

unicef 
pour chaque enfant



Tchad

DATA MUST SPEAK

Comprendre les facteurs de performance des écoles au Tchad



unicef  | pour chaque enfant



REPUBLIQUE DU TCHAD
UNITE-TRAVAIL-PROGRES
MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE
ET DE LA PROMOTION CIVIQUE

L'**UNICEF** travaille dans les endroits les plus inhospitaliers du monde pour atteindre les enfants et les adolescents les plus défavorisés. Pour défendre les droits de chaque enfant, où qu'il soit. Dans plus de 190 pays et territoires, nous mettons tout en oeuvre pour aider les enfants à vivre, à s'épanouir et à réaliser leur potentiel, de la petite enfance à l'adolescence.

Et nous n'abandonnons jamais.

UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective (UNICEF Innocenti) examine les questions d'importance majeure pour les enfants, qu'elles soient actuelles ou émergentes. Il promeut le changement par le biais de la recherche et de la prospective sur un large éventail de problématiques relatives aux droits de l'enfant, en suscitant un discours mondial et en impliquant activement les jeunes dans son travail.

UNICEF Innocenti fournit aux leaders d'opinion et aux décideurs les éléments de preuve dont ils ont besoin pour bâtir un monde meilleur et plus sûr pour les enfants. Il entreprend des recherches sur les problématiques actuelles et émergentes en utilisant des données primaires et secondaires qui reflètent la voix des enfants et des familles concernées. Notre bureau, qui a recours à la prospective pour concevoir le programme d'action en faveur des enfants, s'appuie pour ce faire sur des tours d'horizon prospectifs, l'analyse des tendances et l'élaboration de scénarios. Notre objectif est de constituer une bibliothèque diversifiée et évolutive de rapports, d'analyses et de documents d'orientation de haut niveau, ainsi que de proposer une plateforme de débat et de plaider pour un large éventail de questions relatives aux droits de l'enfant.

UNICEF Innocenti vise à apporter à chaque enfant des réponses à ses préoccupations les plus pressantes.

Les résultats, les interprétations et les conclusions exprimés dans ce document n'engagent que leurs auteurs et ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'UNICEF. Cette publication a été examinée par un comité de lecture composé à la fois de personnel de l'UNICEF et d'experts extérieurs.

Citation suggérée : UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective, Ministère de l'éducation nationale et de la promotion civique du Tchad et UNICEF Tchad, *Data Must Speak : Comprendre les facteurs de performance des écoles au Tchad*. UNICEF Innocenti, Florence, 2024.

Pour nous contacter :

Fonds des Nations Unies pour l'enfance
UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective
Via degli Alfani, 58
50121, Florence, Italie

researchpublications@unicef.org
www.unicef-irc.org

@UNICEFINnocenti sur Twitter, LinkedIn, Facebook, Instagram et YouTube

© Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), 2024

Photo de couverture : PHOTOS © UNICEF/UN0294691/Dejongh

DATA MUST SPEAK

Comprendre les facteurs de performance des écoles au Tchad

Ministère de l'éducation nationale et de la promotion civique du Tchad
UNICEF Tchad

UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective



Remerciements

La recherche Data Must Speak (DMS) au Tchad est le fruit d'un travail de collaboration entre le Ministère de l'éducation nationale et de la promotion civique (MENPC), le bureau du Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) au Tchad, UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective et les partenaires clés du secteur de l'éducation du Tchad.

Le présent rapport a été rédigé par les chercheurs du bureau de l'UNICEF au Tchad et de l'UNICEF Innocenti, avec les contributions de l'équipe technique nationale du MENPC : Bertrand Tameza (UNICEF Tchad), Alexis Le Nestour (UNICEF Innocenti), Jérémie Nguinambaye (MENPC), François Atchina (MENPC), Roger Daïbibé (MENPC), Désiré Deufabe Hibe (MENPC), Fatime Adoum (Directrice de l'École normale d'instituteurs bilingue de N'Djaména). Les auteurs tiennent à remercier Mme Djorbaye Mounoubaye Chantal, Directrice générale des enseignements et de la formation au MENPC, et M. Latouvaissou Vainao, Directeur de l'enseignement fondamental 1, pour leur coordination du Groupe consultatif DMS.

Les auteurs remercient les collègues du bureau de pays de l'UNICEF au Tchad, qui ont fourni un appui et des contributions fondamentales pour le bon déroulement de cette première étape de la recherche, et notamment : Francis Ndem, Chef de la section Éducation ; Hissein Djaba, Spécialiste de l'éducation ; Mahamat Adam Zakaria et tous les collègues de la section Éducation et de l'administration. Ils tiennent aussi à remercier Laurent Dihoulne et Jean Pierre Kila Roskem pour leurs précieux commentaires qui ont permis d'affiner le présent rapport.

Les auteurs remercient également Renaud Comba et Jessica Bergmann, qui supervisent la mise en œuvre de la recherche ; Kevin Clidoro, qui a contribué à la finalisation de ce rapport ; les collègues de l'administration et de la communication pour leur soutien inestimable ; et Matt Brossard pour sa direction générale de la recherche DMS et de la section Éducation (READ) de l'UNICEF Innocenti.

Cette recherche est également mise en œuvre dans 13 autres pays grâce à une coalition de bailleurs de fonds : l'initiative de partage de connaissances et d'innovations (de l'anglais *Knowledge and Innovation Exchange*, ou KIX) du Partenariat mondial pour l'éducation/Centre de recherches pour le développement international, la Fondation Hewlett, la Fondation Jacobs, l'agence norvégienne de coopération pour le développement, l'initiative Schools2030 et le Fonds thématique de l'UNICEF pour l'éducation.

Une relecture technique de ce rapport a été réalisée par Hissein Djaba (UNICEF Tchad), Blandine Ledoux (Partenariat mondial pour l'éducation), et Jean-Baptiste Sanfo (Institute for Promotion of General Education).

Coalition de donateurs de la recherche Data Must Speak :





Table des matières

Remerciements	5
Sigles et abbréviations	9
Introduction : l'initiative DMS au Tchad	14
Le système éducatif tchadien : défis et politiques correctives	16
1. Présentation	17
2. Défis du système éducatif tchadien	19
La recherche DMS au Tchad	21
Données	24
Modélisation des facteurs de performance	25
1. Indicateur de performance principal	26
2. Indicateurs de performance secondaires	26
Statistiques descriptives	27
1. Indicateurs de performance	28
2. Variables contextuelles	32
Résultats	40
1. Genre	40
2. Autres caractéristiques des élèves	43
3. Caractéristiques des enseignants	44
4. Manuels scolaires	45
5. Taille de classe	45
6. Classes multigrades	46
7. Écoles à cycle complet	47
8. Infrastructures scolaires	47
9. Participation de la communauté	49
Discussion et recommandations politiques	50
Conclusion	53
Annexes	55



Sigles et abréviations

AME	Association des mères d'élèves
APE	Association des parents d'élèves
BEF	Brevet de l'enseignement fondamental
CE1	Cours élémentaire 1 ^{re} année
CE2	Cours élémentaire 2 ^e année
CEFFEN	Certificat élémentaire de fin d'études normales
CFEN	Certificat de fin d'études normales
CM1	Cours moyen 1 ^{re} année
CM2	Cours moyen 2 ^e année
COGES	Comité de gestion des établissements scolaires
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'éducation des États et gouvernements de la Francophonie
CP1	Cours préparatoire 1 ^{re} année
CP2	Cours préparatoire 2 ^e année
DAPCS	Direction de l'analyse, de la prospective et de la carte scolaire
DMS	Data Must Speak
DPEN	Délégations provinciales de l'éducation nationale
ENI	École normale d'instituteurs
MENPC	Ministère de l'éducation nationale et de la promotion civique
MC	Maître communautaire
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
PIET	Plan intérimaire de l'éducation au Tchad
PNANSS	Politique nationale d'alimentation, de nutrition et de santé scolaire
PV	Procès-verbaux
SIGE	Système d'information sur la gestion de l'éducation
TBA	Taux brut d'admission
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance



DATA MUST SPEAK

Comprendre les facteurs de performance des écoles au Tchad

Résumé exécutif

Le système éducatif tchadien fait face à de nombreux défis. Entre autres, on observe de forts taux d'abandon scolaire et un faible taux d'achèvement du cycle primaire, des inégalités de genre dans l'accès à l'éducation et de mauvaises conditions matérielles et d'encadrement. Pour répondre à ces défis, le Gouvernement du Tchad a mis en place plusieurs politiques, notamment le Plan national de contingence de l'éducation, la Politique nationale d'alimentation, de nutrition et de santé scolaire (PNANSS), ou encore la Politique nationale du manuel scolaire et du matériel didactique, ainsi que des stratégies, telles que la Stratégie nationale de l'eau, de l'assainissement et de l'hygiène en milieu scolaire. Ainsi, le Plan intérimaire de l'éducation au Tchad (PIET 2018-2022), qui a été révisé en 2021 (PIET 2, 2021-2024) dans l'attente de l'élaboration d'un plan décennal, vise à rendre le système éducatif plus performant et efficace.

Afin de responsabiliser les acteurs assurant la gestion du système éducatif et de renforcer la participation des communautés grâce à la mise en place et à l'utilisation durable de processus et d'outils de retour d'information et de suivi au niveau des écoles, le Tchad a sollicité l'appui de l'UNICEF pour mener à bien l'initiative DMS. Coordonnée par l'UNICEF Innocenti, l'initiative DMS a lancé au Tchad sa composante de recherche sur les modèles positifs, qui privilégie une démarche de cocréation à travers la mise en place d'équipes consultatives et techniques au niveau national composées essentiellement d'acteurs clés du système éducatif tchadien. La première étape de la recherche DMS au Tchad, dont les résultats sont présentés dans ce rapport, a consisté à mobiliser, fusionner et analyser les données administratives de l'éducation afin d'identifier les facteurs contextuels et les ressources qui influencent les performances des écoles tchadiennes, en accordant une attention particulière à la promotion scolaire des apprenants. Le rapport présente les résultats de l'analyse des données du système d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE) recueillies de 2017 à 2022 dans les écoles primaires.

En retenant comme principal indicateur de performance le taux de promotion des élèves dans la classe supérieure, et en tenant compte des taux de redoublement et d'abandon calculés à partir des informations contenues dans le SIGE, la modélisation des facteurs influençant les performances scolaires a permis de mettre en évidence des associations qui offrent des pistes de réflexion intéressantes pour l'élaboration des politiques éducatives au Tchad.

On peut notamment citer les aspects suivants :



Au niveau national, les filles ont moins de chance que les garçons d'accéder à l'école et d'être promues dans la classe supérieure. Cependant, le taux de promotion des filles est meilleur quand l'école compte davantage d'enseignantes. Ainsi, alors que seulement 17,7 % des élèves inscrits dans l'enseignement public et communautaire ont une enseignante, la différence entre le taux de promotion des filles et des garçons pourrait être réduite d'un tiers si 50 % des enseignants étaient des femmes. Augmenter le nombre d'enseignantes, notamment en milieu rural où elles sont relativement peu nombreuses (8,5 %), semble donc être une mesure susceptible de promouvoir l'égalité des chances entre les filles et les garçons.



La distance entre le domicile des élèves et l'école est négativement associée au taux de promotion des élèves, de sorte qu'un kilomètre supplémentaire est associé à une baisse du taux de promotion de 1 point. La mise en place d'écoles dans les zones qui en sont dépourvues reste cruciale pour donner à tous les enfants tchadiens une chance d'accéder à l'école et d'y réussir.



La présence de maîtres formés¹ dans l'école est associée à de meilleurs taux de promotion des élèves (+2,5 points de taux de promotion). Si tous les maîtres communautaires de niveau 0 (MC0) et de niveau 1 (MC1) des écoles publiques et communautaires recevaient une formation, le taux de promotion dans ces écoles pourrait augmenter de 0,9 point.



Les manuels scolaires sont positivement associés au taux de promotion, de sorte qu'un élève disposant d'un manuel de lecture et d'un manuel de mathématiques voit ses chances d'être promu dans la classe supérieure augmenter de 3,3 points de pourcentage par rapport à celles d'un autre élève dans la même situation, mais ne disposant d'aucun de ces deux manuels. Malgré une amélioration du ratio manuels/élève ces cinq dernières années (+34 %), le nombre de manuels reste insuffisant, avec 0,43 manuel de français et 0,35 manuel de mathématiques par élève. Si chaque élève disposait d'un manuel de lecture et d'un manuel de mathématiques, le taux de promotion dans les écoles publiques et communautaires pourrait augmenter de 2,5 points de pourcentage.



Les grandes tailles de classe sont associées à des taux de promotion des élèves plus faibles. Alors que la taille des classes a connu une tendance à la hausse ces dernières années (passant de 77,1 élèves en 2017/18 à 83,4 en 2021/22), une réduction de la taille moyenne des classes de 10 élèves pourrait entraîner une augmentation du taux de promotion de 1,2 point dans les écoles publiques et communautaires.



Le manque de maîtres et de salles de classe conduit les écoles à recourir au système multigrade. **Cependant, celui-ci semble bénéfique pour les élèves, les taux de promotion étant supérieurs de 4,7 points dans les écoles publiques et communautaires lorsque la classe est multigrade.**



Réduire le caractère aléatoire de la répartition des maîtres afin qu'aucune école n'ait un ratio élèves/maître supérieur à 90 permettrait de faire progresser le taux de promotion de 2,1 points et d'atténuer les inégalités entre les régions. Actuellement, 25 % des élèves fréquentent des classes de 103 élèves ou plus.

¹ Les enseignants du primaire considérés comme des enseignants formés au Tchad sont les instituteurs et les maîtres communautaires de niveau 2. Ceux de niveau 0 et 1 sont considérés comme étant non formés en raison de leur manque d'expérience pédagogique et de leur faible niveau de formation initiale. Les catégories, le recrutement et la formation des enseignants sont décrits plus en détail en **annexe 6**.



Les investissements dans de meilleures conditions de scolarisation des élèves améliorent les taux de promotion. Lorsque l'école dispose d'une cantine assurant la restauration scolaire, d'un accès à l'eau, d'une clôture autour de son périmètre et dispose suffisamment de places assises pour les apprenants, les taux de promotion des élèves sont plus élevés.



Enfin, faciliter et soutenir la participation de la communauté à la vie de l'école contribue à la promotion des élèves. Ainsi la présence d'une association des mères d'élèves (AME), d'une association des parents d'élève (APE) ou d'un comité de gestion des établissements scolaires (COGES) est associée à de meilleurs taux de promotion des élèves.

L'analyse poussée des données administratives dans le domaine de l'éducation a aussi révélé que davantage de données pourraient être nécessaires, en particulier sur les maîtres et les directeurs d'école. Ainsi, **renforcer la collecte des données du SIGE en incluant plus d'informations sur les maîtres et les directeurs d'écoles ainsi que l'admission des élèves au collège pourrait permettre de réaliser des analyses plus poussées dans les années à venir.**

Cette première phase de la recherche Data Must Speak au Tchad a permis de présenter le système éducatif et de préparer la deuxième étape de la recherche, qui consiste à identifier les écoles modèles positives en se fondant sur les données. Ces efforts seront complétés par la collecte de données quantitatives et qualitatives sur les pratiques et comportements modèles positifs observés dans un échantillon d'écoles en vue de les comparer à d'autres écoles moyennes lors de la troisième étape de la recherche. Enfin, la dernière étape de la recherche consistera à identifier des leviers permettant de mettre à l'échelle les bonnes pratiques et comportements identifiés dans les écoles modèles positives au Tchad.

L'étape 4 de la recherche DMS approfondira ces recommandations en vue de mettre les pratiques et comportements modèles positifs à l'échelle dans le cadre d'un plan concret élaboré en collaboration avec le MEPSTA.





1. Introduction : l'initiative DMS

Introduction : l'initiative DMS

Afin de responsabiliser les acteurs assurant la gestion du système éducatif et de renforcer la participation de la communauté grâce à la mise en place et à l'utilisation durable de processus et d'outils de retour d'information et de suivi au niveau des écoles, le Tchad a sollicité l'appui de l'UNICEF pour mener à bien l'initiative mondiale Data Must Speak (DMS, en français « les données doivent parler »). Les résultats et les enseignements tirés de cette initiative ont servi à améliorer la base des connaissances globales sur les facteurs de succès pour les utilisations pérennes et généralisées de processus et de l'outil de retour d'information et de suivi. Financée par les ressources régulières du bureau de l'UNICEF au Tchad en 2022 et coordonnée par UNICEF Innocenti, l'initiative DMS a lancé au Tchad sa composante de recherche sur les modèles positifs, qui combine des méthodologies quantitatives et qualitatives. L'objectif est d'identifier les écoles dites modèles positives, c'est-à-dire les établissements qui obtiennent des résultats exceptionnels compte tenu du contexte dans lequel ils évoluent et des ressources dont ils disposent, et de comprendre les facteurs qui expliquent leur succès en s'intéressant aux bonnes pratiques et aux comportements au sein de ces écoles, en vue de les mettre à l'échelle de manière optimale pour améliorer les apprentissages fondamentaux au Tchad.

Afin de concrétiser l'aspect participatif de la recherche DMS, un atelier de cocréation a été organisé par le MENPC et l'UNICEF en janvier 2023 à N'Djaména, au cours duquel les équipes consultatives et techniques de DMS ont été mises en place. Ces équipes ont passé en revue la

méthodologie de la recherche, discuté des activités et proposé un calendrier de mise en œuvre tout en vérifiant l'alignement des objectifs de la recherche sur les priorités du Gouvernement en matière d'éducation, telles que définies dans le PIET pour la période 2018-2024.

La suite du rapport s'articule autour de la présentation du système éducatif tchadien ainsi que des défis qu'il rencontre (**partie 2**), de la description des étapes de la recherche et des questions associées (**partie 3**), de la description de la méthodologie de l'étude et des données utilisées (**partie 4**), et de la présentation des résultats des modélisations économétriques suivie des recommandations politiques pouvant aider à améliorer le système éducatif tchadien (**partie 5**). Le rapport se termine par une conclusion qui présente les prochaines étapes de la recherche DMS au Tchad.





2. Le système éducatif tchadien : défis et politiques correctives

Le système éducatif tchadien : défis et politiques correctives



1. Présentation

Le système éducatif tchadien² est constitué de quatre ordres d'enseignement : l'enseignement préscolaire, l'enseignement fondamental 1 (enseignement primaire), l'enseignement fondamental 2 (enseignement moyen qui s'effectue dans les collèges), l'enseignement secondaire

(qui comprend le secondaire général, l'enseignement technique et la formation professionnelle s'effectuant dans les lycées, les collèges d'enseignement technique, les centres de formation technique et professionnelle) et l'enseignement supérieur (qui s'effectue dans les universités, écoles supérieures, etc.). Le tableau 1 ci-dessous présente plus en détail ces ordres d'enseignement.

Tableau 1 : Cycles d'enseignement, niveaux et âges officiels de scolarisation au Tchad

Âge officiel	Cycle d'enseignement	Intitulé	Caractère	Niveau	Diplôme de fin de cycle
3 ans	Préscolaire	Jardin d'enfants	Facultatif	Petite section	Pas de diplôme
4 ans				Moyenne section	
5 ans				Grande section	
6 ans	Primaire	Fondamental 1	Obligatoire	CP1	Pas de diplôme
7 ans				CP2	
8 ans				CE1	
9 ans				CE2	
10 ans				CM1	
11 ans				CM2	
12 ans	Moyen	Fondamental 2	Obligatoire	Sixième	Diplôme de fin de formation technique et professionnelle ³ / Brevet de l'enseignement fondamental (BEF)
13 ans				Cinquième	
14 ans				Quatrième	
15 ans				Troisième	
16 ans	Secondaire	Secondaire général et technique	Facultatif	Seconde	Brevet d'études professionnelles ⁴ /Baccalauréat/ Brevet de technicien
17 ans				Première	
18 ans				Terminale	
> 18 ans	Supérieur	Université	Facultatif		Brevet de technicien supérieur ⁵ / Licence/Master/Doctorat

² Le système éducatif tchadien est régi par la loi n° 16/PR/2006 du 13 mars 2006, qui définit les orientations fondamentales du système et en fixe le cadre juridique et organisationnel.

³ Le diplôme de fin de formation technique et professionnelle s'obtient à l'issue d'un cycle de deux années dans les centres de formation technique et professionnelle, dont l'accès se fait par concours pour les élèves de cinquième du cycle moyen.

⁴ Le brevet d'études professionnelles se fait en deux ans après obtention du BEF dans les collèges techniques.

⁵ Le brevet de technicien supérieur s'obtient après un cycle de deux ans dans un établissement d'enseignement supérieur technique.

Le niveau d'éducation étudié dans le présent rapport est l'enseignement primaire, qui est un cycle obligatoire ouvert aux enfants de 6 à 11 ans. Aussi appelé « Enseignement fondamental 1 », il constitue la phase initiale des études fondamentales qui commencent après l'enseignement préscolaire. Il est organisé en un cycle unique de six ans dont l'achèvement n'est pas sanctionné par un examen de niveau national, mais par une décision de l'administration de chaque école en fonction des aptitudes de chaque élève. La finalité recherchée étant centrée sur les apprentissages fondamentaux de l'écriture, de la lecture et du calcul, ce cycle d'enseignement est structuré en trois ordres d'enseignement (ou cours) de deux niveaux chacun : le cours préparatoire (CP1 et CP2), le cours élémentaire (CE1 et CE2) et le cours moyen (CM1 et CM2).

L'enseignement primaire a lieu dans quatre catégories d'écoles : les écoles publiques (46 %), les écoles communautaires (39 %), les écoles privées laïques (8 %) et les écoles privées confessionnelles (7 %)⁶. Cette dernière catégorie est composée d'écoles privées catholiques (2 %), d'écoles privées protestantes (4 %) et d'écoles privées islamiques (1 %).

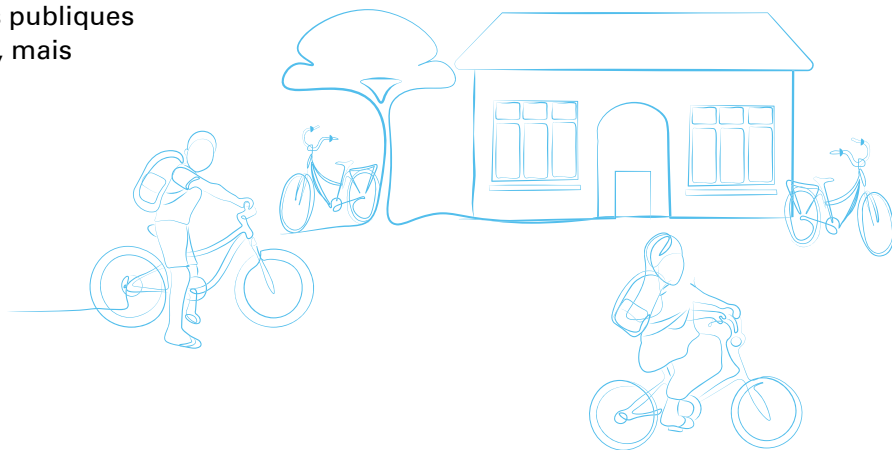
Les écoles publiques sont créées par l'État, qui assure leur gestion administrative et pédagogique à travers une inspection pédagogique de l'enseignement primaire. Cette catégorie d'école, qui représente 46 % des écoles primaires, rassemble plus de la moitié des enfants scolarisés. En zone rurale, 60 % des élèves fréquentent des écoles publiques, contre 51 % en zone urbaine. Le corps enseignant des écoles publiques est constitué de fonctionnaires, mais

aussi d'agents contractuels et de maîtres communautaires dont la rémunération est assurée par les parents d'élèves, mais aussi par des partenaires gouvernementaux⁷.

Les écoles communautaires, mises en place à l'échelle locale pour combler le manque d'écoles publiques, représentent la deuxième plus grande catégorie (39 %). En zone rurale, elles accueillent 33 % des élèves, tandis qu'en milieu urbain, elles accueillent 13 % des élèves. La plupart des enseignants dans les écoles communautaires sont des maîtres communautaires et leur prise en charge financière est assurée par les parents d'élèves.

Les écoles privées laïques, créées et gérées par des particuliers, sont plus répandues en zone urbaine (22 % des élèves) qu'en zone rurale (environ 1 %). Elles constituent 8 % des écoles primaires.

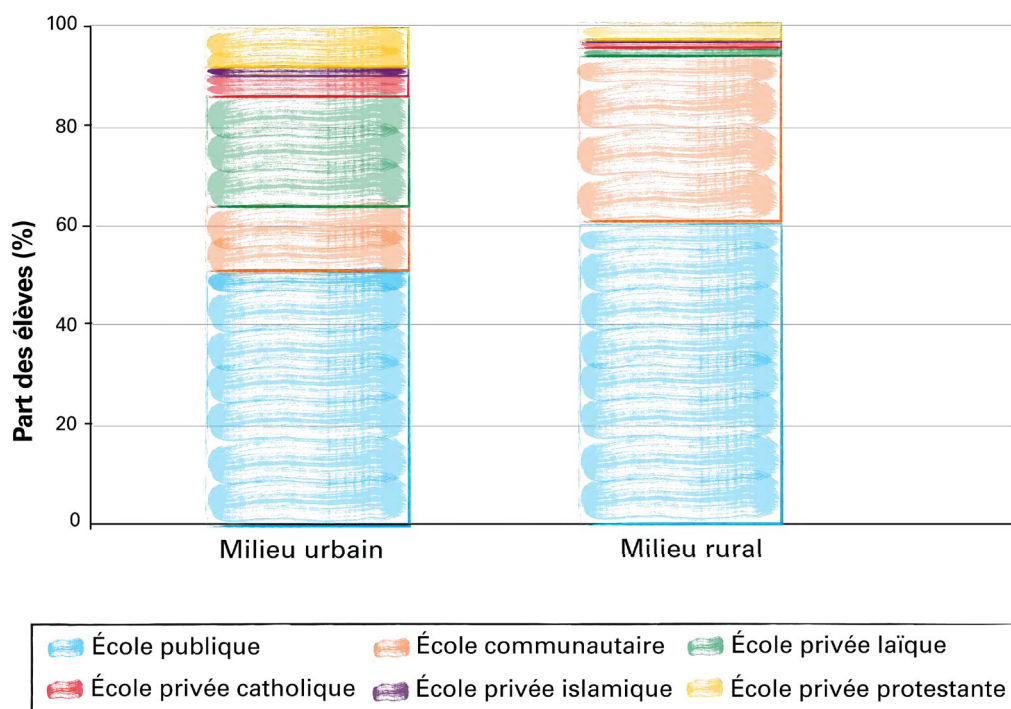
Les écoles privées confessionnelles, affiliées à des confessions catholiques, protestantes ou islamiques, sont créées et gérées par les autorités religieuses et constituent environ 7 % des écoles primaires. En zone urbaine, les écoles catholiques accueillent 4 % des élèves, les écoles protestantes 8 % et les écoles islamiques 2 %. En milieu rural, la présence des écoles confessionnelles est moins significative : 3 % des élèves y fréquentent des écoles protestantes, moins de 1 % des élèves y fréquentent des écoles catholiques et moins de 0,5 % des élèves y fréquentent des écoles islamiques.



⁶ Ces pourcentages proviennent des calculs des auteurs sur la base des données SIGE.

⁷ Il s'agit principalement de l'UNICEF, du Partenariat mondial pour l'éducation, et de la Banque Mondiale. L'UNICEF, en plus d'utiliser ses fonds propres, rémunère les enseignants contractuels à l'aide des fonds de ses partenaires, qui comprennent notamment le Partenariat mondial pour l'éducation, Muslim World League, ECHO, le Comité français, les fonds d'urgence, dont le Fonds central pour les interventions d'urgence (CERF), la Suède, les fonds d'appui pour la consolidation de la paix et Education Cannot Wait.

Figure 1 : Répartition des élèves entre les écoles publiques, privées et communautaires, en pourcentage



Source : Calculs réalisés par les auteurs à partir des données du SIGE, année scolaire 2017-2018



2. Défis du système éducatif tchadien

Les abandons au cycle primaire sont très nombreux et se traduisent par un faible taux d'achèvement du cycle. L'accès au CP1 et au CP2 semble avoir bien progressé⁸, sans doute en raison du caractère obligatoire de l'enseignement de base 1, conjugué au soutien des parents et à leur volonté d'envoyer leurs enfants à l'école.

Bien que le taux brut d'admission (TBA) soit élevé (>100 %), il faut noter qu'il est influencé par de nombreux redoublements au CP1. Selon l'enquête en grappes à indicateurs multiples de 2019, le taux net d'admission

dans l'enseignement primaire ne s'élève qu'à 28,1 %. Autrement dit, seuls 28,1 % des enfants de 6 ans sont inscrits en première année d'école primaire. La même source indique que le taux net de fréquentation n'est que de 43 %, ce qui signifie que plus de la moitié des enfants en âge d'être scolarisés ne le sont pas toujours.

En raison du grand nombre d'abandons scolaires, moins de 30 % des enfants accèdent en classe de CM2. En effet, à chaque niveau du cycle, de 11 % à 20 % des élèves abandonnent. Selon le PIET 2022-2024, le taux de transition⁹ entre le CM2 et la classe de 6^e est de 49,7 %, et environ 35,6 % des élèves de CM2 arrêtent leurs études à ce niveau.

⁸ Le TBA est supérieur à 100 % au niveau national, bien qu'il reste faible (< 40 %) dans certaines régions du nord du pays, notamment à Tibesti.

⁹ Ce taux est distinct du taux d'admission en 6^e, car de nombreux élèves, bien qu'admis en 6^e, ne continuent pas les études

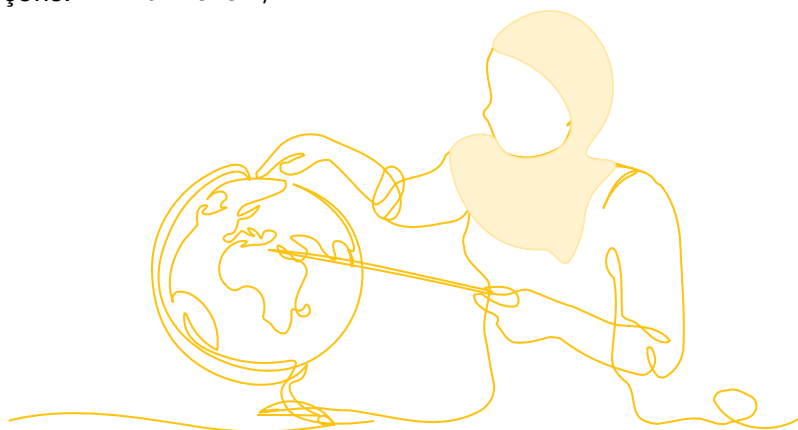
De fortes inégalités de genre persistent dans l'enseignement primaire au Tchad et dans les provinces du Nord, avec des taux d'accès très faibles dans les provinces du Nord, où les taux de scolarisation sont inférieurs à ceux des provinces du Sud.

Dans les provinces de Borkou, d'Ennedi Est et Ouest, les taux d'admission au CP1 n'excèdent pas les 40 %. Sur le plan national, les filles ont moins de chances que les garçons d'être scolarisées et de progresser dans leur scolarité. Selon le Programme d'analyse des systèmes éducatifs 2019 de la Conférence des ministres de l'éducation des États et gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN), le Tchad enregistre le plus faible pourcentage de filles scolarisées en début (44 %) et en fin (41 %) de cycle primaire parmi les pays participants, soit 4 points de pourcentage de moins que la moyenne du PASEC. Le taux d'achèvement du primaire des filles (38 %) est de 13 points de pourcentage inférieur à celui des garçons, tandis que le taux brut de scolarisation des filles en 2021 n'atteint que 82,1 %, soit 19 points de pourcentage en dessous de celui des garçons. Cette situation s'explique par les nombreux obstacles qui empêchent les filles de suivre une éducation normale¹⁰, comme l'influence de la tradition, qui encourage les mariages précoces, le manque d'enseignantes pouvant servir de modèles aux filles, les rôles assignés au genre dans les tâches domestiques et rurales, l'apparition des premières menstruations et le manque de kits d'hygiène dans les écoles, ainsi que le coût de l'éducation, qui incite les parents à concentrer leurs ressources sur les garçons.

Les conditions matérielles et d'encadrement dans les écoles tchadiennes se sont considérablement dégradées.

L'analyse des données du SIGE montre qu'environ 25 % des élèves fréquentaient des classes de plus de 103 élèves au cours de l'année scolaire 2020-2021. Au cours de la même période, environ 7 élèves étaient contraints de partager la même place assise, 4 élèves partageaient un seul manuel de lecture et environ 5 élèves partageaient le même manuel de mathématiques. Ces conditions d'apprentissage, associées à un ratio élèves/maître très élevé (72), ne favorisent pas l'apprentissage des élèves dans un contexte où 36,8 % de leurs maîtres ne sont pas formés¹¹. À cela s'ajoute le faible niveau des infrastructures scolaires en matière de latrines (46,8 % des écoles seulement disposent de latrines fonctionnelles), d'accès à l'eau potable et même de qualité de construction des salles de classe, qui, pour certaines, reste très médiocre (la moitié des salles de classe sont construites avec des matériaux provisoires).

Face aux multiples défis auxquels est confronté le système éducatif, le Gouvernement du Tchad a mis en place des politiques et des réformes visant à rendre le système plus performant et efficace. Il s'agit notamment de la Politique nationale du manuel scolaire et du matériel didactique du 1^{er} juin 2018, de la PNANSS d'août 2017, du Plan national de contingence de l'éducation pour 2020-2024 et de la Stratégie nationale de l'eau, de l'assainissement et de l'hygiène en milieu scolaire pour 2018-2030 (voir **annexe 7**).



¹⁰ Plus d'informations sont disponibles dans le rapport d'études « Women in learning leadership » au Tchad.

¹¹ Les maîtres communautaires de niveau 0 et de niveau 1 sont considérés comme étant « non formés » en raison de leur faible niveau de formation et d'expérience pédagogique. Les enseignants de niveau 2 sont considérés comme « formés ».



3. La recherche DMS au Tchad



La recherche DMS au Tchad



La recherche DMS sur les écoles modèles positives, mise en œuvre en partenariat étroit avec le MENPC, se fonde sur une observation commune à tous les systèmes éducatifs, à savoir qu'il existe des écoles qui obtiennent des résultats exceptionnels au regard des ressources dont elles disposent et du contexte dans lequel elles évoluent. Ces écoles qui font figure d'exception sont qualifiées de modèles positifs, et leurs meilleurs résultats sont généralement favorisés par des pratiques et des comportements spécifiques, soit au sein de l'école

(pratiques de gestion scolaire, approches pédagogiques, etc.), soit en lien avec l'école (par exemple, participation des parents et de la communauté).

La recherche DMS s'efforce d'identifier au Tchad ces pratiques et ces comportements modèles positifs en vue de les déployer à échelle optimale. Cette recherche se décompose en cinq étapes et prévoit des analyses documentaires à chaque étape, comme l'illustre la **figure 2** ci-dessous.

Figure 2 : Étapes de la recherche Data Must Speak au Tchad



Ce premier rapport se concentre sur les résultats de la recherche quantitative (**étape 1**). Cette première étape a consisté à analyser les données administratives du système éducatif tchadien afin d'identifier les intrants scolaires corrélés avec de meilleures performances des apprenants aux deux cycles fondamentaux. Cette analyse doit permettre de suggérer des pistes de politiques éducatives aux décideurs tchadiens, notamment en quantifiant les effets positifs du changement de ces politiques sur certains aspects bien précis du système éducatif (par exemple le genre, la participation des communautés, etc.).

Cependant, il est évident que seule une partie des performances scolaires peut être expliquée par les données administratives et qu'une deuxième phase qualitative (**étapes 2 et 3**) est nécessaire pour approfondir la compréhension des comportements et pratiques observés

au sein des écoles modèles positives. La deuxième phase, consacrée à l'analyse de données qualitatives collectées dans un échantillon d'écoles, permettra ainsi de mettre en évidence les facteurs humains (pratiques pédagogiques, activité des communautés, gestion de l'école) qui font de ces écoles les plus performantes au sein d'un groupe d'établissements présentant des caractéristiques similaires. Ces écoles modèles positives ont des spécificités organisationnelles et fonctionnelles qui leur permettent d'obtenir de meilleurs résultats que la moyenne ; les découvrir pourra contribuer à améliorer les autres écoles, et plus généralement le système éducatif tchadien (**étape 4**). Les résultats de la deuxième phase de la recherche seront publiés dans un second rapport.

Les questions de recherche qui guident ce premier rapport, définies conjointement avec le Groupe consultatif DMS, sont les suivantes :

1	Quels sont les facteurs qui influencent la qualité de l'enseignement ? Quels sont notamment les intrants scolaires qui ont le plus d'influence sur les apprentissages des élèves ?
2	Comment favoriser un accès équitable et inclusif à la scolarisation ? Quels sont les facteurs qui réduisent les abandons et les redoublements ? Comment améliorer l'accès à l'éducation des filles et prévenir les abandons ?
3	Les mauvaises conditions de scolarité, comme le manque de places assises et de maîtres formés, influencent-elles les performances scolaires des élèves ?



4. Données

Les analyses quantitatives s'appuient sur les bases de données administratives produites par le MENPC. Il s'agit des données du SIGE de 2017 à 2022. Les bases de données annuelles ont été fusionnées sur la base des codes d'identifiant uniques des écoles afin de créer une base de données de panel constituée de 14 531 écoles. Une description détaillée du processus de collecte des données SIGE, ainsi que leur présentation et leurs limites, se trouve en **annexe 1**.





5. Modélisation des facteurs de performance

Étant donné qu'au Tchad, il n'existe plus d'examen national de fin d'études primaires, et que les données d'admission en 6^e des élèves du primaire n'existent pas au niveau central, une collecte des procès-verbaux (PV) d'admission des élèves du CM2 au collège a été initiée auprès de toutes les écoles primaires à cycle complet du pays. Ces données sont utilisées comme une approximation des résultats à l'examen national, si ce dernier existe. À l'issue de la collecte des PV, les données sur les taux d'admissibilité des élèves en 6^e sont disponibles pour 5 000 écoles à cycle complet sur lesquelles sont basées les statistiques descriptives sur les admissions au collège.



Modélisation des facteurs de performance



1. Indicateur de performance principal

Le taux de promotion en classe supérieure :

Dans ce rapport, la performance des écoles est mesurée en fonction de la performance interne du système éducatif. La principale variable utilisée dans l'analyse est le taux de promotion en classe supérieure. Le taux de promotion correspond au pourcentage d'élèves (garçons ou filles) d'un niveau d'enseignement donné qui passent dans la classe supérieure. Les taux de promotion étaient en moyenne de 65,1 %¹² au niveau national et de 66,4 % dans les écoles primaires publiques en 2020-2021 selon les données du SIGE. Le taux de promotion est un indicateur clé pour le système éducatif. En effet, les élèves qui ne sont pas promus en classe supérieure ont soit redoublé, ce qui représente un échec scolaire et un coût important pour le système éducatif, soit abandonné l'école, ce qui va à l'encontre de l'objectif visant à assurer l'éducation pour tous (ODD 4). Le taux de promotion est l'indicateur de performance principal, car il peut être calculé pour tous les niveaux et s'inscrit dans l'objectif d'une éducation pour tous.



2. Indicateurs de performance secondaires

Le taux de redoublement :

Les redoublements sont décidés par les équipes administrative et pédagogique scolaires en fonction des résultats obtenus par les élèves aux compositions

trimestrielles. Le critère principal sur lequel repose la décision de redoublement est la moyenne générale obtenue par l'élève à la fin de l'année scolaire. Si elle est inférieure au seuil fixé par l'équipe pédagogique, l'élève est appelé à redoubler la classe. Ainsi, un taux de redoublement élevé est un indicateur d'un apprentissage insuffisant de la part des élèves. En 2020-2021, selon les données du SIGE, les taux de redoublement étaient, en moyenne, de 13,4 % en général, et de 15,08 % dans les écoles publiques.

Le taux d'abandon : Au Tchad, les abandons scolaires découlent de la faiblesse des apprentissages et d'un environnement scolaire peu propice à l'épanouissement des élèves. En 2020-2021, les taux d'abandon scolaire étaient, en moyenne, de 27,93 % en général, et de 23,69 % dans les écoles publiques.

L'admissibilité au passage en classe de 6^e :

En l'absence d'examen national à la fin du cycle primaire, l'équipe DMS a recueilli les PV d'admission des élèves du CM2 en 6^e. Leur analyse a permis de déterminer un taux d'admission au collège pour chaque école à cycle complet de la base de données. Le taux d'admission dépend de la moyenne obtenue aux épreuves écrites de fin d'année organisées dans chaque école. Son analyse permet d'éclairer l'élaboration de politiques susceptibles d'aider les élèves à poursuivre leurs études dans le cycle supérieur.

La description du processus de construction des variables de performance est présentée en **annexe 2**.

¹² L'annuaire statistique du SIGE affiche un taux de promotion de 69 % au niveau national pour la même année. Les deux chiffres diffèrent légèrement, car pour les besoins de l'analyse, le taux de promotion utilisé dans ce rapport a été calculé au niveau de l'école et non au niveau national. Ainsi, les écoles nouvellement incluses dans la base de données SIGE ne sont pas incluses dans le calcul du taux de promotion au niveau de l'école, car au moins deux années consécutives d'informations au niveau de l'école sont nécessaires pour calculer le taux de promotion.



6. Statistiques descriptives



Statistiques descriptives

Les tableaux statistiques, qui présentent les moyennes et les tendances des principales variables considérées dans cette étude, sont disponibles en annexe 3. Les calculs sont faits au niveau national, puis dans les différents sous-échantillons correspondant au statut de l'école (écoles publiques, privées et communautaires), à la localisation de l'école (milieu rural et urbain) et enfin au genre de l'élève (filles et garçons).

Par ailleurs, les disparités provinciales en matière de taux de promotion sont importantes, des provinces géographiquement proches ayant parfois des taux de promotion très différents (voir **figure 3**). Par exemple, dans la province de Hadjer-Lamis, proche de N'Djaména, le taux de promotion des élèves dépasse à peine 50 %, alors qu'il est proche de 75 % dans la capitale. L'écart de promotion entre les écoles des zones urbaines (75,8 %) et celles des zones rurales (58,8 %) est également frappant.

Le taux de promotion varie également en fonction du statut de l'école. Les écoles privées, avec des taux de promotion de 76,6 %, excellent par rapport aux écoles publiques (66,3 %) et aux écoles communautaires (environ 55 %). Les garçons, qui enregistrent un taux de promotion de 65,4 %, ont en outre tendance à mieux réussir que leurs camarades filles (64,7 %).



1. Indicateurs de performance



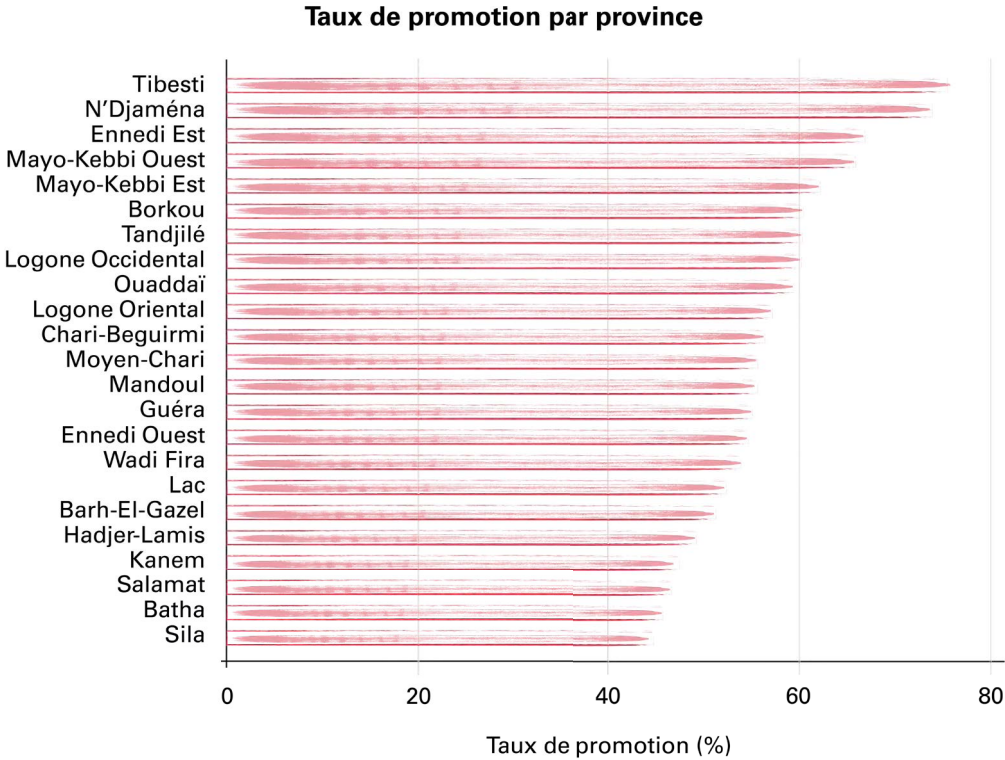
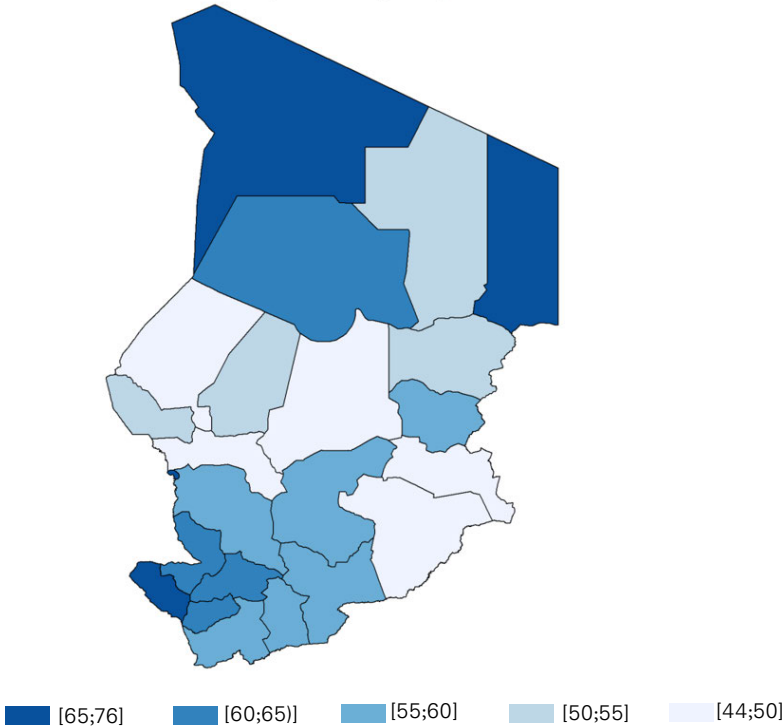
Taux de promotion

Le taux de promotion au niveau national demeure relativement faible. En 2021-2022, il s'élevait à seulement 65,1 %, bien que le Gouvernement ait pris des mesures pour améliorer la promotion des élèves en classe supérieure¹³. Par ailleurs, ces dernières années, le taux de promotion des élèves de l'enseignement primaire a diminué ces dernières années. Il est passé d'environ 66,1 % en 2017-2018 à 65,1 % en 2020-2021, soit une baisse de 1,42 % au cours des quatre années les plus récentes précédant l'année scolaire 2021-2022.



¹³ La note circulaire n° 011/PR/PM/MENFP/SEENCEFA/SG/DGFES/2015 du 20/10/2015 signée par le Secrétaire général du MENFP, rappelant les dispositions de l'arrêté n° 253/PR/PM/MEN/SEENCEFA/SG/014 du 03/12/2014 régissant le flux des élèves et la promotion interne des élèves de l'enseignement fondamental, a mis en place des classes de rattrapage pour les élèves qui n'ont pas pu obtenir la moyenne pour le passage en classe supérieure. Cependant, ces cours n'ont pas eu lieu de manière continue et pour tous les élèves qui en avaient besoin, en raison d'un manque de ressources de soutien. Toutefois, dans quelques localités, des cours de rattrapage pour les filles ont été organisés avec l'aide de certains partenaires gouvernementaux.

Figure 3 : Taux de promotion par province





Taux de redoublement

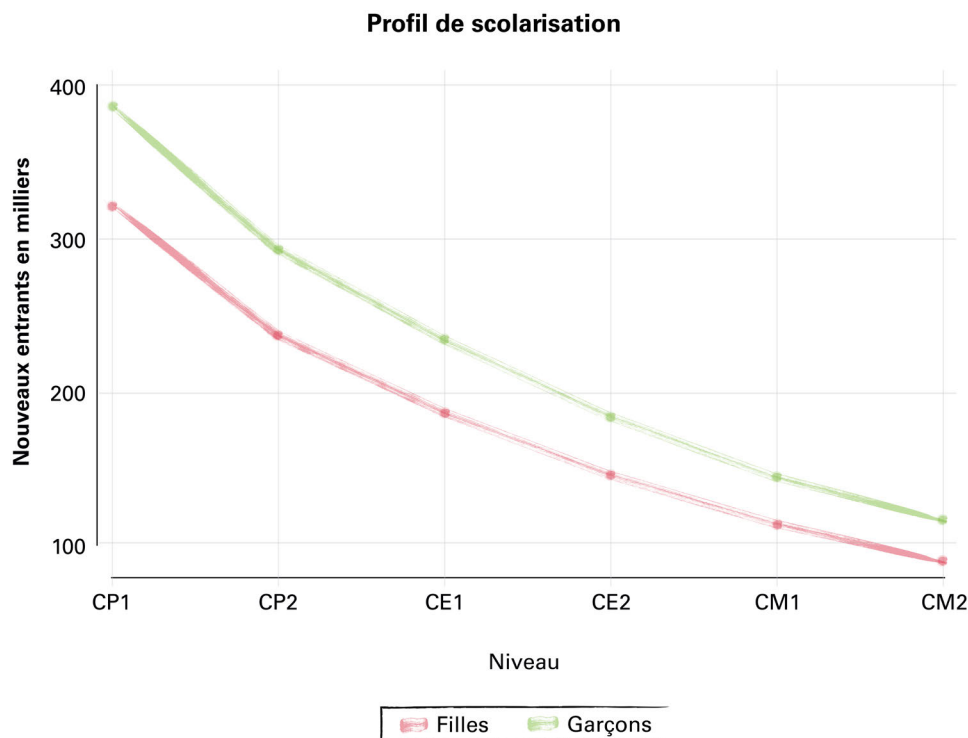
Les redoublements ont eu tendance à diminuer au cours de la période étudiée, passant de 15,9 % en 2017-2018 à 13,2 % en 2020-2021 (-17,6 %). Le taux de redoublement est plus élevé en milieu rural, avec un taux moyen de 14,7 %, qu'en milieu urbain (10,7 %). De même, les redoublements touchent davantage les filles (13,4 %) que les garçons (12,9 %). Du fait de leurs meilleurs taux de promotion des élèves, les écoles publiques ont un taux de redoublement (9,2 %) inférieur à celui des écoles publiques (14,9 %) et des écoles communautaires (12,9 %).



Taux d'abandon

Les récentes baisses du taux de promotion et du taux de redoublement sont systématiquement associées à de plus forts taux d'abandon. Alors que le pays s'efforce d'offrir une éducation à tous les enfants tchadiens, même par l'intermédiaire de centres d'éducation non formelle, de nombreux enfants restent en marge du système éducatif, comme en témoigne le taux d'abandon moyen élevé de 21,4 % à l'échelle nationale en 2020-2021. Le taux d'abandon n'a cessé d'augmenter au cours des dernières années scolaires : il est passé de 17,8 % en 2017-2018 à 21,4 % en 2020-2021, enregistrant une tendance à la hausse de 20 %. Cela traduit l'incapacité du système éducatif tchadien à pérenniser la présence des enfants à l'école.

Figure 4 : Profil de scolarisation des élèves, par niveau



La tendance observée dans la variation des principaux indicateurs de l'efficacité interne du système est corroborée par le profil de la scolarisation au primaire, qui démontre une diminution assez rapide du nombre d'élèves dans le cycle primaire. Ainsi, moins d'un quart des effectifs en début de cycle arrive à la fin de celui-ci (voir figure 4).

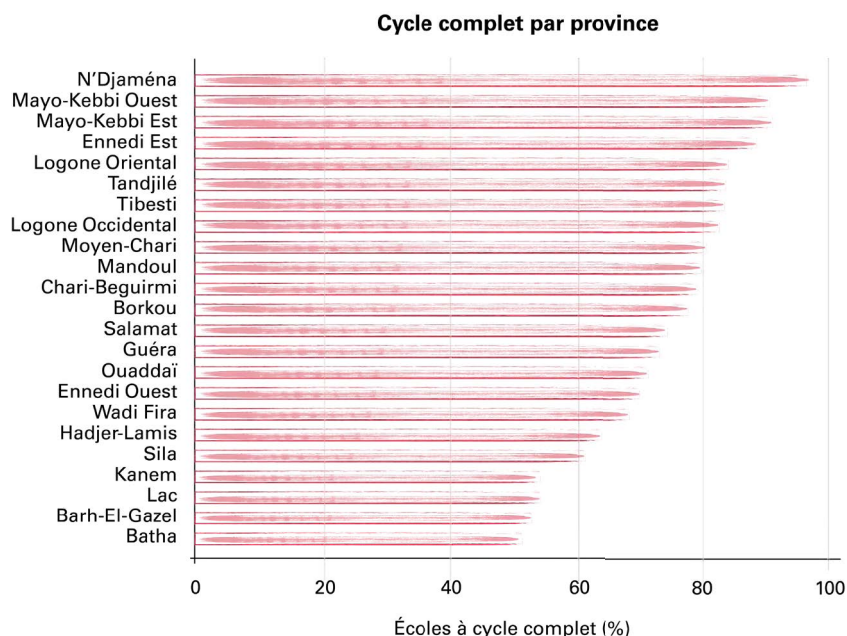


Taux d'admission au cycle fondamental 2 (admission en classe de 6^e)

Comme mentionné dans les parties précédentes, il n'existe pas d'examen national de fin du cycle primaire au Tchad. Le flux d'élèves admis en 6^e dans les écoles

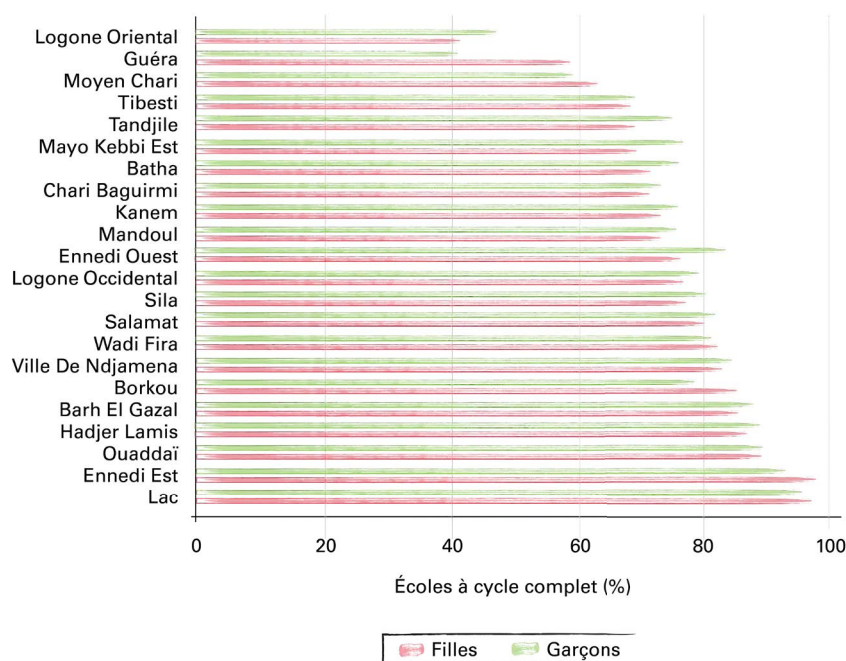
à cycles complets peut être étudié à l'aide des PV d'admission que les directeurs d'écoles préparent et transmettent au sein de leurs inspections respectives. Une enquête rapide a été organisée pour collecter et numériser lesdits PV¹⁴ et leur analyse a montré qu'en moyenne, au niveau national, le taux d'admission en classe de 6^e est de 74,4 % pour les garçons et de 73,3 % pour les filles, soit un écart de 1,1 point de pourcentage. Les écoles privées enregistrent de meilleurs taux d'admission en 6^e (83 %) que les écoles communautaires (71,3 %) et que les écoles publiques (70,8 %). Il est judicieux de noter que les taux d'admission des élèves du CM2 en 6^e ne correspondent pas exactement au taux de passage des élèves en 6^e. En effet, le fait d'être promu ne signifie pas forcément que les élèves vont continuer leurs études dans l'enseignement formel. Les taux d'admission des élèves au collège sont bien meilleurs en milieu urbain (78,8 %) qu'en milieu rural (68,3 %).

Figure 5 : Proportion d'écoles à cycle complet et taux d'admission (filles, garçons) en 6^e, par province



¹⁴ Les PV sont collectés dans les écoles à cycle complet, qui ne représentent que 72,5 % des écoles au niveau national. Le graphique de gauche de la figure 5 présente la proportion d'écoles à cycle complet par province.

Figure 5 : Proportion d'écoles à cycle complet et taux d'admission (filles, garçons) en 6^e, par province



Dans 17 des 23 provinces que compte le Tchad, le taux d'admission des garçons est supérieur à celui de leurs camarades filles.

2. Variables contextuelles

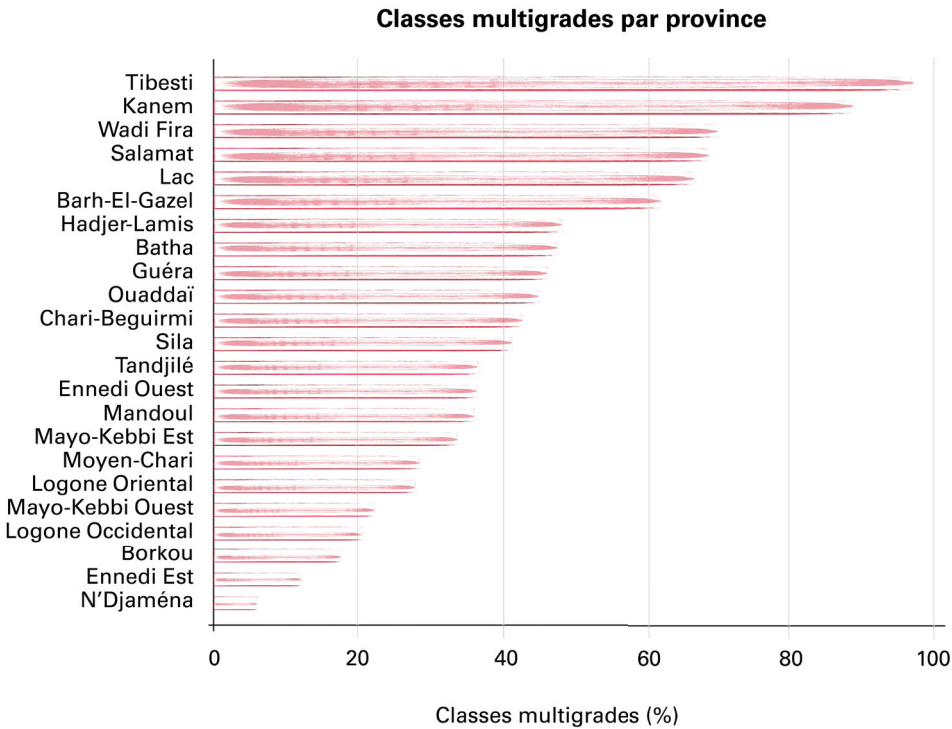
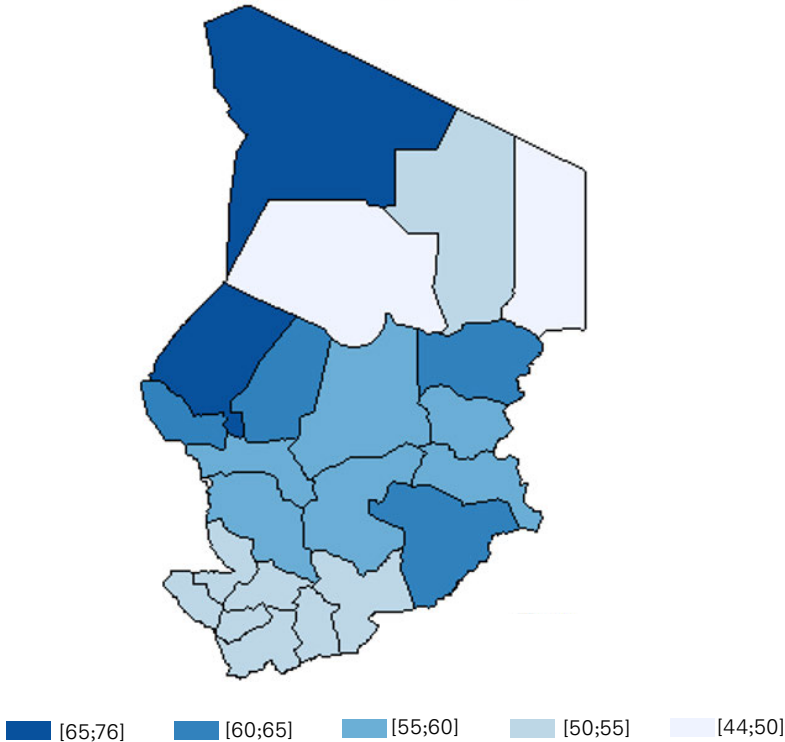


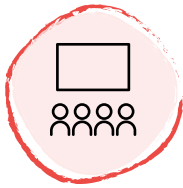
Classes multigrades

Il s'agit de classes regroupant au moins deux niveaux pédagogiques différents. Le recours aux classes multigrades s'explique essentiellement par le manque de salles de classe permettant d'accueillir

chaque groupe d'élèves d'un niveau d'enseignement dans une salle séparée, d'une part, et par le manque de maîtres disponibles, d'autre part. Il s'explique aussi par la volonté de rationaliser la taille des classes. Des élèves de différents niveaux (grades pédagogiques) sont donc regroupés dans une même salle de classe, alors qu'ils suivent des cours différents. Au niveau national, 32,3 % des élèves fréquentent des classes multigrades, mais il existe de grandes différences entre les provinces. La proportion de classes multigrades est cependant la plus élevée dans la province du Kanem (90 %), au nord, et la plus faible à N'Djaména (17,3 %), au centre du pays. La proportion d'élèves en classe multigrade est beaucoup plus élevée en milieu rural (44,9 %), où les écoles sont en moyenne plus petites, qu'en milieu urbain (11,9 %).

Figure 6 : Pourcentage de classes multigrades par province





Taille de classe et places assises par élève

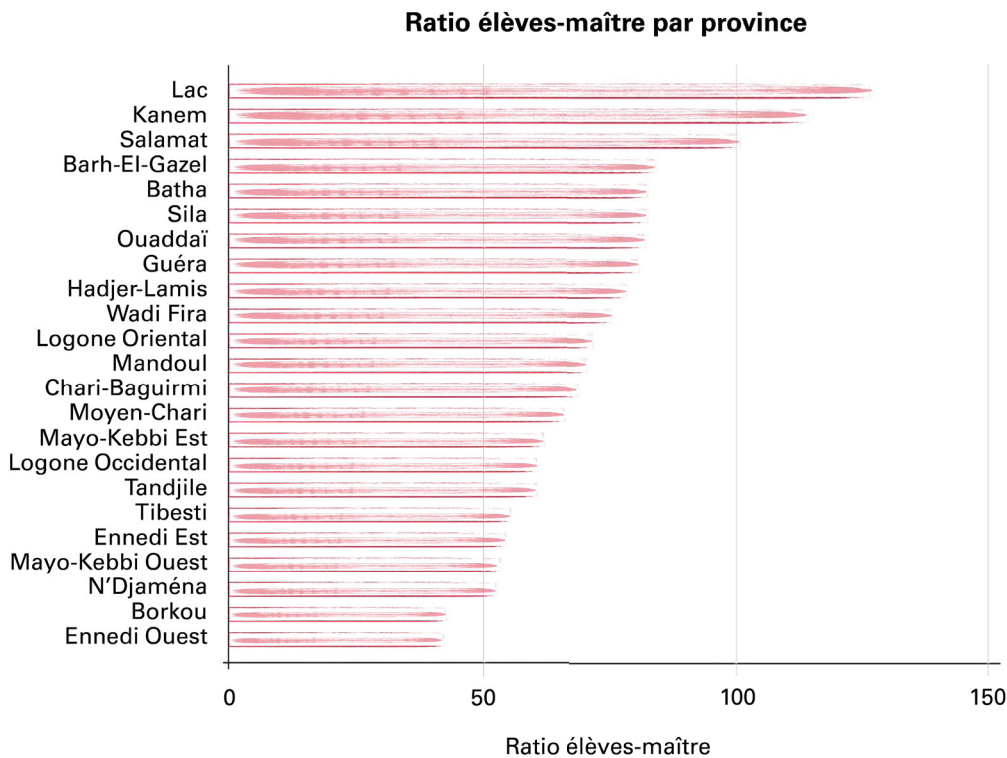
La taille de classe correspond au nombre d'élèves dans une salle de classe. Les moyennes par province sont calculées en appliquant des poids d'échantillonnage, définis par le nombre réel d'élèves dans une classe. La taille de classes demeure grande au Tchad (83,42 élèves par classe en moyenne en 2021-2022) avec des écarts importants d'une province à l'autre. En effet, un quart des élèves fréquentent des classes de moins de 50 élèves et un quart des élèves fréquentent des classes de plus de 103 élèves. Ceci découle notamment de la grande hétérogénéité du ratio élèves/maître entre les provinces, qui est inférieur ou proche de 50 dans certaines provinces (Ennedi Ouest, Borkou, N'Djaména), mais

peut dépasser 100 dans d'autres (Lac, Kanem, Salamat).

Le ratio élèves/maître a tendance à augmenter, passant de 69,5 élèves pour un maître en 2017-2018 à 72,6 élèves pour un maître en 2021-2022. La taille des classes est ainsi passée de 77,1 élèves à 83,4 élèves entre 2017-2018 et 2021-2022, enregistrant de ce fait un taux de croissance de 8,2 %. Ceci démontre l'incapacité du système à recruter suffisamment de maîtres pour faire face à l'augmentation des effectifs. En effet, entre les années scolaires 2017-2018 et 2021-2022, les effectifs d'élèves ont augmenté de 18,3 %, alors que le nombre de maîtres n'a augmenté que de 14 %.

Les conditions d'apprentissage, en ce qui concerne le nombre de places assises pour les apprenants, ne sont pas non plus exemplaires, avec environ 7 élèves pour une seule place assise. On observe une forte disparité entre les écoles des zones urbaines (une place pour 5 élèves) et celles des zones rurales (une place pour 12 élèves).

Figure 7 : Ratio élèves/maître par province





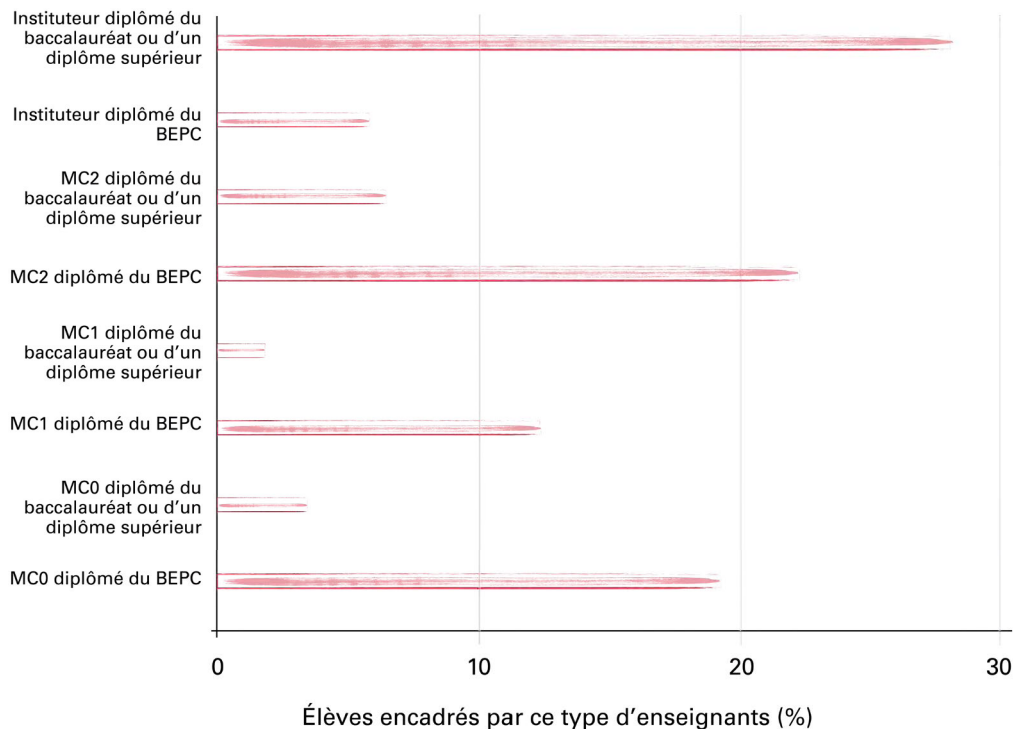
Maîtres

Au Tchad, les maîtres du primaire se répartissent en deux grandes catégories : les instituteurs et les maîtres communautaires. Les instituteurs sont des fonctionnaires dont les salaires sont versés par l'État. On distingue les instituteurs titulaires du certificat de fin d'études normales (CFEN), le plus haut diplôme pédagogique du primaire, et les instituteurs « adjoints », titulaires du certificat élémentaire de fin d'études normales (CEFEN). Ces différentes catégories d'enseignants se distinguent principalement par la nature de la formation initiale reçue, ainsi que par le niveau académique atteint. Au sein de la catégorie des maîtres communautaires, il existe trois catégories

différentes : les maîtres communautaires de niveau 2 (MC2), qui sont également titulaires du CEFEN, et les enseignants MC0 ou MC1, qui ont peu ou pas d'expérience et de formation pédagogique. Les maîtres du primaire et les MC2 sont considérés comme des « maîtres formés » et représentent 63,14 % de l'ensemble des enseignants travaillant dans les écoles, tandis que les MC0 et MC1 (36,8 %) sont considérés comme « non formés » en raison de leur faible niveau d'expérience dans l'enseignement (voir annexe 6).

La majorité des instituteurs sont diplômés du baccalauréat ou d'un diplôme supérieur (83,1 %). Cette proportion est inversée chez les maîtres communautaires, qui ne sont que 18,3 % à présenter ce niveau académique. Les catégories d'enseignants les plus représentées sont donc les instituteurs titulaires d'un baccalauréat ou d'un diplôme supérieur (28,3 %), suivis des MC2 titulaires d'un BEPC (27,3 %).

Figure 8 : Répartition des enseignants par statut et diplôme académique





Manuels scolaires

Au Tchad, de nombreux écoliers ne disposent pas de manuels scolaires qui leur permettraient de mieux profiter de leur scolarité et de bénéficier d'un apprentissage de meilleure qualité. Au niveau national, au cours de l'année scolaire 2021-2022, le nombre moyen de manuels de lecture et de mathématiques par élève était de 0,43 et 0,35 respectivement. En d'autres

termes, on comptait un manuel de lecture pour environ deux élèves, et un manuel de mathématiques pour environ trois élèves. Ces ratios se sont légèrement améliorés par rapport à l'année scolaire précédente, où l'on comptait en moyenne 0,29 manuel de lecture pour un élève (soit un manuel pour environ quatre élèves), et 0,21 manuel de mathématiques pour un élève (soit un manuel pour environ cinq élèves). Cette amélioration du nombre de manuels scolaires a notamment été réalisée grâce à l'appui de certains partenaires du Gouvernement, comme l'UNICEF, qui a bénéficié d'un financement du Partenariat mondial pour l'éducation.

Figure 9 : Nombre d'élèves par manuel de lecture et de mathématiques, par province

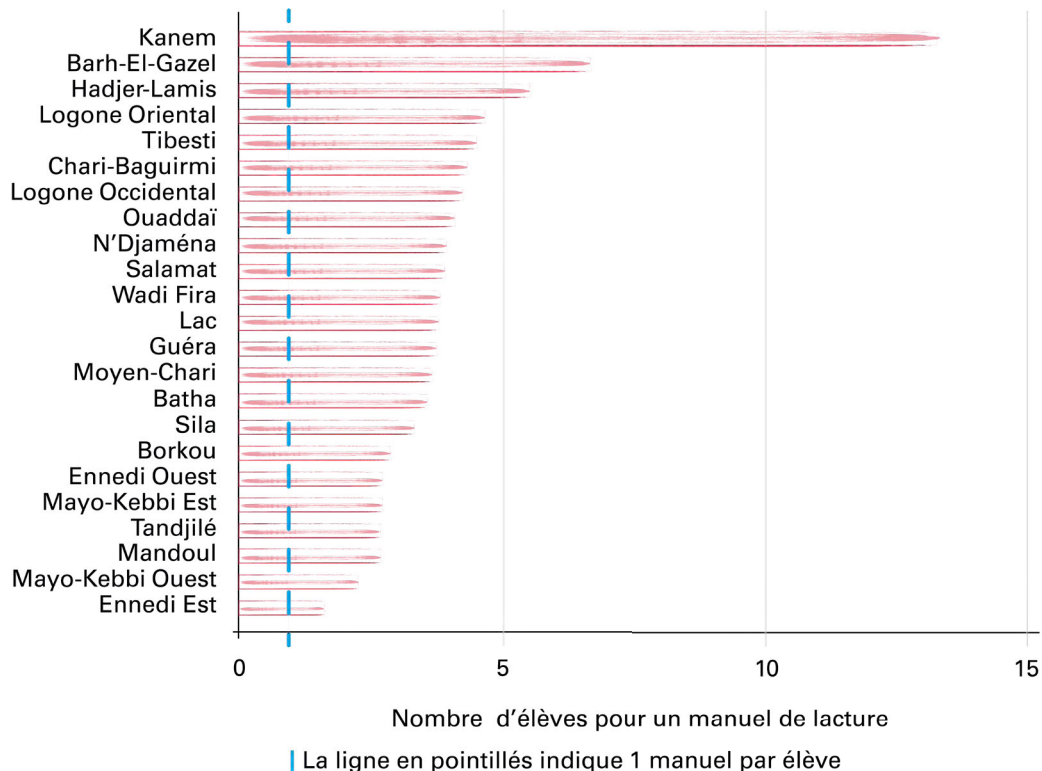
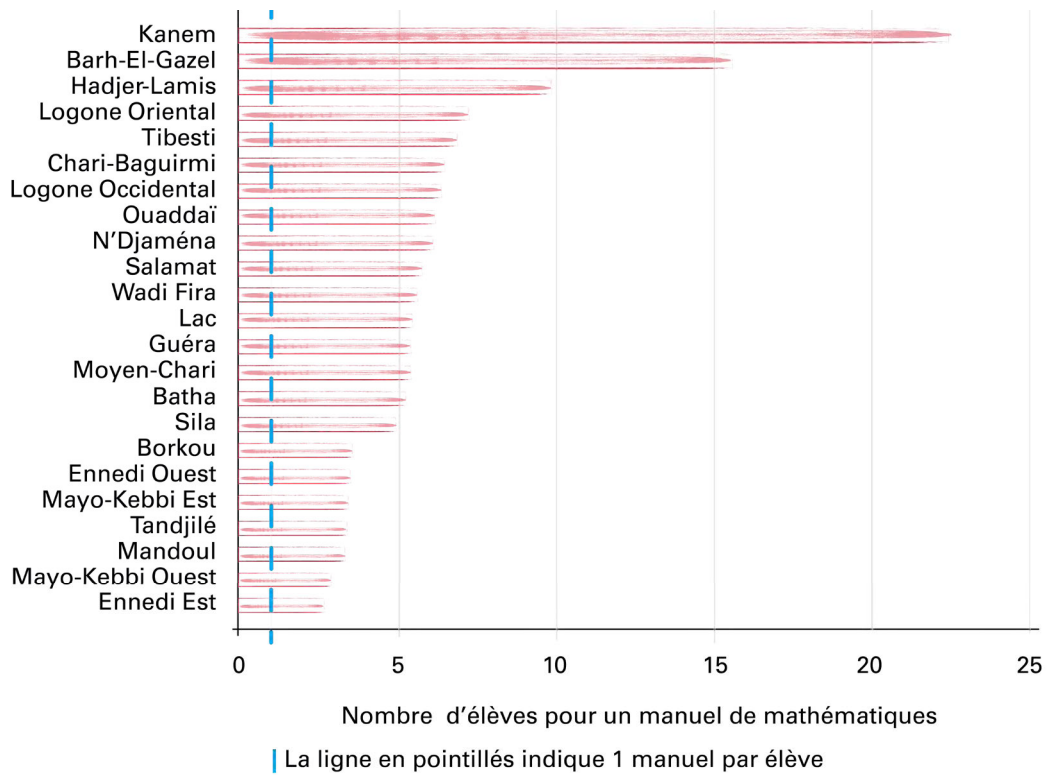


Figure 9 : Nombre d'élèves par manuel de lecture et de mathématiques, par province



La province du Kanem au nord du pays est la plus touchée par le manque simultané de manuels de lecture et de mathématiques. Il existe également une proportionnalité en matière d'ordre de grandeur des ratios élèves/livres pour les deux types de manuels au sein de chaque province : moins il y a de manuels de lecture dans une province, moins il y a de manuels de mathématiques.



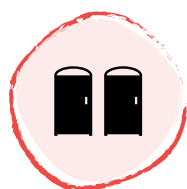
Participation de la communauté : COGES, AME et APE

La participation de la communauté dans les écoles au Tchad passe principalement par trois types d'associations distinctes : les APE, les COGES et les AME. Ces associations sont des instances reconnues dont la création est régie par des textes officiels du Gouvernement.



Étant donné que l'État n'accorde pas de subvention financière aux écoles, leurs fonds de roulement proviennent principalement de la contribution des parents d'élèves versée en début d'année scolaire à l'APE. L'État détermine la part de ces contributions qui doit être transférée au COGES, présidé par le directeur d'école. Les fonds du COGES constituent le fonds financier de l'école et sont principalement utilisés pour assurer son fonctionnement quotidien. Les AME, quant à elles, sont des associations qui œuvrent pour la promotion de l'éducation des filles.

Au cours de l'année scolaire 2020-2021, 91 % des écoles disposaient d'une APE. Seulement 41,5 % d'entre elles disposaient d'un COGES, et 27 % d'une AME. Sur les cinq dernières années scolaires, on observe une amélioration de ces proportions. Ces progrès, notamment en ce qui concerne la création de nouvelles AME, peuvent être dus aux efforts du Gouvernement en matière de promotion de l'éducation des filles. Le MENPC a en effet mis en place un département pour le développement de l'éducation des filles, chargé d'accélérer la scolarisation des filles et de promouvoir la création d'AME.



Infrastructures : cantines, latrines, points d'eau

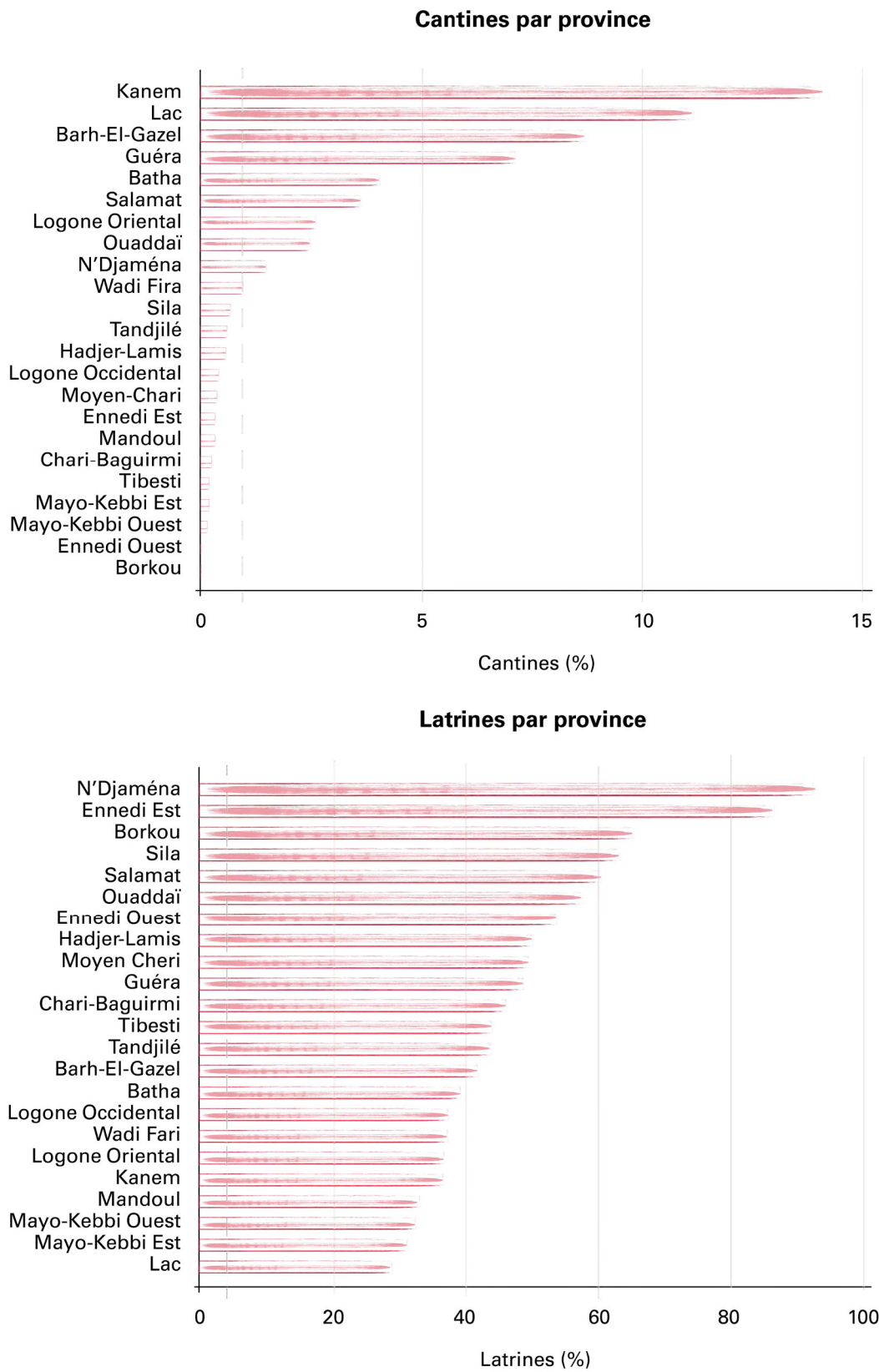
Malgré les efforts fournis par le Gouvernement avec l'appui de ses partenaires pour équiper les établissements scolaires, construire et entretenir les infrastructures, les écoles primaires au Tchad demeurent sous-équipées, et les équipements existants sont parfois en très

mauvais état. En moyenne, seulement 8,2 % des écoles primaires disposaient d'une cantine scolaire au cours de l'année scolaire 2020-2021. Cette proportion était de 11,28 %, 4,5 % et 3,74 % respectivement dans les écoles publiques, communautaires et privées. Il n'y a pas de différences majeures entre les écoles des zones rurales (8,04 %) et celles des zones urbaines (8,4 %). En revanche, il existe d'énormes disparités dans la répartition des cantines scolaires entre les provinces (voir figure 10, graphique de gauche). Ce phénomène est relativement normal si les zones les plus pauvres sont ciblées de manière appropriée. Les cantines scolaires offrent une occasion de lutter contre la malnutrition dont souffrent de nombreux enfants tchadiens. Le taux de pauvreté dans les provinces tchadiennes reste élevé et la malnutrition peut entraîner des retards de croissance chez de nombreux enfants. En effet, selon l'Évaluation nationale de la situation nutritionnelle par la méthodologie SMART de 2015, la prévalence de la malnutrition aigüe au niveau national est estimée à 11,7 %, l'insuffisance pondérale à 22,1 % et le retard de croissance dû à la malnutrition à 29 %.

La répartition des latrines dans les écoles varie également beaucoup d'une province à l'autre, avec une moyenne de 46,8 % d'écoles équipées de latrines fonctionnelles dans l'ensemble du pays. Les écoles urbaines (75,05 %) sont mieux équipées que les écoles rurales (29,44 %), et les écoles publiques (74 %) sont mieux équipées que les écoles communautaires (49,1 %) et les écoles communautaires (22,9 %).

L'approvisionnement en eau dans les écoles primaires reste par ailleurs très faible. Au niveau national, environ une école sur deux dispose d'un point d'eau, et il existe de fortes disparités entre les zones urbaines (72,2 %) et rurales (29,8 %). Les écoles privées (70,9 %) ont davantage accès à l'eau que les écoles publiques (47,1 %) et les écoles communautaires (26,1 %).

Figure 10 : Proportion d'écoles disposant d'une cantine et de latrines, par province





7. Résultats

Résultats

Cette partie du rapport met en avant les résultats des modèles économétriques décrits ci-dessus. Ils révèlent les facteurs contextuels et liés aux ressources qui sont associés à la principale variable de performance, à savoir le taux de promotion en classe supérieure

exprimé en points de pourcentage. Tous les résultats des modèles économétriques sont disponibles en **annexe 4**.

Les résultats des différents modèles sont présentés dans les tableaux suivants :

Tableau 5	Modèle relatif au taux de promotion, l'indicateur principal de la progression des élèves
Tableau 6	Modèles alternatifs pour le taux de promotion
Tableau 7	Taux de redoublement
Tableau 8	Taux d'abandon



Encadré

Méthodologie de modélisation des facteurs de performance

Afin d'estimer les facteurs associés aux performances des élèves, des modèles économétriques avec plusieurs variables (multivariés) ont été estimés¹⁵. Leur objectif est d'estimer précisément la relation entre les variables explicatives d'intérêt (effectif de classe, nombre de manuels par élève, etc.) et les variables de performance (taux de promotion) afin d'éclairer les politiques éducatives au Tchad.

Idéalement, les auteurs souhaiteraient pouvoir interpréter les coefficients estimés comme des effets causaux et non comme de simples corrélations, mais cela est très difficile à réaliser lors d'une analyse de données observationnelles. Du point de vue des recommandations politiques, cela signifie que si, lors de l'analyse, on observe que les performances des élèves sont meilleures lorsqu'ils disposent de manuels scolaires, cela ne prouve pas que la distribution d'un plus grand nombre de manuels scolaires suffira à

améliorer les résultats des élèves. D'autres éléments peuvent expliquer cette relation positive ; les écoles disposant d'un plus grand nombre de manuels sont peut-être également mieux dotées en infrastructures scolaires ou en maîtres qualifiés.

Afin de minimiser le risque que les corrélations observées soient dues à ces autres éléments, les auteurs ont profité de la richesse des données pour introduire de nombreuses variables de contrôle. Ainsi, les modèles intègrent les caractéristiques démographiques des élèves, les caractéristiques des classes (par exemple, effectif de classe, classes multigrades, etc.), les caractéristiques des enseignants (par exemple, qualification, genre, etc.), la disponibilité des intrants scolaires (par exemple, manuels scolaires) et d'autres caractéristiques au niveau des écoles (par exemple, présence de latrines, d'une cantine, etc.).

¹⁵ Les variables explicatives ont été choisies en fonction de leur pertinence pour répondre aux questions de recherche, leur variabilité, la qualité des données et le faible nombre de réponses manquantes et leur association avec les variables de performance. Les variables avec peu de variabilité ne sont pas incluses dans le modèle, car elles contribuent peu aux résultats et peuvent introduire des multicollinéarités.



Suite de l'encadré

De plus, les auteurs ont introduit dans le modèle des effets fixes au niveau des écoles qui permettent de contrôler tous les facteurs non observés de la base de données qui ne varient pas ou qui varient peu dans le temps (par exemple, le contexte socio-économique de l'école). En effet, pour chaque école, les données sont disponibles pour plusieurs années, plusieurs niveaux et pour les filles et les garçons de façon séparée, ce qui permet l'introduction d'un effet fixe au niveau des écoles¹⁶. Comme l'effet fixe au niveau de l'école contrôle tous les paramètres qui sont stables dans le temps au niveau des écoles, les relations estimées proviennent de la variance des paramètres à l'intérieur des écoles (dans le temps, d'un niveau à l'autre ou entre filles et garçons). Par exemple, la disponibilité des manuels scolaires au sein d'une même école varie entre les niveaux et au cours des années. Le modèle permet alors d'estimer pour chaque école si les performances sont meilleures pour les niveaux et les années où les manuels scolaires sont plus disponibles. Chaque école assure ainsi son propre contrôle et cela garantit que les relations observées entre variables d'intérêt et variables de performance ne sont pas dues à des différences systématiques entre les écoles. Les modèles

intègrent ainsi des effets fixes pour les écoles, l'année, le niveau académique et l'interaction du niveau académique et de l'année afin de relever les chocs qui se produisent dans le temps, comme les fermetures d'écoles dues à la pandémie de COVID-19.

Enfin, la robustesse des résultats a été testée en définissant des modèles sans effets fixes pour les écoles, mais disposant de variables de contrôle et de modèles sans aucune variable de contrôle. Cette démarche vise à évaluer l'évolution des coefficients lorsque les modèles intègrent davantage de variables de contrôle.

Ces trois stratégies, à savoir la richesse des données, les effets fixes au niveau de l'école et les tests de robustesse, aident à minimiser les chances que les coefficients estimés soient de simples corrélations, même si nous ne pouvons pas affirmer avec certitude que les effets estimés sont causaux. Toutefois, la quantification de la relation entre les intrants scolaires et les performances des écoles revêt un intérêt certain pour la prise de décisions publiques, car elle permet d'évaluer quelles actions peuvent être les plus à même d'améliorer le système éducatif.



1. Genre

Au Tchad, les filles ont moins de chance d'accéder à l'école et d'être promues en classe supérieure que les garçons. **Au niveau national, les filles ont 3 points de chance en moins d'être promues. Cet écart est particulièrement marqué en milieu rural (3,7 points).** Comme les modèles économétriques incluent de nombreux contrôles, dont des effets fixes au niveau de l'école, le coefficient associé à la variable « filles » doit être interprété comme la différence de chance de promotion entre

filles et garçons lorsque ceux-ci se trouvent dans les mêmes circonstances. Ainsi, l'écart de chance réel entre filles et garçons est encore plus marqué que ne le suggèrent les moyennes au niveau national.

Il est probable que de nombreux facteurs limitant la réussite des filles à l'école résident au niveau des familles et des communautés. Toutefois, le MENPC peut aussi agir pour rendre les écoles plus favorables à l'éducation des filles. Afin de déterminer les leviers d'action possibles pour améliorer l'éducation des filles, certaines variables ont été testées séparément pour les filles et les garçons. **Une différence significative a été observée dans la relation entre le taux de promotion et la présence d'enseignantes dans l'école.**

¹⁶ En termes plus techniques, l'équipe de recherche dispose de données de panel et l'analyse exploite ces données.

Alors que le taux de promotion des filles est supérieur de 2,9 points dans une école où tous les enseignants sont des femmes par rapport à une école qui ne compte aucune enseignante, pour les garçons, la présence d'enseignantes dans l'école n'est pas statistiquement significative. L'association entre la présence d'enseignantes et le taux de promotion est relativement plus marquée dans les écoles communautaires (5,1 points) et privées (5,4 points) et en milieu urbain (3,5 points).

Seulement 17,7 % des élèves fréquentant des écoles publiques et communautaires avaient une enseignante en 2021-2022. **Les résultats des modèles suggèrent que si 50 % de ces élèves étaient encadrés par une enseignante, l'écart entre le taux de promotion des filles et des garçons diminuerait d'un tiers, soit 1,2 point.** L'augmentation du nombre d'enseignantes pourrait donc contribuer à promouvoir l'égalité des chances entre les filles et les garçons. Il est cependant essentiel de répondre aux besoins des enseignantes pour leur permettre de travailler dans de bonnes conditions. La présence d'enseignantes est particulièrement faible en milieu rural (seuls 8,6 % des élèves des écoles publiques et communautaires ont une enseignante en milieu rural), mais transférer plus d'enseignantes vers ces zones sans tenir compte de leurs conditions d'accueil et de leur acceptation par les communautés pourrait conduire à des démissions.



2. Autres caractéristiques des élèves

La distance entre le domicile des élèves et l'école est négativement associée au taux de promotion des élèves, de sorte qu'un kilomètre supplémentaire est associé à une baisse d'un point du taux de promotion.

Cet effet est relativement faible, car les distances parcourues par la majorité des élèves sont faibles : 81,2 % habitent entre 0 et 2 kilomètres de l'école et 94,9 % habitent à moins de 4 kilomètres. Cependant, les longues distances entre le domicile et l'école peuvent empêcher les enfants d'accéder à l'école, et la création d'écoles dans les zones où il n'y en a pas reste cruciale pour donner à tous les enfants tchadiens une chance d'accéder à l'éducation.

Les modèles tiennent également compte de l'âge moyen des élèves, qui a un effet négatif : les cohortes d'élèves qui ont un an de plus que la moyenne ont 0,16 point de pourcentage de moins de chances d'être promues. Cette variable est certainement corrélée avec d'autres caractéristiques des élèves, comme la pauvreté des familles, et il n'est pas facile de l'interpréter, mais elle est introduite dans le modèle en tant que variable de contrôle.

La proportion d'élèves vulnérables¹⁷ dans la classe est positivement corrélée avec le taux de promotion. Ce résultat est assez surprenant, car on pourrait s'attendre à ce que les élèves vulnérables rencontrent des difficultés supplémentaires par rapport aux autres élèves. Cependant, il est possible que les élèves vulnérables rencontrent principalement des difficultés pour accéder à l'école plutôt que pour progresser une fois à l'école. Par exemple, alors que 3 % des élèves sont considérés comme des réfugiés, des rapatriés ou des déplacés internes, cette catégorie de la population représente 5,7 % de tous les habitants du Tchad¹⁸, ce qui suggère que les enfants réfugiés ou déplacés internes ont presque deux fois moins de chances que les autres enfants d'être scolarisés. Ainsi, les résultats des modèles suggèrent que les mesures de soutien aux enfants vulnérables devraient se concentrer en premier lieu sur leur accès à l'école.

¹⁷ La variable « élève vulnérable » inclut les élèves orphelins et enfants vulnérables (4,4 %), les enfants handicapés (0,5 %) et les élèves réfugiés, rapatriés et déplacés internes (3 %).

¹⁸ D'après le Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés, « Le HCR appelle à un soutien urgent au Tchad alors que le nombre d'arrivées de réfugiés dépasse les 100 000 ». 1er juin 2023. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unhcr.org/africa/fr/actualites/communiqués-de-presse/le-hcr-appelle-un-soutien-urgent-au-tchad-alors-que-le-nombre>



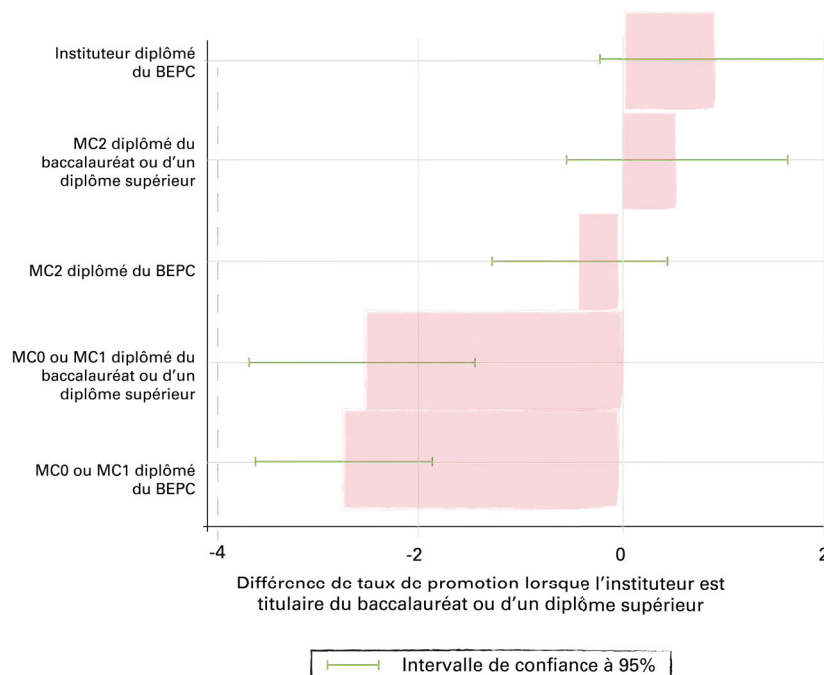
3. Caractéristiques des enseignants

La présence de maîtres formés dans l'école, c'est-à-dire d'instituteurs et de maîtres communautaires formés (ou MC2), est associée à de meilleurs taux de promotion des élèves (+2,5 points). Dans le modèle principal (voir tableau 5), les enseignants ont été classés en différentes catégories : instituteurs, maîtres communautaires formés (MC2) et maîtres communautaires non formés ou peu formés (MC0 et MC1). Les données distinguent en outre les maîtres diplômés du

BEPC et ceux diplômés du baccalauréat ou d'un diplôme supérieur. La présence de maîtres non formés (MC0 ou MC1) est associée à de moins bons taux de promotion (voir figure 11). Si tous les maîtres non formés (MC0 et MC1) des écoles publiques et communautaires recevaient une formation, le taux de promotion dans ces écoles pourrait augmenter de 0,9 point.

Le niveau de recrutement des maîtres (BEPC, ou baccalauréat/diplôme supérieur) ne semble pas influencer le taux de promotion des élèves. Dans chaque catégorie d'enseignants, la différence entre ceux qui sont titulaires du baccalauréat ou d'un diplôme supérieur et ceux qui sont titulaires du BEPC n'est pas statistiquement significative. Il semble donc que la formation des maîtres soit plus importante pour la réussite des élèves que le niveau académique auquel les maîtres sont recrutés.

Figure 11 : Différence de taux de promotion entre les élèves de maîtres titulaires d'un baccalauréat ou d'un diplôme supérieur et ceux d'autres catégories d'enseignants, en points de pourcentage



La présence de maîtres formés au bilinguisme¹⁹ est positivement corrélée avec le taux de promotion des élèves au niveau national (+1,1 point de pourcentage). Cet effet semble concentré dans les écoles privées (+4,2 points de pourcentage) et

communautaires (+1,9 point de pourcentage), tandis que le coefficient n'est pas statistiquement significatif dans les écoles publiques. Plus de recherches sont nécessaires pour comprendre les raisons expliquant ces effets différents entre les catégories d'écoles.

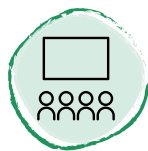
¹⁹ La grande majorité des enseignants formés au bilinguisme ont appris l'arabe (94,8 %) et sont des enseignants formés (77,5 %).



4. Manuels scolaires

Les manuels scolaires améliorent le taux de promotion : les élèves disposant d'un manuel de lecture et de mathématiques²⁰ ont 3,3 points de pourcentage de chances supplémentaires d'être promus par rapport aux élèves évoluant dans des conditions similaires, mais ne disposant d'aucun manuel. Cet effet est plus marqué dans les écoles publiques (+4,2 points de pourcentage) et en milieu rural (+4 points de pourcentage).

La disponibilité effective des manuels s'est améliorée ces dernières années, passant de 0,5 manuel de lecture et de mathématiques en 2020-2021 à 0,8 en 2021-2022. Le PIET 2022-2024 vise à garantir que chaque élève dispose d'un manuel de lecture, de mathématiques et de sciences d'ici à 2024²¹. La réalisation de cet objectif pour les manuels de lecture et de mathématiques permettrait d'augmenter le taux de promotion dans les écoles publiques et communautaires de 2,5 points de pourcentage.

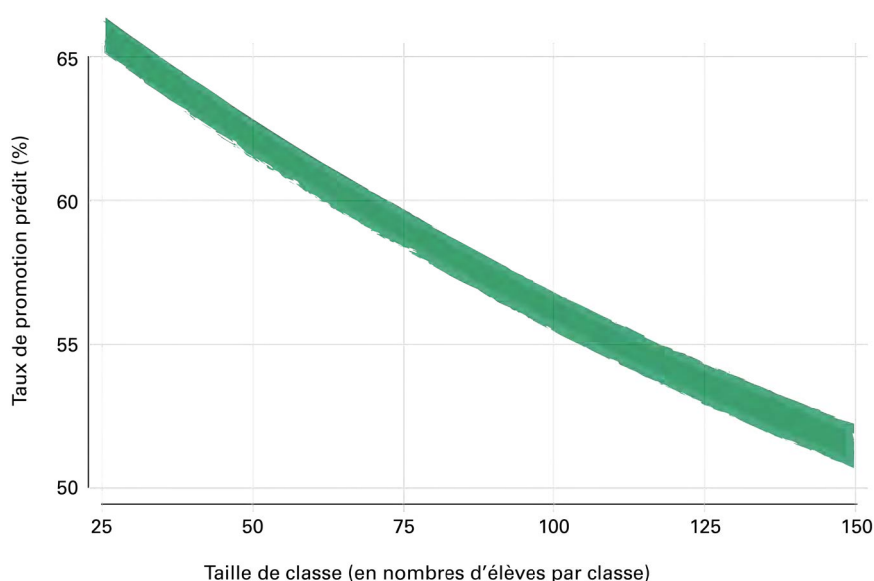


5. Taille de classe

Les grandes tailles de classe sont associées à des taux de promotion des élèves plus faibles. **Une réduction de la taille moyenne des classes de 10 élèves est associée à un taux de promotion de 1,2 point plus élevé dans les écoles publiques et communautaires.** Le manque de maîtres a donc un impact sur la réussite des élèves (voir **figure 12**). L'effet négatif des grandes tailles de classe tend à être plus fort dans les petites classes (CP1-CP2) que dans les grandes classes (CE1-CM1) (voir **tableau 6**).

Les ratios élèves/maître varient fortement d'une école à l'autre et d'une province à l'autre au Tchad, ce qui entraîne de grandes variations dans la taille des classes au sein des écoles et dans les chances de promotion entre les élèves. Par exemple, entre les 25 % d'élèves qui sont dans des classes de 50 élèves ou moins et les 25 % d'élèves qui sont dans des classes de 103 élèves ou plus, l'écart des chances de promotion est de 6,3 points.

Figure 12 : Taux de promotion prédit en fonction de la taille de classe dans les écoles publiques et communautaires



²⁰ Le traitement jumelé des deux manuels, dans les modèles statistiques, est dû à la forte corrélation qui s'observe entre les deux variables.

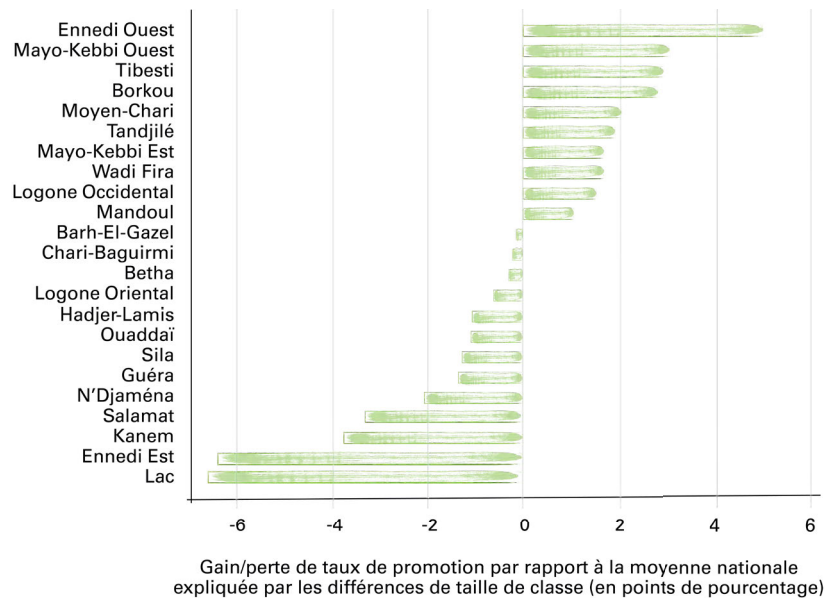
²¹ La disponibilité des manuels de sciences n'a pas été testée dans cette analyse en raison de leur nombre très faible (environ 1 pour 35 élèves).

Les différences de taille de classe entre les provinces sont également très marquées et expliquent en partie les mauvais résultats dans certaines provinces (voir figure 13). Par exemple, les résultats des modèles indiquent que le taux de promotion dans la province de Lac est inférieur de 6,5 points à la moyenne nationale en raison de la taille importante des classes dans cette province.

Réduire la variation des tailles de classe pourrait permettre une meilleure égalité des chances entre élèves, mais aussi améliorer l'efficacité du système éducatif. **En effet, la**

réaffectation de 2 800 maîtres²² des écoles publiques et communautaires des écoles à faible ratio élèves/maître vers celles à ratio élèves/maître élevé, en vue de garantir qu'aucune école publique ou communautaire n'ait un ratio élèves/maître supérieur à 90, permettrait de faire passer le ratio élèves/maître au niveau des élèves²³ de 78,7 à 65,2 sans embaucher de maîtres supplémentaires. Les résultats du modèle 2 dans le tableau 6 suggèrent que cela pourrait se traduire par une augmentation de 2,1 points de pourcentage du taux de promotion.

Figure 13 : Simulation de l'évolution des taux de promotion en fonction des variations de la taille des classes entre les provinces dans les écoles publiques et communautaires



6. Classes multigrades

Outre les grandes tailles des classes, le manque de maîtres et de salles de classe peut conduire les écoles à avoir recours au système multigrade. **Celui-ci semble bénéfique pour les élèves : les résultats des modèles montrent que les taux de**

promotion sont supérieurs de 4,7 points dans les écoles publiques et communautaires lorsque la classe est multigrade. Ce résultat est à première vue assez surprenant, mais il peut s'expliquer par des effets de pairs entre élèves ou par le fait que les maîtres adoptent de meilleures pratiques pédagogiques lorsqu'ils sont obligés de diviser leur classe en plusieurs groupes. Il est notamment intéressant de noter que l'utilisation du système multigrade réduit fortement le nombre d'abandons (-6,5 points), alors que les redoublements tendent à être légèrement plus fréquents (+1,8 point).

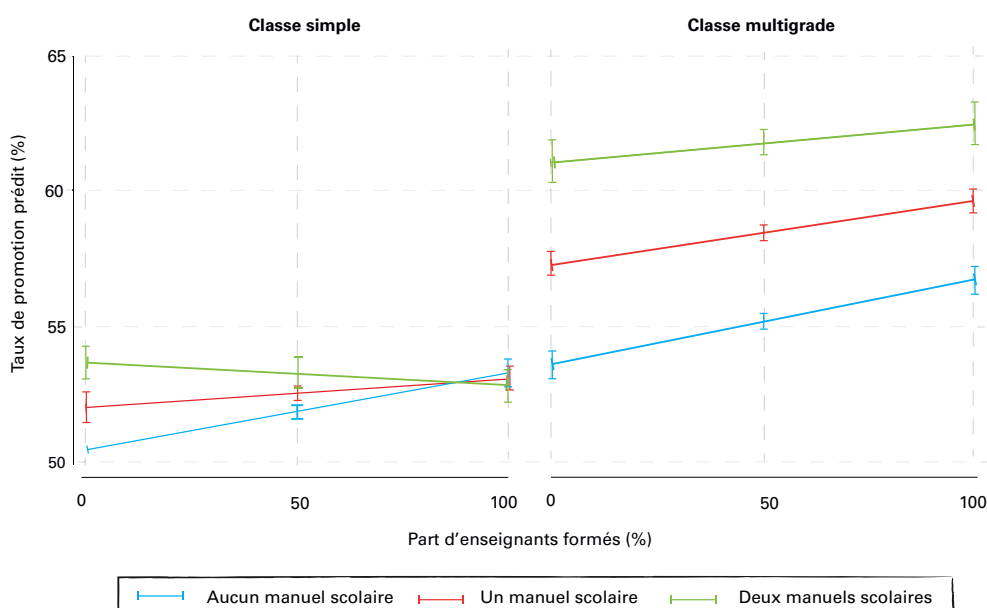
²² On compte 37 241 enseignants au total dans les écoles publiques et communautaires.

²³ Le ratio élèves/maître au niveau des élèves est calculé comme la moyenne du ratio élèves/maître au niveau de l'école pondérée par la taille de l'école.

Afin de mieux comprendre comment le système multigrade peut profiter aux élèves, la variable multigrade a été mise en interaction avec la disponibilité de manuels dans l'école et la proportion de maîtres formés dans l'école (voir **modèle 5, tableau 6**). Les résultats présentés en **figure 14** montrent que dans les classes multigrades, le taux de

promotion augmente lorsque l'école compte plus de maîtres formés ou plus de manuels, ce qui suggère que le système multigrade est plus efficace lorsque les maîtres sont formés et que des manuels sont disponibles. Dans ces conditions, les maîtres peuvent sans doute mettre en place des pratiques pédagogiques plus efficaces qui permettent aux élèves de mieux réussir.

Figure 14 : Taux de promotion prédit en fonction du recours au système multigrade, de la part de maîtres formés dans l'école et de la disponibilité des manuels scolaires (**modèle 5, tableau 6**)



7. Écoles à cycle complet

Les taux de promotion dans les écoles publiques à cycle complet ne sont pas meilleurs que dans les autres écoles. En revanche, la différence est statistiquement significative pour les écoles communautaires à cycle complet (+1,3 point), et plus encore pour les écoles privées à cycle complet (+3,9 points). Il est intéressant de noter que l'association entre les écoles à cycle complet et les taux de promotion est plus forte dans les petites classes (CP1 et CP2), à hauteur de 1,8 point de pourcentage (voir **modèle 3, tableau 6**).



8. Infrastructures scolaires

Les modèles économétriques mis au point s'intéressent aux infrastructures scolaires, en particulier au nombre d'élèves par place assise, au nombre d'élèves par classe, au pourcentage de salles de classe permanentes au sein de l'école, aux latrines fonctionnelles, à l'accès à l'eau et à l'électricité, à la restauration scolaire (par l'intermédiaire des cantines) et aux clôtures entourant le périmètre de l'école.

Une fois les facteurs hiérarchisés selon l'intensité de leurs effets, les résultats des analyses montrent que c'est la disponibilité de places assises pour les élèves qui a le plus grand poids : elle est positivement associée à la promotion des élèves à hauteur de +3,6 points de pourcentage au niveau national. Cet effet est plus prononcé dans les écoles publiques (+4,5 points de pourcentage) et dans les zones rurales (+3,4 points de pourcentage) que dans les zones urbaines (+3,3 points de pourcentage). Pour rappel, sept élèves en moyenne partagent la même place au niveau national, avec une forte disparité entre les zones urbaines (une place pour environ 5 élèves) et les zones rurales (une place pour environ 12 élèves). Dans certaines salles de classe, les élèves s'assoient parfois à même le sol, voire sur des briques de terre. Fournir aux écoles des tables et des bancs favoriserait donc la réussite scolaire des élèves. Outre la rareté des places assises qui peut réduire les chances de promotion des élèves, le grand nombre d'élèves par classe (environ 81 en 2020/21 au niveau national) a un impact négatif sur les chances de promotion des élèves, qui diminuent d'environ -0,4 point de pourcentage pour chaque tranche de 10 élèves supplémentaires.

La présence de latrines fonctionnelles au sein de l'école est positivement associée aux taux de promotion en zone urbaine (+0,9 point de pourcentage). En 2020/21, un peu moins d'une école sur deux (46,8 %) disposait d'une latrine fonctionnelle. Cependant, au niveau national ou des différentes catégories d'écoles, les effets ne sont pas significatifs, et le coefficient est même négatif en milieu rural. Il est probable que les élèves préfèrent le plus souvent déféquer à l'air libre²⁴, même lorsque les écoles sont équipées de latrines fonctionnelles. Cela peut s'expliquer par le mauvais état des latrines, dû à leur manque d'entretien. Encourager la construction de latrines dans les écoles et veiller à leur entretien régulier sont des mesures à

promouvoir. Les élèves doivent également être sensibilisés et encouragés à utiliser les latrines scolaires lorsqu'elles sont disponibles.

L'accès à l'eau est positivement corrélé avec les taux de promotion des élèves.

Les chances de promotion des élèves d'une école ayant accès à un point d'eau sont supérieures de 0,8 point de pourcentage à celles de leurs pairs d'une école sans accès à l'eau. Cet effet est beaucoup plus prononcé dans les écoles publiques (+2,7 points de pourcentage) que dans les écoles publiques et communautaires (+0,5 point de pourcentage). De même, cet effet est plus marqué dans les écoles des zones urbaines (+1,44 point de pourcentage) que dans celles des zones rurales (+0,4 point de pourcentage). Le soutien à la mise en œuvre effective de la Stratégie nationale de l'eau, de l'assainissement et de l'hygiène en milieu scolaire (2018-2030) du Gouvernement doit être encouragé.

La présence d'installations électriques dans une école ne semble pas avoir d'effet significatif sur le taux de promotion au niveau national. Cependant, on observe un effet statistiquement significatif dans les zones urbaines (+0,8 point de pourcentage) et dans les écoles publiques (+1,5 point de pourcentage). Au niveau national, environ 6 % des écoles seulement disposent d'une installation électrique.

Les résultats des modèles montrent un effet positif et significatif de la restauration scolaire sur la promotion des élèves. Les élèves d'une école disposant d'une cantine ont +1,9 point de pourcentage de chances de promotion en plus que les élèves d'une école sans cantine. L'effet des cantines scolaires est beaucoup plus prononcé dans les écoles publiques (+2,5 points de pourcentage) et dans les écoles communautaires (+2 points de pourcentage). Le Gouvernement doit continuer à soutenir la nutrition scolaire²⁵, avec l'appui de ses partenaires, non

²⁴ Le rapport final de l'Enquête nationale de la situation nutritionnelle par la méthodologie SMART au Tchad de 2015 indique qu'au niveau national, 73 % des ménages déféquent dans la nature (forêt, rivière, wadi, ou autres), tandis que 27 % seulement des ménages utilisent des latrines. Cette situation est plus commune en zone rurale.

²⁵ En 2017, le Gouvernement a élaboré la PNANSS, dont l'un des objectifs est de soutenir et d'améliorer l'alimentation en milieu scolaire (voir **annexe 7**).

seulement en aménageant des cantines, mais aussi en subventionnant la restauration scolaire, afin de répondre aux besoins des enfants qui n'ont pas les moyens de s'acheter un repas de midi à l'école.

La présence d'une clôture autour du campus de l'école est positivement associée aux taux de promotion des élèves. Si cet effet est assez faible au niveau national (+0,6 point de pourcentage), il est beaucoup plus important dans les écoles communautaires (+2,3 points de pourcentage), les écoles privées (+1,9 point de pourcentage) et dans les zones urbaines (+1,3 point de pourcentage). Protéger l'enceinte des écoles en installant des clôtures semble améliorer les chances de promotion des élèves et leur progression dans le cycle. Les clôtures permettent notamment de contrôler les flux d'élèves qui entrent et sortent de l'enceinte de l'école, ce qui simplifie la surveillance. Elles préviennent également le vol de certains matériels d'enseignement et d'apprentissage disponibles dans les écoles.



9. Participation de la communauté

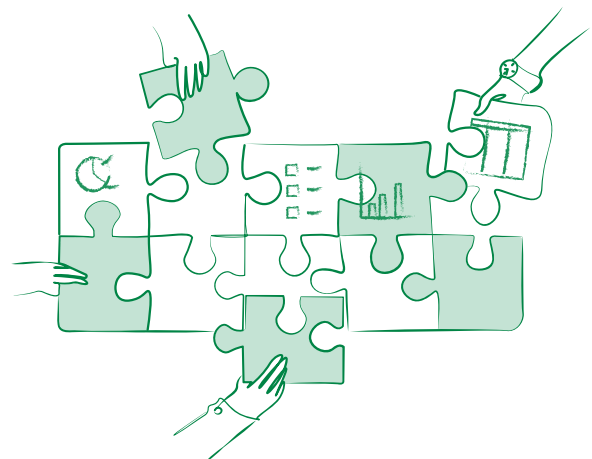
La participation de la communauté dans les écoles passe par trois types d'associations distinctes : les APE, les COGES et les AME. Les résultats des analyses économétriques montrent que la présence de chacune de ces associations dans une école est positivement associée avec le taux de promotion des élèves. L'effet des AME est particulièrement intéressant : non seulement leur impact est plus important que celui des deux autres associations, mais leur taux de mise en œuvre dans les écoles reste faible au niveau national.

La présence d'une AME dans une école est positivement corrélée avec le taux de

promotion : **les élèves scolarisés dans des écoles disposant d'une AME ont un taux de promotion supérieur de 1,9 point de pourcentage à celui de leurs pairs scolarisés dans des écoles ne disposant pas d'une AME.** Cet effet est plus prononcé dans les écoles des zones urbaines (+2,7 points de pourcentage) que dans les écoles des zones rurales (1,5 point de pourcentage), et plus fort dans les écoles publiques (+3 points de pourcentage) que dans les écoles privées (+2,1 points de pourcentage) et les écoles communautaires (1,1 point de pourcentage).

Les APE, ainsi que les COGES, sont aussi positivement associés avec le taux de promotion. Au niveau national, **les élèves des écoles disposant d'une APE ont 0,9 point de chances supplémentaires d'être promus en classe supérieure** par rapport à leurs pairs des écoles sans APE. **Les COGES, quant à eux, permettent d'accroître de 0,3 point de pourcentage les chances de promotion des élèves**, avec un effet plus prononcé en milieu rural (+0,6 point de pourcentage).

L'effet des APE est légèrement plus marqué dans les écoles communautaires (+1 point de pourcentage) et dans les écoles des zones urbaines (+1,5 point de pourcentage). Au niveau national, le taux d'implantation des associations de parents d'élèves est plutôt encourageant : environ 9 écoles sur 10 disposent d'une APE. Ce n'est pas le cas pour les COGES, dont le pourcentage n'est que de 41,5 % (un peu moins d'une école sur deux). Une plus grande participation de la communauté n'est possible que si les différents acteurs encouragent la création et le fonctionnement des trois associations mentionnées ci-dessus.





8. Discussion et recommandations politiques



Discussion et recommandations politiques

Pour faciliter la synthèse des résultats des modèles, les effets attendus des mesures éducatives ont été regroupés dans le **tableau 2** ci-dessous. En l'absence de chiffrage des coûts et d'évaluation de la difficulté de mise en œuvre de ces mesures, il est difficile d'effectuer des arbitrages précis entre les différentes options proposées, mais l'ampleur des effets rapportés permet d'identifier les mesures les plus prometteuses.

Améliorer l'accès aux manuels scolaires pourrait donc être une politique éducative susceptible d'avoir un impact significatif sur le taux de promotion des élèves. Des efforts ont récemment été entrepris pour accroître le nombre de manuels disponibles. Il est important de poursuivre ces initiatives et de veiller à ce que les manuels soient distribués de manière optimale afin que tous les élèves puissent y avoir accès.

En outre, **la féminisation de la profession d'enseignant est souhaitable pour améliorer la scolarisation des filles**, et celle-ci doit s'accompagner de mesures de soutien aux enseignantes afin qu'elles puissent travailler dans de bonnes conditions. **Les résultats du rapport ont également montré que les grandes tailles de classe ont un impact négatif sur les performances des élèves et que des gains significatifs en matière d'efficacité et de lutte contre les inégalités pourraient être réalisés si les maîtres étaient mieux répartis entre les écoles.** Cela pourrait permettre de réduire la taille des classes sans avoir à recruter des milliers de maîtres supplémentaires. **Enfin, la formation des maîtres reste nécessaire,**

notamment pour améliorer les conditions de scolarisation dans les zones rurales où la moitié des maîtres ne sont pas formés.

Les gains attendus des mesures relatives aux infrastructures sont plus modestes, mais investir dans les infrastructures scolaires permet également d'améliorer les conditions de scolarisation des élèves, et certaines mesures peuvent avoir des effets bénéfiques sur la santé et la nutrition des enfants. Par exemple, l'achat de tables et de bancs nécessiterait un effort important pour égaler les gains potentiels liés à l'achat de manuels scolaires. **En ce qui concerne les cantines, elles sont peu nombreuses au Tchad, bien qu'elles aient un effet relativement important sur la promotion des élèves, ainsi que des retombées positives sur la nutrition des élèves.** Le Gouvernement et ses partenaires doivent continuer à soutenir la nutrition scolaire, à travers la construction de cantines et le subventionnement de la nutrition scolaire. Il est assez surprenant de constater la faiblesse, voire l'insignifiance, des effets de l'accès aux points d'eau et aux latrines. Cependant, la pertinence des investissements dans l'eau et l'assainissement dans les écoles doit également être évaluée en fonction de leur impact sur la santé des élèves. Le soutien à la mise en œuvre effective de la Stratégie nationale de l'eau, de l'assainissement et de l'hygiène en milieu scolaire (2018-2030) du Gouvernement doit être encouragé.

Enfin, il est intéressant de noter l'effet relativement fort de la présence d'AME sur les taux de promotion. Le nombre d'AME est en progression constante ces dernières années, et leur expansion doit continuer.

Tableau 2 : Effets attendus des mesures de politique éducative

Catégorie	Mesures	Effets attendus sur le taux de promotion	Autres effets attendus
Intrants scolaires	Tous les élèves ont accès à un manuel de lecture et de mathématiques ²⁶	+2,5 points	Effet un peu plus important en milieu rural (+3 points), où les manuels sont plus efficaces
Maîtres	50 % des enseignants sont des femmes	+ 0,6 point	Réduction d'un tiers de l'écart entre filles et garçons
	Tous les maîtres sont formés	+0,9 point	Effets plus importants dans les écoles communautaires ou en milieu rural, où les maîtres formés représentent moins de la moitié des enseignants
	Le nombre de maîtres formés au bilinguisme est multiplié par deux	+0,1 point	Effets concentrés dans les écoles communautaires (+0,2 point)
	La taille moyenne des classes est réduite de 10 élèves (ce qui correspond au recrutement d'environ 4 800 maîtres supplémentaires)	+1,2 point	Effet plus important dans les petites classes (CP1, CP2)
	Les maîtres sont réaffectés de manière à ce que les ratios élèves/maître ne dépassent pas 90 au niveau de l'école	+2,1 points	Réduction des inégalités entre provinces
Infrastructures et équipement scolaire	On compte une place assise pour deux élèves (soit environ 920 000 nouvelles places assises)	+1,5 point	Effet plus fort en milieu rural, où les places assises sont plus rares
	Le nombre d'élèves par salle de classe diminue de 10 élèves	+0,4 point	Construction d'un plus grand nombre de salles de classe pour permettre le recrutement de plus de maîtres
	900 points d'eau supplémentaires sont construits ²⁷	0,04 point	Effets bénéfiques potentiels sur la santé des élèves
	Le nombre d'élèves ayant accès à une cantine est multiplié par deux	0,3 point	Effets bénéfiques potentiels sur la nutrition des élèves et soutien aux familles
Engagement communautaire	Les AME sont présentes dans toutes les écoles	+0,7 point	Effet bénéfique potentiel sur la scolarisation des filles

²⁶ Il s'agit de l'un des objectifs du PIET 2020-2024 pour 2024.

²⁷ Il s'agit de l'un des objectifs du PIET 2020-2024. L'hypothèse est que les 900 points d'eau sont construits dans des écoles de taille moyenne.



9. Conclusion



Conclusion

Ce rapport présente les résultats de l'étape 1 de la recherche Data Must Speak au Tchad. Il s'agit d'une analyse quantitative fondée sur les données du SIGE du MENPC qui vise à identifier les ressources et le contexte associés à la performance scolaire, vue sous l'angle du taux de promotion des élèves.

Les analyses économétriques ont permis de quantifier les liens entre certains intrants scolaires et le taux de promotion des élèves, ce qui devrait permettre de guider le MENPC dans la définition des priorités en matière d'interventions visant à améliorer la qualité des apprentissages fondamentaux au niveau national. Les résultats des modèles économétriques ont notamment montré les effets positifs des manuels scolaires et des cantines, les effets négatifs des grandes tailles de classes et de la mauvaise répartition des maîtres. D'autres résultats sont moins faciles à interpréter, comme l'effet positif des enseignantes sur la scolarisation des filles ou le fait que les taux de promotion sont plus élevés dans les classes multigrades.

Toutefois, les analyses présentent un certain nombre de limites. Tout d'abord, bien que les auteurs aient tout mis en œuvre pour tenir compte des facteurs contextuels, en incluant des effets fixes au niveau de l'école, des biais peuvent subsister et les relations estimées peuvent être influencées par des facteurs confondants qui ne sont pas reflétés dans les modèles. En outre, les auteurs peuvent manquer d'éléments contextuels qui pourraient les aider à mieux comprendre certains phénomènes observés.

Par exemple, un effet négatif des cantines scolaires sur la promotion des élèves dans les écoles primaires privées et un effet plutôt positif des classes multigrades sur le taux de promotion ont été observés par les auteurs. Il serait hâtif de formuler des politiques éducatives à partir de tels résultats sans mener des investigations plus poussées pour mieux comprendre ces phénomènes. Enfin, les modèles n'expliquent pas toute la variance du taux de promotion des élèves et il est possible que d'autres facteurs, tels que les pratiques pédagogiques et managériales, ainsi que le comportement des acteurs, aient une influence significative sur la promotion des élèves. Malheureusement, les données du SIGE utilisées dans les analyses ne permettent pas de mesurer ces facteurs.

Conformément à la méthodologie, cette analyse permettra de dresser une typologie des écoles et d'identifier les écoles modèles positives, c'est-à-dire les écoles qui surpassent les prédictions des modèles. La prochaine étape de la recherche Data Must Speak au Tchad consistera à collecter des données supplémentaires (quantitatives et qualitatives) dans les écoles modèles positives et dans les écoles témoins. L'analyse de ces données permettra d'identifier les comportements et les pratiques qui ne sont pas pris en compte dans les modèles actuels, mais qui pourraient également influencer les résultats de l'école. Elle apportera également une meilleure compréhension du contexte qui sous-tend certains des faits observés et discutés dans ce rapport.





10. Annexes



Annexe 1 : Méthodologie de la collecte des données SIGE



Collecte de données

Chaque année, et conformément au manuel de procédures pour la collecte et le traitement des données statistiques, le MENPC produit des statistiques scolaires à des fins de gestion et de pilotage du système éducatif. Le processus est initié par une note officielle du MENPC, cosignée par le Ministère du genre et de la solidarité nationale. Cette note, qui définit la période de collecte des données, est envoyée aux inspections départementales et aux délégations provinciales de l'éducation nationale (DPEN), aux inspections pédagogiques de l'enseignement primaire et enfin aux directeurs d'école.

Les outils de collecte et leurs guides de remplissage sont ensuite mis à jour, puis validés au niveau central au cours d'un atelier. Une note de service du Secrétariat général sur proposition de la Direction de l'analyse, de la prospective et de la carte scolaire (DAPCS) désigne les participants de l'atelier parmi les représentants des différents ordres d'enseignement et les partenaires concernés. À l'issue de l'atelier, le masque de saisie de l'application StatEduc2 est mis à jour.

L'étape suivante est consacrée à la reprographie des questionnaires, en fonction du nombre d'écoles (préscolaire, primaire, moyen, secondaire, secondaire technique et écoles normales d'instituteurs bilingues) et du nombre de centres (centre de formation technique et professionnelle, alphabétisation, centre d'éducation de base non formelle), qui sont envoyés aux DPEN au mois de décembre. Après réception, les DPEN transmettent à leur tour les données aux inspections départementales de l'éducation nationale et aux inspections pédagogiques de l'enseignement primaire, selon le calendrier établi. Les inspections distribuent ensuite les formulaires aux chefs d'établissement et organisent, si nécessaire, des séances de formation sur la manière de les remplir.

Les chefs d'établissements remplissent les questionnaires et les renvoient à l'inspection, où le planificateur (chargé des statistiques) de chaque inspection procède à la vérification et au contrôle de la cohérence des données. L'inspection renvoie alors les questionnaires remplis à la délégation compétente (DPEN), qui les transmet à la DAPCS au niveau central. La cohérence des informations est vérifiée à chaque étape du processus de transmission des informations et la saisie finale des données sur la plateforme StatEduc 2 se fait au moyen d'un réseau local au SIGE/DAPCS à N'Djaména. Cette saisie est également supervisée et appuyée par les chefs des services informatiques et statistiques, la Division des statistiques, des études, de la planification et de la prospective et la Division de l'informatique, de la documentation et de l'information, et coordonnée par la DAPCS, la Direction générale de la planification et des ressources et le Secrétariat général.

À l'issue de ce processus de saisie, le personnel chargé de la saisie et de la supervision des données effectue un second contrôle de cohérence en utilisant la fonction « batch » de StatEduc2. Cette opération a pour but de corriger les éventuelles erreurs et incohérences dans la saisie des données, afin de produire des tableaux bruts (pour l'analyse).

Enfin, deux ateliers de traitement des données et de validation technique sont organisés à la fin du processus de saisie. Ces ateliers réunissent, dans un premier temps, les chefs des divisions de planification des DPEN, les directions techniques concernées et les cadres de la DAPCS. Dans un second temps, les techniciens chargés de la production, les partenaires et les responsables politiques se réunissent pour valider les données au niveau national.

Base de données du SIGE

Il s'agit d'une base de données relationnelle contenant des données longitudinales pour les 13 dernières années (2010-2022)²⁸. Elle enregistre, entre autres :

- 1) des informations relatives à l'identification de l'école ;
- 2) des informations générales sur la localité dans laquelle se trouve l'école (notamment le milieu rural ou urbain, l'approvisionnement en eau et en électricité, les installations fonctionnelles pour le lavage des mains, les infrastructures pour le sport et la santé, etc. ;
- 3) des informations sur les effectifs d'élèves en fonction des catégories de vulnérabilité ;
- 4) des informations sur l'équipement collectif

et l'équipement des élèves dans les salles de classe utilisées, le nombre d'outils pédagogiques collectifs, les manuels officiels d'enseignement (guides) à la disposition des maîtres et les manuels officiels pour les élèves ;

5) des données financières (telles que les montants des subventions reçues par l'école en fonction des donateurs, les contributions parallèles versées par les familles, les frais de scolarité et les dépenses par source de financement) ;

6) des informations sur le personnel administratif et pédagogique de l'école, à savoir le genre, la qualification académique la plus élevée, la qualification professionnelle, etc.

Annexe 2 : Construction des variables de performance

Taux de promotion :

Le taux de promotion, ventilé par genre, peut être calculé en suivant une cohorte d'élèves au cours des années scolaires considérées. Ainsi, les élèves qui sont au niveau d'enseignement t au cours de l'année N devraient être au niveau d'enseignement $t+1$ au cours de l'année $N+1$. Le taux de promotion peut donc être estimé en comparant les effectifs de deux années scolaires consécutives pour deux niveaux d'enseignement consécutifs pour une même école. Les redoublants de l'année $N+1$ sont soustraits des effectifs, car ils ne font pas partie de la cohorte d'élèves qui vient d'être promue. Il n'est pas possible d'estimer le taux de promotion à la fin du CM2, car les élèves promus changent alors d'établissement.

Le taux de promotion ne peut donc être estimé que lorsque les informations sont disponibles pour l'année suivante. Par exemple, des informations sur les effectifs sont disponibles de l'année scolaire 2016/17 à 2021/22, soit cinq ans, mais il n'est possible de calculer les taux de promotion que pour quatre ans.

Le taux de promotion a donc été estimé pour 399 667 observations correspondant au taux de promotion des élèves à la fin de chaque niveau d'enseignement, ventilé par genre pour quatre ans. Ainsi, si les informations pour une école donnée sont disponibles pour l'ensemble de la période et que cette école a un cycle complet, 40 taux de promotion peuvent être calculés pour cette école (c'est le cas pour 39,3 % des écoles).

Dans 475 cas (0,1 %), le taux de promotion est inférieur à 0. Ceci est certainement dû à des problèmes de données au niveau des effectifs ou du nombre de redoublants. Cette proportion est extrêmement faible, ce qui montre une bonne qualité des données et l'inclusion ou non de ces observations dans l'analyse n'a quasiment aucun impact sur les coefficients estimés.

Dans 73 167 cas (18,3 %), le taux de promotion estimé est supérieur à 100 % (et pour 2,4 % des cas, supérieur à 200 %). Ceci peut aussi provenir de problèmes au niveau des données, mais il est plus probable que le problème vienne du fait que les écoles n'enregistrent pas les nouveaux inscrits. Les nouveaux inscrits peuvent provenir d'autres écoles ou peuvent être des élèves qui ont

²⁸ Le présent rapport utilise les données SIGE des années 2017-2018 à 2021-2022.

abandonné l'école pendant un temps et reprennent leurs études. Dans les deux cas, ces nouveaux inscrits ne reflètent pas une meilleure performance de l'école et leur inclusion pourrait fausser les résultats. Pour y remédier, les cas où l'addition des taux de redoublement et des taux de promotion dépassait 100 % ont été identifiés. On a supposé que, dans ces cas-là, l'excès d'élèves correspond à des nouveaux inscrits. Cet excès d'élèves a été soustrait aux nouveaux entrants en N+1 afin de corriger le taux de promotion.

Taux de redoublement :

Le nombre de redoublants, ventilé par genre, est disponible pour chaque niveau pédagogique. Il est donc possible de calculer le taux de redoublement par classe et par sexe en divisant le nombre de redoublants

au niveau d'enseignement t de l'année N+1 par le nombre d'élèves de la même école de l'année N au niveau d'enseignement t.

Taux d'abandon :

L'hypothèse est faite que les élèves qui n'ont pas été promus ou n'ont pas redoublé ont abandonné l'école. Le taux d'abandon est donc calculé comme suit : $100 - \text{taux de promotion} - \text{taux de redoublement}$.

Taux d'admissibilité en 6^e :

Le taux d'admissibilité en 6^e se fonde sur les informations collectées dans les PV. Il est calculé comme le nombre de filles et garçons admis en 6^e pour une école donnée à la fin de l'année scolaire 2021/22 divisé par le nombre d'élèves de CM2 inscrits dans cette école la même année.



Annexe 3 : Statistiques descriptives

Tableau 3 : Statistiques descriptives au niveau national, en fonction du statut de l'école, du milieu et du genre de l'élève

VARIABLES	Niveau national	Écoles publiques	Écoles communautaires	Écoles privées	Milieu urbain	Milieu rural	Garçons	Filles
Taux de promotion (%)	65,13	66,35	55,05	76,56	75,84	58,84	65,43	64,75
Taux de redoublement (%)	13,17	14,52	12,94	9,23	10,72	14,68	12,99	13,41
Taux d'abandon (%)	21,37	18,74	31,88	13,82	13	26,28	21,24	21,53
Filles (%)	44,3	43,76	45,07	44,94	46,29	43,08	0	100
Âge moyen des élèves	8,81	8,93	8,43	8,96	9,08	8,64	8,84	8,77
Distance entre le domicile de l'élève et l'école	1,5	1,48	1,42	1,68	1,62	1,44	1,5	1,51
Élèves vulnérables (%)	2,42	2,6	2,56	1,62	2,5	2,37	2,35	2,51
Enseignantes (%)	18,88	19,64	12,45	25,69	35,68	8,54	17,61	20,48
Instituteurs diplômés du baccalauréat ou d'un diplôme supérieur (%)	28,32	30,73	10,15	46,75	53,74	12,67	27,57	29,26

VARIABLES	Niveau national	Écoles publiques	Écoles communautaires	Écoles privées	Milieu urbain	Milieu rural	Garçons	Filles
Instituteurs diplômés du BEPC (%)	5,77	6,24	4,37	6,26	8,23	4,25	5,65	5,91
MC2 diplômés du baccalauréat ou d'un diplôme supérieur (%)	6,66	5,68	6,03	10,68	8,12	5,76	6,66	6,67
MC2 diplômés du BEPC (%)	22,35	26,22	20,82	12,2	14,53	27,16	22,61	22,01
MC 0 ou MC1 diplômés du baccalauréat ou d'un diplôme supérieur (%)	5,4	3,68	8,17	6,88	3,84	6,36	5,38	5,42
MC 0 ou MC1 diplômés du BEPC (%)	31,51	27,44	50,45	17,23	11,53	43,8	32,13	30,73
Maîtres formés (%)	63,14	68,98	41,42	75,77	84,64	49,91	62,55	63,88
Maîtres formés au bilinguisme (%)	8,97	7,88	10,93	9,65	14,98	5,28	8,1	10,08
Nombre de guides pour les mathématiques et la lecture destinés aux maîtres	0,85	0,76	0,81	1,19	1,1	0,69	0,84	0,86
Taille de classe	81,18	89,82	78,03	58,21	80,56	81,57	80,65	81,84
Ratio élèves/maître	70,77	77,07	72,42	48,33	63,82	75,05	71,08	70,38
Classe multigrade ²⁹	32,3	30,44	51,76	10,19	11,89	44,85	33,8	30,41
Classe multigrade 1 ³⁰ (%)	27,64	26,34	42,94	9,73	10,59	38,12	28,69	26,31
Classe multigrade 2 ou + (%)	4,65	4,09	8,82	0,46	1,3	6,72	5,1	4,09
Nombre de manuels de lecture par élève	0,29	0,32	0,23	0,27	0,29	0,29	0,28	0,29
Nombre de manuels de mathématiques par élève	0,21	0,25	0,15	0,18	0,21	0,21	0,21	0,21
Nombre de manuels par élève	0,5	0,57	0,38	0,44	0,5	0,5	0,49	0,5
Nombre de places assises par élève	0,13	0,13	0,06	0,26	0,21	0,08	0,13	0,13
Nombre d'élèves par salle de classe	72,56	79,71	69,13	54,71	72,6	72,54	72,22	73

³⁰ « Classe multigrade 1 » correspond au cas où deux niveaux sont jumelés dans la même classe, alors que « Classe multigrade 2 » correspond au cas où plus de deux niveaux sont jumelés.

VARIABLES	Niveau national	Écoles publiques	Écoles communautaires	Écoles privées	Milieu urbain	Milieu rural	Garçons	Filles
Salles de classe en « dur » (%)	36,93	46,61	13,43	39,72	53,7	26,56	36,85	37,04
Directrices (%)	7,94	8,71	4,35	10,67	16,39	2,75	7,25	8,81
École à cycle complet (%)	81,12	91,01	54,12	88,54	93,66	73,41	80,45	81,97
Latrines fonctionnelles (%)	46,8	49,09	22,87	74,02	75,05	29,44	45,88	47,95
Points d'eau (%)	45,94	47,1	26,08	70,88	72,24	29,78	44,8	47,36
Accès à l'électricité (%)	6,1	2,61	3,06	21,64	13,47	1,57	5,78	6,51
Présence d'une cantine (%)	8,2	11,28	4,5	3,74	8,47	8,04	8,04	8,4
Présence d'une clôture (%)	24,34	19,59	11,96	57,34	50,31	8,39	23,53	25,36
Présence d'une APE (%)	90,8	96,6	95,07	66,18	82,13	96,13	90,82	90,78
Présence d'un COGES (%)	41,52	55,58	25,57	19,7	47,38	37,92	41,53	41,51
Présence d'une AME (%)	27,02	31,22	28,65	11,29	27,95	26,44	26,68	27,45
Part dans la population (%)	100	56,62	25,6	17,78	38,08	61,92	55,7	44,3

Tableau 4 : Statistiques descriptives au niveau national par année

VARIABLES	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022	Tendance (%)
Taux de promotion (%)	66,07	63,99	66,15	65,13		-1,42
Taux de redoublement (%)	15,98	16,14	13,28	13,17		-17,58
Taux d'abandon (%)	17,8	19,69	20,47	21,37		+20,06
Filles (%)	43,59	43,63	43,83	44,3	44,62	+2,36
Âge moyen des élèves	8,83	8,86	8,82	8,81	8,81	-0,23
Distance entre le domicile de l'élève et l'école	1,46	1,43	1,56	1,5	1,51	+3,42
Élèves vulnérables (%)	1,73	1,79	2,41	2,42	2,64	+52,6
Enseignantes (%)	17,49	17,44	18,42	18,88	19,23	+9,95
Instituteurs diplômés du baccalauréat ou d'un diplôme supérieur (%)	31,24	30,45	28,77	28,32	26,44	-15,36
Instituteurs diplômés du BEPC (%)	4,98	4,58	4,39	5,77	6,41	+28,71
MC2 diplômés du baccalauréat ou d'un diplôme supérieur (%)	4,57	4,36	7,39	6,66	7,11	+55,58

VARIABLES	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022	Tendance (%)
MC2 diplômés du BEPC (%)	18,41	19,85	19,46	22,35	25,49	+38,46
MC 0 ou MC1 diplômés du baccalauréat ou d'un diplôme supérieur (%)	4,29	4,38	6,06	5,4	5,06	+17,95
MC 0 ou MC1 diplômés du BEPC (%)	36,52	36,37	33,94	31,51	29,49	-19,25
Maîtres formés (%)	59,47	59,54	60,15	63,14	65,57	+10,26
Maîtres formés au bilinguisme (%)	7,35	7,42	8,35	8,97	9,19	+25,03
Nombre de guides pour les mathématiques et la lecture destinés aux maîtres	0,84	0,81	0,87	0,85	1,21	44,05
Taille de classe	77,1	80,02	84,45	81,18	83,42	+8,2
Ratio élèves/maître	69,48	72,13	72,28	70,77	72,6	+4,49
Système multigrade	37,8	39,49	35,82	32,3	31,22	-17,41
Système multigrade 1 (%)	31,48	31,91	29,88	27,64	26,22	-16,71
Système multigrade 2 ou + (%)	6,32	7,55	5,89	4,65	5	-20,89
Nombre de manuels de lecture par élève	0,34	0,33	0,31	0,29	0,43	+26,47
Nombre de manuels de mathématiques par élève	0,24	0,23	0,22	0,21	0,35	+45,83
Nombre de manuels par élève	0,58	0,55	0,54	0,5	0,78	+34,48
Nombre de places assises par élève	0,13	0,12	0,12	0,13	0,13	+0
Nombre d'élèves par salle de classe	73,43	74,16	70,8	72,56	72,87	-0,76
Salles de classe en « dur » (%)	36,74	35,76	35,51	36,93	35,05	-4,6
Directrices (%)		6,27	6,9	7,94	8,29	+32,22
École à cycle complet (%)	80,15	78,42	80,41	81,12	81,57	+1,77
Latrines fonctionnelles (%)	41,21	43,16	45,69	46,8	50,03	+21,4
Points d'eau (%)	35,34	33,16	39,99	45,94	47,3	+33,84
Accès à l'électricité (%)	5,56	5,09	5,29	6,1	6,34	+14,03
Présence d'une cantine (%)	6,84	5,27	7,39	8,2	8,28	+21,05
Présence d'une clôture (%)	21,09	21,55	22,8	24,34	24,73	+17,26
Présence d'une APE (%)	89,16	91,75	91,48	90,8	91,1	+2,18
Présence d'un COGES (%)	37,95	38,5	42,85	41,52	41,51	+9,38
Présence d'une AME (%)	18,34	17,89	26,3	27,02	32,38	+76,55
Effectifs	2 394 220	2 463 062	2 622 239	2 719 364	2 832 957	+18,32



Annexe 4 : Modèles économétriques

Tableau 5 : Modèle relatif au taux de promotion

VARIABLES	Niveau national	Écoles publiques et communautaires	Écoles publiques	Écoles communautaires	Écoles privéesw	Milieu urbain	Milieu rural
Fillles	-3,02***	-3,23***	-3,53***	-2,56***	-2,01***	-1,92***	-3,69***
Enseignantes	-0,94	-0,992	-1,11	-0,102	-0,0853	-0,0326	-1,07
Fillles * enseignantes	4,22***	3,87***	4,04***	5,21***	5,52***	3,56***	3,07***
Distance entre le domicile et l'école	-1,04***	-1,18***	-1,44***	-0,118	-0,209	-1,24***	-0,778***
Âge moyen des élèves	-0,155**	-0,189**	-0,136	-0,311**	-0,0532	-0,412***	-0,0289
Élèves vulnérables	9,32***	9,75***	7,7***	10,9***	4,72	10,6***	8,16***
Taille de classe	-0,159***	-0,156***	-0,148***	-0,177***	-0,239***	-0,17***	-0,177***
Taille de classe au carré	0,00026***	0,000246***	0,000231***	0,000313***	0,000539***	0,000278***	0,000313***
Classe multigrade	4,44***	4,71***	3,86***	6,04***	3,42***	3,09***	5,47***
Manuels de lecture et de mathématiques par élève	1,67***	1,63***	2,09***	1,5***	1,89***	1,36***	2***
Référence : Instituteurs diplômés du baccalauréat ou d'un diplôme supérieur							
Instituteurs diplômés du BEPC	0,98*	0,929	0,72	2,79**	2,78**	2,61***	-0,515
MC2 diplômés du baccalauréat ou d'un diplôme supérieur	-0,844*	0,55	0,842	-0,391	-3,33***	-1,69**	-0,199
MC2 diplômés du BEPC	-0,822*	-0,414	-0,785	-0,0502	-2,18**	-1,47**	-0,417
MC 0 ou MC1 diplômés du baccalauréat ou d'un diplôme supérieur	-2,63***	-2,57***	-2,33**	-2,6***	-1,35	-4,38***	-1,71**
MC 0 ou MC1 diplômés du BEPC	-2,84***	-2,75***	-3,35***	-1,84**	0,293	-2,84***	-2,63***
Maîtres de langue arabe	1,14**	0,883	-0,0231	1,91**	4,24***	1,74**	0,138

VARIABLES	Niveau national	Écoles publiques et communautaires	Écoles publiques	Écoles communautaires	Écoles privéesw	Milieu urbain	Milieu rural
Guides du maître	0,0152	0,0872	0,0891	-0,287*	-0,552***	0,0857	-0,109
Places assises par élève	3,59***	3,76***	4,45***	1,68	2,45*	3,25***	3,38***
Élèves par salle de classe	-0,0364***	-0,0388***	-0,0373***	-0,0402***	-0,017***	-0,0286***	-0,0378***
Salles de classe en « dur »	0,346	0,409	0,767*	-0,521	0,483	0,252	0,431
Latrines fonctionnelles	0,0203	0,0146	-0,154	-0,158	-0,0354	0,93***	-0,673**
Points d'eau	0,809***	0,463*	0,356	0,994**	2,65***	1,44***	0,384*
Accès à l'électricité	0,638	0,745	1,47*	-0,288	0,578	0,811*	0,543
Présence d'une cantine	1,94***	2,32***	2,54***	2,01***	-2,05**	1,92***	1,97***
Présence d'une clôture	0,63*	0,396	0,0027	2,28**	1,86***	1,28***	-1,42**
École à cycle complet	0,774**	0,456	0,227	1,26**	3,92***	1,77**	0,601*
Présence d'une APE	0,888***	0,925**	0,701	0,958*	0,53	1,56***	0,148
Présence d'un COGES	0,321*	0,268	0,282	-0,222	0,539	-0,0438	0,601***
Présence d'une AME	1,89***	1,72***	2,1***	1,08***	3***	2,66***	1,49***
R-carré	0,383	0,361	0,325	0,382	0,367	0,344	0,339
N	390 286	328 112	197 456	130 656	62 174	106 099	284 187

Le modèle inclut des effets fixes au niveau de l'école, du niveau académique (année) et de l'interaction entre année et niveau académique.

* p < 0,05 ; ** p < 0,01 ; *** p < 0,001

Tableau 6 : Taux de promotion – Spécifications alternatives

VARIABLES	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Filles	-3,23***	-3,26***	-2,61***	-4,07***	-3,23***
Enseignantes	-0,962	-2,66***	-1,09	-1,26	-1,04
Filles * enseignantes	3,88***	3,96***	4,2***	4,43***	3,88***
Distance entre le domicile de l'élève et l'école	-1,19***	-1,03***	-0,941***	-1,31***	-1,18***
Âge moyen des élèves	-0,187**	-0,798***	-0,192*	-1,97***	-0,186**
Élèves vulnérables	9,95***	11,2***	9,1***	10,1***	9,83***
Taille de classe	-0,156***		-0,208***	-0,164***	-0,16***
Taille de classe au carré	0,000246***		0,000375***	0,00034***	0,000254***
Classe multigrade	4,69***	2,39***	4,54***	3,39***	
Manuels de lecture et de mathématiques par élève	1,63***	2,86***	2,16***	3,97***	1,64***
Maîtres formés	2,49***	2,84***	2,51***	2,65***	2,87***
Maîtres de langue arabe	0,976	0,361	0,71	1,17	0,944
Guides du maître	0,0876	0,044	-0,0703	0,0101	0,0885
Places assises par élève	3,73***	2,39**	2,04	3,39**	3,91***
Élèves par salle de classe	-0,0386***	-0,0322***	-0,0344***	-0,0345***	-0,0379***
Salles de classe en « dur »	0,427	0,407	0,121	0,499	0,348
Latrines fonctionnelles	0,0268	0,223	-0,0753	-0,05	0,00313
Points d'eau	0,464*	0,505*	0,781**	0,0821	0,477*
Accès à l'électricité	0,757	0,589	0,124	1,7*	0,677
Présence d'une cantine	2,29***	2,02***	2,28***	2,49***	2,26***
Présence d'une clôture	0,409	0,344	-0,00798	0,774	0,426
École à cycle complet	0,486	0,123	1,83***	0,156	0,493
Présence d'une APE	0,93**	0,7*	0,959*	10,22**	0,927**
Présence d'un COGES	0,262	0,0739	0,189	0,468*	0,269
Présence d'une AME	1,73***	1,62***	1,7***	1,78***	1,74***
Ratio élèves/maître		-0,23***			
Ratio élèves/maître au carré		0,00049***			
Classe multigrade					3,15***
Classe multigrade * manuels de lecture et de mathématiques par élève					2,12***
Classe multigrade * maître formé					0,33
Manuels de lecture et de mathématiques par élève # maître formé					-1,85***
Classe multigrade * manuels de lecture et de mathématiques par élève # maître formé					0,966
R-carré	0,361	0,354	0,403	0,403	0,362
N	327 793	327 793	151 580	176 213	327 793

Le modèle inclut des effets fixes au niveau de l'école, du niveau académique (année) et de l'interaction entre année et niveau académique.
* p < 0,05 ; ** p < 0,01 ; *** p < 0,001

Le modèle 1 remplace les catégories d'enseignants par la part de maîtres formés dans l'école. Le modèle 2 remplace la taille de classe par le ratio élèves/maître dans l'école. Les modèles 3 et 4 testent le modèle sur les classes de CP1-CP2 et CE1-CM1 respectivement. Le modèle 5 teste l'interaction triple entre classe multigrade, part de maîtres formés dans l'école et nombre de manuels scolaires disponibles par élève.

Tableau 7 : Taux de redoublement

VARIABLES	Niveau national	Écoles publiques	Écoles communautaires	Écoles privées	Milieu urbain	Milieu rural
Fillles	0,432***	0,571***	0,0422	0,515***	0,457***	0,403***
Enseignantes	-0,0565	-0,716	1,38**	0,279	-0,0529	-0,101
Fillles * enseignantes	-0,244	-0,282	-0,382	-1,11**	-0,417	-0,411
Distance entre le domicile de l'élève et l'école	0,122*	0,31***	0,123	-0,288***	0,505***	-0,153*
Âge moyen des élèves	-0,0768*	-0,144***	0,118*	-0,121*	-0,126**	-0,0508
Élèves vulnérables	6,78***	8,02***	2,55*	6,29***	7,3***	6,42***
Taille de classe	-0,0626***	-0,0662***	-0,0807***	-0,0375***	-0,0504***	-0,0795***
Taille de classe au carré	0,000123***	0,00013***	0,000179***	0,0000954***	0,000107***	0,000162***
Classe multigrade	1,76***	1,88***	2,25***	1,42***	0,686***	2,51***
Manuels de lecture et de mathématiques par élève	0,529***	0,63***	0,543***	-0,216	0,329***	0,737***
Instituteurs diplômés du BEPC	-0,47	-1,31**	0,545	0,637	0,575	-1,64***
MC2 diplômés du baccalauréat ou d'un diplôme supérieur	0,608**	-0,0201	1,3**	0,897**	-0,0641	1,17***
MC2 diplômés du BEPC	0,946***	1,24***	0,551	0,0621	0,0959	1,17***
MC 0 ou MC1 diplômés du baccalauréat ou d'un diplôme supérieur	0,499	0,232	0,576	0,426	2,48***	-0,235
MC 0 ou MC1 diplômés du BEPC	0,313	0,323	0,403	-0,889*	0,63	0,167
Maîtres de langue arabe	0,435	0,756*	0,351	-0,357	0,748*	0,227

VARIABLES	Niveau national	Écoles publiques	Écoles communautaires	Écoles privées	Milieu urbain	Milieu rural
Guides du maître	0,0344	0,0205	-0,0209	0,135	-0,0675	0,116**
Places assises par élève	1,51***	3,38***	-2,75***	0,543	0,0457	3,39***
Élèves par salle de classe	-0,0211***	-0,0206***	-0,0322***	-0,00178	-0,00933***	-0,0257***
Salles de classe en « dur »	1,35***	1,8***	0,142	0,434	1,12***	1,38***
Latrines fonctionnelles	0,0703	-0,235	0,21	1,23***	-0,231	0,289*
Points d'eau	-0,124	-0,167	0,372*	-0,438*	-0,106	-0,0994
Accès à l'électricité	0,217	0,296	0,0911	0,283	0,44*	-0,599
Présence d'une cantine	0,155	0,0249	1,11***	1,1***	-0,0192	0,318
Présence d'une clôture	-0,0505	0,184	0,0564	-0,836***	0,572**	-0,961***
École à cycle complet	-0,655***	-0,636*	-0,566*	-1,32***	-0,0859	-0,738***
Présence d'une APE	-0,071	-0,0571	0,835***	-0,541**	-0,688***	0,688***
Présence d'un COGES	0,0632	0,342**	-0,107	-0,883***	-0,134	0,196*
Présence d'une AME	-0,849***	-1,1***	-0,109	-1,09***	-1,36***	-0,555***
R-carré	0,305	0,279	0,332	0,326	0,326	0,29
N	443 640	229 444	141 820	72 376	124 158	319 482

Le modèle inclut des effets fixes au niveau de l'école, du niveau académique (année) et de l'interaction entre année et niveau académique.

* p < 0,05 ; ** p < 0,01 ; *** p < 0,001

Tableau 8 : Taux d'abandon

VARIABLES	Niveau national	Écoles publiques	Écoles communautaires	Écoles privées	Milieu urbain	Milieu rural
Fillles	2,67***	3,05***	2,54***	1,57***	1,56***	3,35***
Enseignantes	1,12	2,05*	-1,24	-0,149	0,351	1,17
Fillles * enseignantes	-3,95***	-3,7***	-4,97***	-4,41***	-3,22***	-2,58***
Distance entre le domicile de l'élève et l'école	0,953***	1,18***	0,00948	0,518**	0,768***	0,955***
Âge moyen des élèves	0,259***	0,327***	0,175	0,22	0,589***	0,0955
Élèves vulnérables	-15,9***	-15,5***	-13,4***	-11***	-17,9***	-14,3***
Taille de classe	0,226***	0,221***	0,261***	0,279***	0,224***	0,263***
Taille de classe au carré	-0,000392***	-0,000373***	-0,000506***	-0,000637***	-0,00039***	-0,000489***
Classe multigrade	-6,45***	-6,11***	-8,39***	-5,01***	-3,89***	-8,27***
Manuels de lecture et de mathématiques par élève	-2,2***	-2,74***	-2***	-1,58***	-1,75***	-2,72***
Instituteurs diplômés du BEPC	-0,427	0,725	-3,38**	-3,43***	-3,12***	2,19**
MC2 diplômés du baccalauréat ou d'un diplôme supérieur	0,3	-0,613	-0,956	2,39***	1,89***	-0,95
MC2 diplômés du BEPC	-0,0224	-0,31	-0,459	2,28**	1,57**	-0,685
MC 0 ou MC1 diplômés du baccalauréat ou d'un diplôme supérieur	2,29***	2,38**	2,02*	0,997	1,95*	2,1***
MC 0 ou MC1 diplômés du BEPC	2,63***	3,23***	1,39	0,675	2,26***	2,56***
Maîtres de langue arabe	-1,6**	-0,696	-2,37***	-3,89***	-2,47***	-0,441
Guides du maître	-0,0336	-0,0815	0,32*	0,433**	-0,0145	0,0231

VARIABLES	Niveau national	Écoles publiques	Écoles communautaires	Écoles privées	Milieu urbain	Milieu rural
Places assises par élève	-5,18***	-7,87***	0,853	-3,05**	-3,51***	-6,54***
Élèves par salle de classe	0,0578***	0,0582***	0,0722***	0,0185***	0,0386***	0,0634***
Salles de classe en « dur »	-1,7***	-2,62***	0,466	-0,896	-1,38***	-1,82***
Latrines fonctionnelles	-0,0955	0,369	-0,0847	-1,09*	-0,57*	0,296
Points d'eau	-0,658***	-0,148	-1,36***	-2,2***	-1,3***	-0,264
Accès à l'électricité	-0,904*	-1,83**	0,155	-0,913	-1,32***	0,0271
Présence d'une cantine	-2,09***	-2,53***	-3,18***	0,878	-1,86***	-2,3***
Présence d'une clôture	-0,638	-0,255	-2,39**	-1,08*	-1,92***	2,29***
École à cycle complet	-0,414	0,0569	-1,04*	-2,58***	-1,87**	-0,174
Présence d'une APE	-0,758**	-0,538	-10,69**	0,0412	-0,784*	-0,769*
Présence d'un COGES	-0,414**	-0,654***	0,324	0,315	0,154	-0,826***
Présence d'une AME	-1,06***	-1,02***	-0,954**	-1,96***	-1,35***	-0,91***
R-carré	0,366	0,299	0,402	0,344	0,322	0,353
N	390 286	197 456	130 656	62 174	106 099	284 187

Le modèle inclut des effets fixes au niveau de l'école, du niveau académique (année) et de l'interaction entre année et niveau académique.

* p < 0,05, ** p < 0,01 ; *** p < 0,001.



Annexe 5 : Ordres d'enseignement au Tchad

Selon la loi 16 portant orientation du système éducatif tchadien, quatre ordres d'enseignement composent le système éducatif au Tchad : l'enseignement préscolaire, l'enseignement fondamental 1 (enseignement primaire), l'enseignement fondamental 2 (enseignement moyen qui s'effectue dans les collèges), l'enseignement secondaire (qui comprend le secondaire général, l'enseignement technique et la formation professionnelle s'effectuant dans les lycées et centres de formations professionnelles) et l'enseignement supérieur (qui s'effectue dans les universités, écoles supérieures, etc.).

L'enseignement préscolaire est un cycle préparatoire de trois années, organisé en sections (petite, moyenne et grande), qui prépare les enfants aux études primaires. Il est non obligatoire et accueille les enfants âgés de 3 à 5 ans.

L'enseignement primaire est un cycle obligatoire ouvert aux enfants de 6 à 11 ans. L'enseignement primaire au Tchad est la phase initiale de l'enseignement fondamental, désigné comme l'enseignement fondamental 1. Il est organisé en un cycle unique de six années dont l'achèvement n'est sanctionné par aucun examen de niveau national, mais par une décision de l'administration de chaque école en fonction des aptitudes de chaque élève. Ce cycle est structuré en trois cours de deux niveaux chacun : le cours préparatoire (CP1 et CP2), le cours élémentaire (CE1 et CE2) et le cours moyen (CM1 et CM2).

L'enseignement moyen constitue la dernière phase de l'enseignement fondamental (enseignement fondamental 2), qui dure quatre années et cible principalement les enfants de 12 à 15 ans. Le cycle se termine par un examen

national dont la réussite donne droit au brevet de l'enseignement fondamental, ou BEF. Les sortants de l'enseignement moyen qui désirent continuer leurs études après obtention de leurs diplômes peuvent s'inscrire soit dans le secondaire général, soit dans le secondaire technique.

L'enseignement secondaire englobe l'enseignement secondaire général et l'enseignement secondaire technique et est ouvert aux enfants de 16 à 18 ans. Ce cycle d'enseignement dure trois ans. Pour accéder au secondaire général, les candidats doivent être titulaires du BEF et rédiger une composition (rédaction sur un thème donné) de passage en classe supérieure. Pour le secondaire technique, les candidats doivent également être titulaires du BEF et passer un concours d'entrée. La fin du cycle secondaire est sanctionnée par un examen national, le baccalauréat, qui donne accès aux études supérieures.

L'enseignement supérieur offre des enseignements diversifiés selon le modèle licence-master-doctorat, ainsi que des enseignements professionnalisants en filière courte (de type brevet de technicien supérieur).

L'enseignement non formel s'adresse aux jeunes de 9 à 14 ans qui sont en dehors du système scolaire formel, tandis que l'alphabétisation est réservée aux adultes de 15 ans et plus qui n'ont pas été scolarisés. Il dure 4 ans et vise à transmettre des connaissances et des compétences pratiques équivalentes à celles obtenues à l'issue d'un cycle complet d'enseignement primaire, tout en préparant les élèves à l'emploi. Les jeunes intègrent l'enseignement non formel en 1^{re}, 2^e ou 3^e année, selon leur parcours scolaire et le niveau déjà atteint. En fin de parcours, ceux qui le souhaitent peuvent rejoindre le système formel.



Annexe 6 : Catégories, recrutement et formation des maîtres

Les écoles primaires au Tchad fonctionnent grâce à leur personnel administratif et enseignant, ainsi qu'aux travailleurs auxiliaires tels que le personnel de sécurité et le personnel de restauration.

Il existe deux catégories d'enseignants dans les écoles primaires du Tchad : les instituteurs et les maîtres communautaires, ou MC. Ces deux types d'enseignants se distinguent par leur mode de recrutement et, indirectement, par leur niveau de qualification.

Les instituteurs ont passé le concours d'entrée dans une ENI, les écoles publiques de formation des instituteurs. La Direction des examens et concours du fondamental et du secondaire est l'organisme responsable de l'organisation des concours d'entrée aux ENI. En fonction de leur niveau de qualification au moment du concours d'entrée à l'ENI, les candidats peuvent devenir :

- Instituteurs principaux s'ils sont titulaires d'un baccalauréat de l'enseignement secondaire et s'ils ont réussi le concours d'entrée à l'ENI. Ils suivent alors une formation d'un an avant d'obtenir le CFEN. Ces enseignants sont communément appelés « instituteurs pleins » ou « instituteurs bacheliers ».
- Instituteurs adjoints s'ils sont titulaires d'un BEF et ont réussi le concours d'entrée à l'ENI. Ils suivent alors une formation d'un an avant d'obtenir le CEFFEN.

À l'issue de leur formation, les maîtres ne sont pas directement employés par l'État et affectés dans les écoles. Le Ministère de la fonction publique les recrute par vagues en fonction des capacités du Ministère des

finances. Par conséquent, en attendant de rejoindre la fonction publique, de nombreux maîtres sont recrutés localement par les écoles pour leurs compétences pédagogiques et travaillent en tant que maîtres communautaires (voir ci-dessous). Les maîtres communautaires sont recrutés directement par l'APE des écoles qui manquent d'enseignants. Ils sont rémunérés par l'APE, mais aussi par d'autres partenaires financiers tels que l'UNICEF, la Banque mondiale et le Partenariat mondial pour l'éducation.

Le recrutement d'un maître dans une école communautaire est régi par l'article 3 de l'arrêté ministériel définissant les règles de création, de fonctionnement et d'officialisation des écoles communautaires au Tchad. Pour recruter un maître communautaire, une APE lance un appel à candidatures. L'APE recueille ensuite les candidatures et les transmet à la direction de l'école qui prend la décision relative au recrutement. Le contrat du maître est ensuite signé par la communauté représentée par l'APE.

Un maître communautaire nouvellement recruté, sans aucune formation, se voit attribuer le grade de maître communautaire de niveau 0, ou MC0. Chaque année, la Direction de la formation des enseignants, par l'intermédiaire de ses délégations provinciales et de ses inspections pédagogiques, organise pendant les vacances d'été un stage de formation pédagogique de 45 jours pour les MC0 qui ont accumulé au moins un an d'expérience. À l'issue de cette formation, les MC0 sont promus au grade de MC1. Après au moins un an d'enseignement, les MC1 peuvent se présenter au test d'entrée à l'ENI. Les candidats admis suivent une formation de deux ans à l'issue de laquelle ils obtiennent le statut de MC2, un grade professionnel équivalent à celui d'instituteur adjoint.



Annexe 7 : Politiques et initiatives gouvernementales face aux défis du système éducatif

Politique nationale du manuel scolaire et du matériel didactique

Les problèmes liés au manque de manuels scolaires et de matériel didactique sont encore présents dans tous les établissements scolaires en général, et au niveau primaire en particulier. L'État, avec l'appui de ses partenaires et des parents d'élèves, a fait des efforts considérables pour surmonter le problème, mais sans parvenir à l'éradiquer totalement.

Pour l'année scolaire 2021-2022, dans l'enseignement primaire, le ratio global manuels/élève est de 0,43 au niveau national pour les manuels de mathématiques, et de 0,53 pour les manuels de lecture. Cela montre qu'il y a encore des efforts à faire pour atteindre un équilibre. Le manque de manuels est principalement dû à des obstacles financiers, notamment le coût élevé des manuels et le manque de financement pour les acquérir. À cela s'ajoutent des difficultés de production, qui concernent notamment l'élaboration et la publication des manuels, et des difficultés logistiques, qui ont trait à l'approvisionnement, à la distribution, au stockage, etc.

La Politique nationale du manuel scolaire et du matériel didactique a pour objectif principal de mettre en évidence les contraintes de production, de coût et de financement qui pèsent sur l'offre de manuels scolaires et de matériel didactique, et de proposer des mesures pour aider le pays à surmonter les obstacles identifiés. Plus spécifiquement, il s'agit :

- De mettre en exergue les difficultés liées à la production de manuels scolaires qui empêchent la mise à disposition des matériels didactiques à moindre coût dans les écoles tchadiennes ;
- De proposer des solutions concrètes de remédiation couvrant toute la chaîne allant des manuscrits jusqu'à la gestion et à l'utilisation des manuels au niveau des écoles ;

- D'identifier des acteurs et outils susceptibles de faciliter la conservation et l'utilisation des manuels scolaires et des matériels didactiques ;
- De proposer des mesures claires sur les droits d'auteurs, les droits de reproduction des manuscrits et la conservation des films ;
- D'identifier les compétences logistiques en vue de déterminer, entre autres, les modalités les plus efficaces pour l'acheminement des manuels scolaires et du matériel pédagogique dans les écoles ;
- D'identifier les besoins en formation des cadres susceptibles de travailler dans ce domaine ;
- De mettre en place des stratégies de promotion des coins de lecture ;
- De mettre en place des mesures institutionnelles adéquates pour assurer la mise en œuvre durable de la politique du manuel scolaire.

Politique nationale d'alimentation, de nutrition et de santé scolaire (PNANSS)

Bien que la plupart des interventions structurées dans le domaine de l'alimentation scolaire au Tchad aient été menées par le Programme alimentaire mondial, il convient de noter que les communautés se sont toujours organisées pour soutenir l'éducation des enfants en mettant des aliments à la disposition de l'école, soit à la demande des maîtres, soit à la demande des responsables communautaires. Cependant, en raison de sa spontanéité, ce type d'initiative n'a pas été coordonné au point d'être capitalisé. Ceci explique le peu de place accordé à ce type d'initiative communautaire dans le rapport. Cet état de fait renforce également la nécessité de mettre en place une politique qui

federe l'ensemble des interventions. L'objectif general du PNANSS est d'assurer une prise en charge durable des eleves afin que la faim, la maladie et la malnutrition ne soient pas des obstacles a l'acces a l'ecole, a la retention scolaire et au developpement des eleves. Plus specifiquement, il s'agit :

- De renforcer la politique du Gouvernement en matiere d'intervention dans le domaine des repas scolaires en creant un cadre d'orientation qui guidera toutes les interventions et approches relatives a l'alimentation, a la nutrition et a la sante en milieu scolaire ;
- De mettre en place un cadre institutionnel propice a la promotion de l'alimentation, de la nutrition et de la sante en milieu scolaire ;
- De favoriser l'acces des eleves a l'ecole et la retention scolaire ;
- De fournir une alimentation de qualite a tous les enfants en milieu scolaire ;
- D'ameliorer l'etat de sante et nutritionnel des enfants d'age scolaire et, a terme, de contribuer a de meilleures capacites d'apprentissages et a des resultats scolaires plus solides ;
- De promouvoir l'hygiene, la sante et la production d'aliments au sein de l'ecole en augmentant le nombre d'installations sanitaires et en renforçant les activites d'education sanitaire et nutritionnelle dans les lieux d'apprentissages.

Plan national de contingence de l'education du Tchad

Le present Plan de contingence de l'education nationale au Tchad couvre la periode 2020-2024 et vise a coordonner les capacites des acteurs et partenaires de l'education afin d'apporter une reponse efficace en cas de survenance d'un risque ayant un impact sur la continuite de l'action educative. Il definit l'ensemble des actions necessaires pour anticiper les crises qui

touchent le systeme educatif et pour reagir efficacement en cas de catastrophe. Le Plan de contingence de l'education au Tchad vise les objectifs strategiques suivants :

- Garantir l'acces a une education de qualite a tous les enfants touches par les conflits et catastrophes ;
- Harmoniser les interventions des differents acteurs et partenaires pour assurer une plus grande efficacite en matiere d'education des enfants touches par les crises ;
- Mettre en place un mecanisme de preparation et de reponse rapide aux urgences touchant le systeme educatif ;
- Servir de base a l'elaboration du futur plan de developpement de l'education du Tchad.

Strategie nationale de l'eau, de l'assainissement et de l'hygiene en milieu scolaire (2018-2030)

Cette strategie est mise au point dans le contexte de l'elaboration de la « Vision 2030, le Tchad que nous voulons » qui, pour le secteur de l'eau, de l'assainissement et de l'hygiene, se traduit comme suit : « D'ici 2030, les enfants scolarises du Tchad beneficent d'une education de qualite grace a un acces equitable a l'eau potable, aux services d'assainissement et appliquent aisement les bonnes pratiques d'hygiene. »

Cette strategie a ete elaboree en partant du constat que de nombreux points d'eau dans les ecoles, lorsqu'ils existent, ne sont pas conformes aux normes d'approvisionnement en eau potable. En effet, selon les donnees statistiques scolaires 2014-2015 publiees par le MENPC en janvier 2017, sur un echantillon de 150 ecoles disposant de points d'eau, 34 % ne sont pas conformes. La situation est encore plus alarmante, d'une part parce qu'au cours de l'annee scolaire 2021-2022, 67,45 % des ecoles primaires ne disposaient d'aucun point d'eau, et d'autre part parce que pres de 90,29 % des ecoles primaires ne disposent pas de toilettes mixtes en bon etat pour les eleves, ce qui conduit a un taux eleve de defecation a l'air libre dans les ecoles.

De plus, lorsque ces toilettes existent, elles sont très mal entretenues, ce qui n'incite pas les élèves à les utiliser.

Cette stratégie permettra, entre autres :

- La réparation des pompes et des forages en panne, afin de rétablir la valeur des investissements antérieurs ;
- La construction de latrines séparées pour les filles et les garçons, conformément aux normes et standards ;
- L'installation de dispositifs de lavage des mains à proximité des latrines (la communauté scolaire peut s'en charger) ;
- L'installation de dispositifs de lavage des mains pour encourager le lavage des mains en groupe ;
- La fourniture continue de matériel d'hygiène et d'assainissement dans les écoles (savon, cendres, brouettes, pelles, râpeaux, balais, produits de nettoyage) ;
- La fourniture continue de serviettes hygiéniques pour les filles ;
- Des raccordements au réseau d'eau pour les écoles des zones urbaines et périurbaines.



pour chaque enfant, des résultats

Pour nous contacter :

Fonds des Nations Unies pour l'enfance
UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective
Via degli Alfani, 58
50121, Florence, Italie

researchpublications@unicef.org
www.unicef-irc.org

@UNICEFInnocenti sur Twitter, LinkedIn, Facebook, Instagram et YouTube
© Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), 2024