d'autres fois dans une langue officielle ou nationale autre que celle qu'ils parlent à la maison. Ceci implique que la difficulté des tests en langues n'était pas la même sur l'ensemble des candidats et que, par conséquent, les scores des pays en langue se prêtent moins à la comparaison que les scores en mathématiques.



| | NIGER 2015 | MOZAMBIQUE 2014 | NIGÉRIA* 2013 | KENYA 2012 | TANZANIE 2014 | TANZANIE + 2010 | TOGO 2013 | OUGANDA 2013 |
|---|---------------|--------------------|------------------|---------------|------------------|--------------------|--------------|-----------------|
| CONNAISSANCES DES ENSEIGNANTS | | | | | | | | |
| Niveau de connaissances minimal (au moins 80 pourcent en français, anglais ou arabe, et en mathématiques) | 0,0 | 0,3 | 2,4 | 34,8 | 21,5 | NC | 0,9 | 10,1 |
| Score (sur 100) (langue, mathématiques et pédagogie) | 33,3 | 26,9 | 30,5 | 55,6 | 48,3 | NC | 33,9 | 43,3 |
| EFFORT DE L'ENSEIGNANT | | | | | | | | |
| Taux d'absence de l'école | 17,2 | 44,8 | 16,9 | 15,2 | 14,4 | 23 | 22,6 | 29,9 |
| Taux d'absence de la salle de classe | 27,6 | 56,2 | 22,8 | 47,3 | 46,7 | 53 | 39,3 | 56,9 |
| Temps d'enseignement prévu | 5h41m | 4h17m | 4h44m | 5h31m | 5h56m | 5h12m | 5h28m | 7h13m |
| Temps d'enseignement effectif par jour | 4h13m | 1h41m | 3h10m | 2h30m | 2h46m | 2h04m | 3h15m | 2h56m |
| DISPONIBILITÉ D'INTRANTS | | | | | | | | |
| Ratio élèves/enseignant constaté | 38,1 | 21,4 | 21,5 | 39,3 | 43,5 | 52 | 31,4 | 53,9 |
| Proportion d'élèves disposant d'un manuel scolaire | 8,7 | 68,1 | 33,7 | 44,5 | 25,3 | 19,7 | 76 | 6 |
| Disponibilité minimale de supports pédagogiques (90 pourcent des élèves ayant un manuel et un crayon) | 23,4 | 76,8 | 48,2 | 74,3 | 61,4 | NC | 24,3 | 79,5 |
| Disponibilité d'infrastructures minimales | 19,7 | 29,1 | 13,4 | 60,2 | 36 | NC | 14,4 | 57,2 |
| APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES (SUR 100) | | | | | | | | |
| Score en français, en anglais ou en arabe et en mathématiques (sur 100) CM1 | 21,3 | 20,8 | 25,1 | 69,4 | 40,1 | NC | 38,1 | 45,3 |
| Score au test de mathématiques (sur 100) CM1 | 11,5 | 25,1 | 28,2 | 57,4 | 58,2 | NC | 41,3 | 41,7 |

Note : ++ 5e année d'études au Tchad ; *Le Nigéria est représenté par quatre États sélectionnés : l'Anambra, le Bauchi, l'Ekiti et le Niger +Tanzanie 2010 était une enquête IPS pilote et à cause de cela, les résultats ne sont pas entièrement comparables. Les tests administrés aux élèves s'appuyaient sur les instruments de l'EGRA et de l'EGMA au lieu des outils de test des élèves de l'enquête IPS. Dans les comparaisons entre pays, les élèves et les enseignants des pays des enquêtes IPS ont parfois fait les tests dans la langue qu'ils parlaient à la maison, et d'autres fois dans une langue officielle ou nationale autre que celle qu'ils parlent à la maison. Ceci implique que la difficulté des tests en langues n'était pas la même sur l'ensemble des candidats et que, par conséquent, les scores des pays en langue se prêtent moins à la comparaison que les scores en mathématiques.



Tableau 2. Comparaison des différents pays aux regards des résultats de l'enquête des IPS (toutes les écoles)


| | TCHAD ++ 2021 | MOYENNE IPS | RDC 2019 | INDONÉSIE 2019 | MAURITANIE 2017 | MAROC 2016 | MADAGASCAR 2016 |
|---|------------------|----------------|-------------|-------------------|--------------------|---------------|--------------------|
| CONNAISSANCES DES ENSEIGNANTS | | | | | | | |
| Niveau de connaissances minimal (au moins 80 pourcent en français, anglais ou arabe, et en mathématiques) | 0,0 | 14,6 | 0,0 | 15,6 | 0,3 | 3,1 | 0,1 |
| Score (sur 100) (langue, mathématiques et pédagogie) | 22,8 | 43,0 | 22,6 | 39,6 | 30,9 | 44,4 | 33,2 |
| EFFORT DE L'ENSEIGNANT | | | | | | | |
| Taux d'absence de l'école | 24,8 | 18,6 | 3,7 | 18,7 | 13,6 | 4,4 | 30,6 |
| Taux d'absence de la salle de classe | 30,2 | 39,8 | 10,4 | 23,5 | 27,8 | 5,5 | 37,8 |
| Temps d'enseignement prévu | 4h34m | 5h34m | 4h36m | 4h38m | 4h36m | 4h37m | 5h12m |
| Temps d'enseignement effectif par jour | 2h46m | 3h02m | 3h46m | 2h56m | 3h04m | 4h09m | 3h09m |
| DISPONIBILITÉ D'INTRANTS | | | | | | | |
| Ratio élèves/enseignant observé | 26,5 | 40,4 | 36,5 | 17,0 | 37,0 | 22,7 | 17,6 |
| Proportion d'élèves disposant de manuels scolaires | 11,3 | 37,1 | 26,5 | 47,0 | 17,5 | 87,7 | 10,3 |
| Disponibilité minimale de supports pédagogiques (90 pourcent des élèves ont un manuel et un crayon) | 36,9 | 60,5 | 17,6 | 71,0 | 36,3 | 67,5 | 65,0 |
| Disponibilité d'infrastructures minimales | 13,6 | 38,1 | 5,2 | 66,0 | 4,2 | 48,6 | 20,2 |
| APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES | | | | | | | |
| Score en français, en anglais ou en arabe et en mathématiques (sur 100) CE2 | 45,2++ | 49,6 | 33,1-- | 66,9 | 25,9 | 52,5 | 50,6 |
| Score au test de mathématiques (sur 100) CE2 | 51,1++ | 47,3 | 38,7-- | 42,3 | 34,4 | 57,0 | 56,8 |

Note : Remarque : ++ 5e année d'études au Tchad * Au Mozambique, l'enquête n'a porté que sur les écoles publiques. **Le Nigéria n'est représenté que par quatre États sélectionnés : l'Anambra, le Bau-chi, l'Ekiti et le Niger +Tanzanie 2010 était une enquête IPS pilote et pour cette raison, les résultats ne sont pas entièrement comparables. -- RDC : les tests administrés aux élèves s'appuyaient sur les instruments de l'EGRA et de l'EGMA au lieu des outils de test des élèves de l'enquête IPS. Dans les comparaisons entre pays, les élèves et les enseignants des pays de l'enquête IPS ont parfois fait les tests dans la langue qu'ils parlaient à la maison, et d'autres fois dans une langue officielle ou nationale autre que celle qu'ils parlent à la maison. Ceci implique que la difficulté des tests en langues n'était pas la même sur l'ensemble des candidats et que, par conséquent, les scores des pays en langue se prêtent moins à la comparaison que les scores en mathématiques



| | NIGER 2015 | MOZAMBIQUE* 2014 | NIGÉRIA** 2013 | KENYA 2012 | TANZANIE 2014 | TANZANIE+ 2010 | TOGO 2013 | OUGANDA 2013 |
|---|---------------|---------------------|-------------------|---------------|------------------|-------------------|--------------|-----------------|
| CONNAISSANCES DES ENSEIGNANTS | | | | | | | | |
| Niveau de connaissances minimal (au moins 80 pourcent en français, anglais ou arabe, et en mathématiques) | 0,0 | 0,3 | 3,7 | 40,4 | 21,5 | NC | 1,6 | 19,5 |
| Score (sur 100) (langue, mathématiques et pédagogie) | 33,3 | 26,9 | 32,9 | 57,1 | 48,3 | NC | 35,6 | 45,3 |
| EFFORT DE L'ENSEIGNANT | | | | | | | | |
| Taux d'absence de l'école | 16,6 | 44,8 | 13,7 | 14,1 | 14,4 | 23,0 | 20,5 | 26,0 |
| Taux d'absence de la salle de classe | 27,0 | 56,2 | 19,1 | 42,1 | 46,7 | 53,0 | 35,8 | 52,8 |
| Temps d'enseignement prévu | 5h40m | 4h17m | 4h53m | 5h37m | 5h54m | 5h12m | 5h29m | 7h18m |
| Temps d'enseignement effectif par jour | 4h23m | 1h41m | 3h26m | 2h49m | 2h46m | 2h04m | 3h29m | 3h18m |
| DISPONIBILITÉ D'INTRANTS | | | | | | | | |
| Ratio élèves/enseignant observé | 38,1 | 21,4 | 21,6 | 35,2 | 43,5 | 52,0 | 29,7 | 47,9 |
| Proportion d'élèves disposant de manuels scolaires | 8,7 | 68,1 | 38,2 | 48 | 25,3 | 19,7 | 68,5 | 5,0 |
| Disponibilité minimale de supports pédagogiques (90 pourcent des élèves ont un manuel et un crayon) | 23,4 | 76,8 | 54,8 | 78,8 | 61,4 | NC | 26,4 | 80,6 |
| Disponibilité d'infrastructures minimales | 19,7 | 29,1 | 18,5 | 59,5 | 40,4 | NC | 22,3 | 53,7 |
| APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES | | | | | | | | |
| Score en français, en anglais ou en arabe et en mathématiques (sur 100) CE2 | 21,3 | 20,8 | 32,2 | 72,0 | 40,1 | NC | 45,7 | 48,6 |
| Score au test de mathématiques (sur 100) CE2 | 11,5 | 25,1 | 31,9 | 59,0 | 58,2 | NC | 44,6 | 43,4 |

Note : Remarque : ++ 5e année d'études au Tchad * Au Mozambique, l'enquête n'a porté que sur les écoles publiques. **Le Nigéria n'est représenté que par quatre États sélectionnés : l'Anambra, le Bauchi, l'Ekiti et le Niger +Tanzanie 2010 était une enquête IPS pilote et pour cette raison, les résultats ne sont pas entièrement comparables. -- RDC : les tests administrés aux élèves s'appuyaient sur les instruments de l'EGRA et de l'EGMA au lieu des outils de test des élèves de l'enquête IPS. Dans les comparaisons entre pays, les élèves et les enseignants des pays de l'enquête IPS ont parfois fait les tests dans la langue qu'ils parlaient à la maison, et d'autres fois dans une langue officielle ou nationale autre que celle qu'ils parlent à la maison. Ceci implique que la difficulté des tests en langues n'était pas la même sur l'ensemble des candidats et que, par conséquent, les scores des pays en langue se prêtent moins à la comparaison que les scores en mathématiques



Cette brochure présente le résumé exécutif d'un rapport préparé par Bernard Gauthier, Ngarsaim Espoir Beram et Zacharie Ngueng, dans le cadre d'une mission de services de conseil et analyses (SCA) au profit du Tchad, sous la direction de Harisoa Danielle Rasolonjatovo Andriamihamina.

Nous aimerions remercier le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Promotion Civique (MENPC) pour l'appui qu'il a porté à la conception et à la réalisation de cet ouvrage. L'équipe est particulièrement reconnaissante envers l'équipe technique nationale, dirigée par Mahamat Mahaboub Abakar et composée de Yobom Ben Naïti, Cherif Adiguel, Gaïwé François Atchina, Daïbibé Roger, Berkeunbé Tchindebé, Patalé Aaron et Assoua Taba, qui a réalisé l'analyse avec l'équipe de la Banque mondiale.

Ce rapport a été préparé sous la direction générale de Meskerem Mulatu et de Rasit Pertev. Il a bénéficié des précieux commentaires et de l'examen attentif de Waly Wane qui a également appuyé et recommandé la mise en oeuvre de cette étude au Tchad, ainsi que de la contribution de Noah Yarrow, Andres Yi Chang, Christophe Rockmore et de toute l'équipe d'Assurance qualité.

Nous remercions également Jee Yoon Lee pour avoir révisé le rapport et Litéra pour l'avoir traduit. La collecte de données a été financée par le Projet d'Appui à la Réforme du Système Éducatif au Tchad – Phase II et a été menée par CAETIC Développement, sous la direction de Jean Marie Rakotovao.

L'équipe tient également à remercier les responsables, les superviseurs, les enquêteurs et les répondants du MENPC qui ont participé à l'enquête, sans qui cette étude n'aurait pas été possible. Enfin, l'équipe souhaite remercier le Partenariat Mondial pour l'Éducation pour l'appui financier qu'il a fourni en plus des ressources de la Banque mondiale dans le cadre de son appui au Rapport d'état du système éducatif national (RESEN).

Cette brochure a été produite par une équipe coordonnée par Erick Rabemananoro (unité communication de la vice-présidence de la Banque mondiale pour le Développement humain), et incluant Andriantoavina Rakotomanana (design graphique) ainsi que Boris Kagonbe et Nako Madjiasra (photos).