



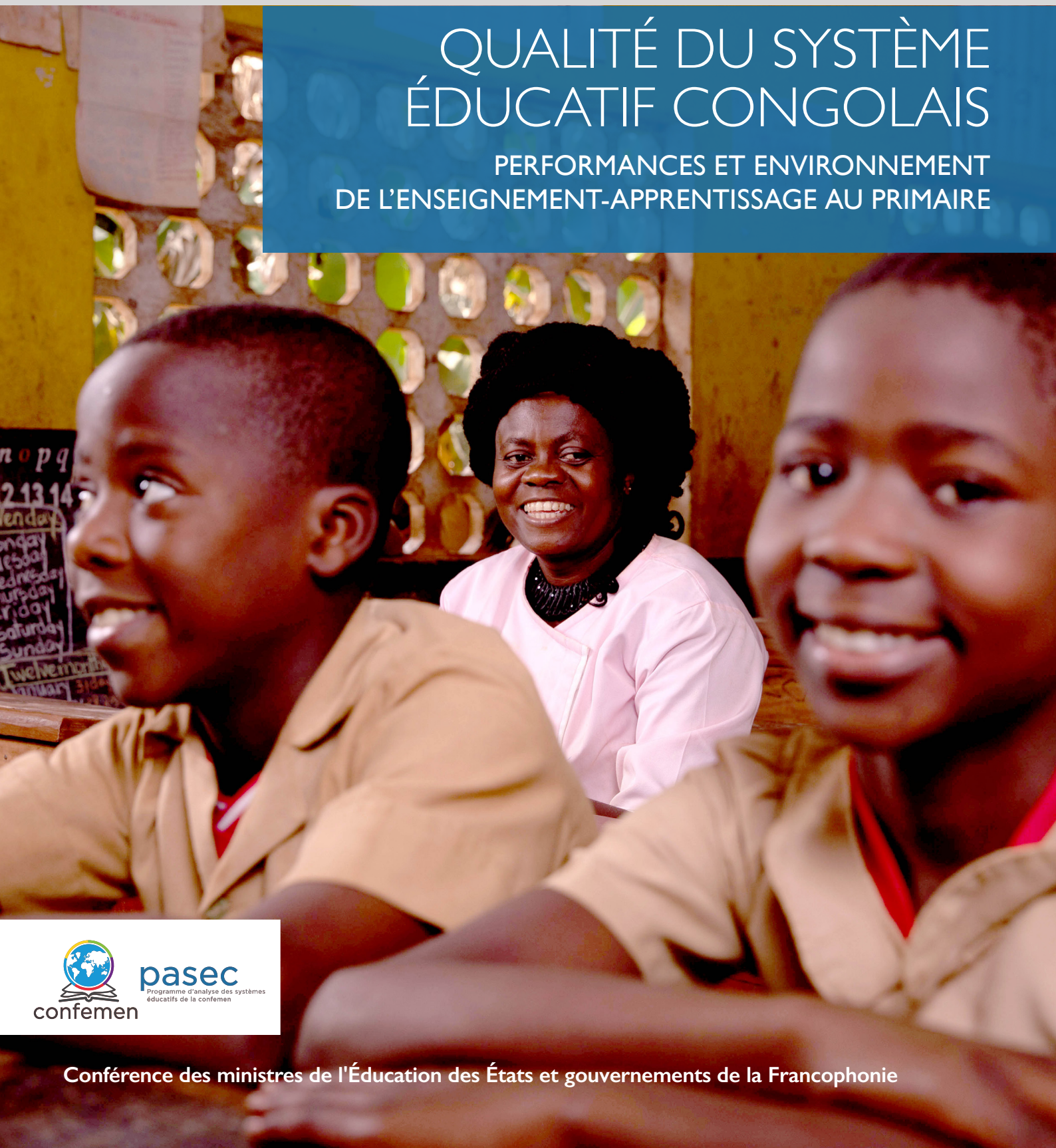
République du Congo

Ministère de l'Enseignement Préscolaire,
Primaire, Secondaire et de l'Alphabétisation

PASEC2019

QUALITÉ DU SYSTÈME ÉDUCATIF CONGOLAIS

PERFORMANCES ET ENVIRONNEMENT
DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE AU PRIMAIRE



Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie

Merci de citer cette publication comme suit :

PASEC (2021). PASEC2019 – Qualité du système éducatif congolais : Performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

©PASEC, 2021

Tous droits réservés

Publié en 2021 par le
Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN,
BP 3220, Dakar (Sénégal)

ISBN : 92-9133-180-5

Réalisation graphique : © Araignée-Dakar

Relecture : François FALL

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



République du Congo

Ministère de l'Enseignement Préscolaire,
Primaire, Secondaire et de l'Alphabétisation

PASEC2019
QUALITÉ DU SYSTÈME
ÉDUCATIF CONGOLAIS

PERFORMANCES ET ENVIRONNEMENT
DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE AU PRIMAIRE

SIGLES ET ACRONYMES

APC	Approche par compétence
BEPC	Brevet d'Études du Premier Cycle
BET	Brevet d'Études Techniques
BSEN	Brevet Supérieur d'Études Normales
CAP	Certificat d'Aptitude Pédagogique
CE	Cours Élémentaire
CEAP	Certificat Élémentaire d'Aptitude Pédagogique
CEMAC	Communauté Economique et Monétaire de l'Afrique Centrale
CEPE	Certificat d'Études Primaires Élémentaires
CEPEA	Certificat d'Études Primaires Élémentaires des Adultes
CFEEN	Certificat de Fin d'Études des Ecoles Normales
CM	Cours Moyen
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie
CP	Cours Préparatoire
ECOM	Enquête Congolaise auprès des Ménages
EMP	Education en Matière de la Population
ENS	Ecole Normale Supérieure
ENI	École Nationale d'Instituteurs
INRAP	Institut National de Recherche et d'Action Pédagogiques
MEPPSA	Ministère de l'Enseignement Préscolaire, Primaire, Secondaire et de l'Alphabétisation
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
ODD	Objectifs de développement Durable
OMD	Objectifs du Millénaire pour le Développement
OMS	Organisation Mondiale de la Santé
PAM	Programme Alimentaire Mondiale
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN
PIB	Produit intérieur brut
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PNAEPT	Plan National d'Action de l'Enseignement Pour Tous
PNEAS	Programme National d'Évaluation des Acquis Scolaires
PNUD	Programme des Nations Unies pour le Développement
PPO	Pédagogie par objectif
PRAASED	Projet d'appui à l'amélioration du système éducatif
PROMEN	Programme de Restructuration et d'Organisation du Ministère de l'Éducation Nationale
QCM	Questions à Choix Multiples
RGPH	Recensement Général de la Population et de l'Habitat

SIGE	Système d'information et de gestion de l'éducation
SSE	Stratégie Sectorielle de l'Éducation
TA	Taux d'achèvement
TBA	Taux brut d'admission
TBS	Taux brut de scolarisation
TIC	Technologies de l'information et de la communication
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
TNS	Taux net de scolarisation
TR	Taux de Rétention
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

LISTE DES RÉDACTEURS

Experts nationaux

- M. BEMBA Sylvain Rameau, spécialiste en analyse des systèmes éducatifs
- M. ANKIYAMBARE, spécialiste en statistiques

Correspondant national de la CONFEMEN et Équipe nationale PASEC

1. M. Analet NIAMAYOUA, Correspondant national de la CONFEMEN
2. M. MASSEMBO – BALOU, Responsable National de l'Équipe ;
3. M. WANDO Raphael, Pédagogue didacticien ;
4. M. KIYOUBOULA – MATONDO Pierchel, Planificateur de l'éducation ;
5. M. KOUSSANGATA Beli Gervais, Economiste Statisticien ;
6. M. NDOUDI Patrice, Statisticien ;
7. M. NKOUNKOU Valery Socrate Lamage, Informaticien

Avec la contribution de l'équipe internationale du PASEC représentée par :

- M. Ousmane BIRBA, Conseiller Technique PASEC CONFEMEN
- Mme Fatime Zara BOUKAR, Conseillère Technique PASEC CONFEMEN

REMERCIEMENTS

Ce « rapport national Congo de l'évaluation PASEC2019 » a été le fruit d'une synergie et d'une collaboration entre l'équipe du Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN, basée à Dakar, et l'ensemble de son équipe nationale du Congo basée à Brazzaville sous la supervision du Correspondant national de la CONFEMEN.

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

Le comité scientifique du PASEC a contribué grandement à la réalisation de cette évaluation, par la validation des exercices d'évaluation et du rapport final. Le PASEC exprime sa sincère gratitude à tous ses membres, de même que le personnel du Secrétariat technique permanent de la CONFEMEN pour son appui technique et administratif.

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

AVANT-PROPOS

Le Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) vient de réaliser sa deuxième évaluation des performances du système éducatif congolais, après celle de 2014 qui avait porté sur le thème « Compétences et facteurs de réussite au primaire ». L'évaluation PASEC 2019 a été placée par la CONFEMEN sous le thème « Performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire.

Les données de la première évaluation ont permis, d'une part, de renseigner les indicateurs de l'ODD4 et d'alimenter plusieurs rapports internationaux sur l'éducation et, d'autre part, de mener des analyses secondaires à travers des documents de recherche produits par des partenaires ou par divers utilisateurs, notamment, des universitaires.

En 2019, l'évaluation a été marquée par une innovation majeure : l'intégration d'une enquête sur les connaissances disciplinaires et professionnelles en langue d'enseignement et en mathématiques des enseignants du primaire. Les résultats de cette enquête contribueront à l'élaboration de programmes ciblés de formations initiale et continue des enseignants du primaire en vue d'améliorer, à terme, la qualité des acquis scolaires. Par ailleurs cette évaluation met en évidence l'analyse des évolutions constatées entre 2014 et 2019.

L'enquête PASEC permet aussi la mise en relation des données sur les acquis des élèves selon les caractéristiques personnelles des enquêtés et certains aspects contextuels des systèmes éducatifs. Cette approche d'analyse contribue, d'une part à affiner la pertinence des politiques éducatives à travers la production d'informations sur des éléments qui concourent à apprécier les meilleures performances, sur les écarts de performance entre les différents profils d'élèves, d'écoles et de Départements et, d'autre part à dégager des pistes d'actions des politiques porteuses d'efficacité et d'équité pour les systèmes éducatifs.

Ainsi, cette seconde édition de l'évaluation permet à la République du Congo de suivre l'évolution dans le temps d'une éducation de qualité équitable pour toutes et pour tous. Comparativement au PASEC2014, cette évaluation fournit un diagnostic sur la qualité du système éducatif sur toute l'étendue du territoire congolais. La présente évaluation apporte surtout une innovation majeure dans le diagnostic de la qualité du système éducatif, en intégrant une nouvelle composante d'enquête relative aux connaissances des enseignants en mathématiques, en langue d'enseignement et en didactique de ces deux disciplines. Les enquêtes sur les enseignants répondent à une demande de la communauté éducative des pays subsahariens membres de la CONFEMEN pour une meilleure compréhension des besoins de formation initiale et continue des enseignants afin de promouvoir des politiques éducatives plus efficaces.

Toutefois, par rapport à 2014, des efforts ont été fournis par le pays en faveur d'une offre éducative davantage efficace et équitable qui concerne la gestion des fournitures scolaires, l'équipement des classes, la mise à disposition d'enseignants de qualité tant par leur niveau académique que par leur formation initiale et continue, et la réduction des inégalités en milieu scolaire, etc.

Malgré la qualité appréciée de sa contribution dans la mesure des acquis scolaires, le PASEC reste conscient des limites de ses moyens techniques et scientifiques pour couvrir toutes les dimensions du diagnostic de la qualité des systèmes éducatifs. La méthodologie de l'évaluation permet de disposer des données quantitatives pour renseigner des indicateurs et orienter les politiques éducatives. Toutefois la présente évaluation ne couvre pas la présente ne permet pas de cerner des questions telles que l'implémentation et l'appropriation des curricula dans le système éducatif, l'impact des approches pédagogiques véhiculées par ces curricula sur la qualité des systèmes et l'analyse des pratiques enseignantes.

L'évaluation PASEC 2019 a eu la particularité de s'étendre aux 12 Départements de la République du Congo. Les chapitres contextualisés, qui constituent les résultats de l'évaluation PASEC 2019 au niveau national, ont évoqué des constats sur les compétences des élèves, sur leur environnement et sur les compétences des enseignants. Des pistes de réflexion et d'actions pour orienter les politiques éducatives nationales ont été formulées en vue d'aboutir à une proposition d'actions concrètes de politique éducative à mettre en œuvre.

Il est opportun de souligner que la réalisation de cette importante évaluation PASEC-Congo 2019 a été possible grâce à l'implication technique et financière du Gouvernement congolais et à l'appui financier très précieux de trois partenaires techniques et financiers : la Banque mondiale, l'Agence Française de Développement (AFD) et la Direction du Développement et de la Coopération (DDC) Suisse. Les membres de l'équipe nationale du PASEC ont également été des acteurs essentiels du succès de ce projet, de même que l'équipe des consultants sous la coordination du responsable national du PASEC Congo et tous les membres du Secrétariat Technique Permanent (STP) de la CONFEMEN.

Que toutes et tous soient remerciés pour cet engagement au profit du système éducatif congolais.

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES SIGLES ET ACRONYMES.....	4
LISTE DES RÉDACTEURS.....	6
REMERCIEMENTS.....	7
AVANT-PROPOS.....	8
TABLE DES MATIÈRES	10
LISTE DES TABLEAUX.....	16
LISTE DES GRAPHIQUES.....	17
LISTE DES FIGURES.....	17
LISTE DES ENCADRES	17
CHAPITRE I: PRÉSENTATION DU CONGO, DE SON SYSTÈME ÉDUCATIF ET CARACTÉRISATION DU PILOTAGE DE LA QUALITÉ.....	25
I.1. CONTEXTES ÉCONOMIQUE, DÉMOGRAPHIQUE, GÉOGRAPHIQUE ET CULTUREL.....	26
I.1.1. Situation géographique.....	26
I.1.2. Situation démographique et culturelle.....	27
I.1.3. Situation économique.....	27
I.2. PRÉSENTATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF PRIMAIRE.....	27
I.2.1. Cadre juridique.....	27
I.2.2. Organisation.....	28
I.2.3. Structure.....	28
I.2.4. Gestion.....	28
I.2.5. Financement.....	29
I.2.6. Présentation du système éducatif du primaire.....	30
I.2.7. Différentes innovations pédagogiques.....	31
I.2.8. Présentation synthétique des objectifs des programmes scolaires.....	32
I.3. PRÉSENTATION DES GRANDS INDICATEURS DE L'ÉDUCATION DANS LE PAYS.....	32
I.4. ORIENTATIONS POLITIQUES ET RÉFORMES EN COURS EN ÉDUCATION.....	33
I.4.1. Les orientations politiques en éducation.....	33
I.4.2. Les réformes, en cours ou susceptibles de l'être, au primaire :.....	34
I.4.3. Cohérence des programmes avec les contenus enseignés.....	35
I.4.4. Le respect du quantum horaire.....	39
I.4.5. Les grandes problématiques du système éducatif.....	40
I.5. PRÉSENTATION DU SYSTÈME D'ÉVALUATION NATIONAL DE L'ÉDUCATION.....	41
I.6. PRINCIPAUX RÉSULTATS DU PASEC2014 : LES CONSTATS POUR LE PAYS.....	41
I.6.1. Les élèves du Congo en comparaison avec le niveau internationale.....	41

1.6.2. Compétences des élèves au niveau des zones.....	46
1.6.3. Synthèse des constats en 2014.....	48
1.6.4. Piste de réflexions et d'action énoncée en 2014.....	48
1.6.5. Les grandes réalisations du Ministère entre 2015 et 2019.....	49

CHAPITRE 2: L'ÉVALUATION PASEC2019 EN RÉPUBLIQUE DU CONGO53

2.1. LES TESTS ET QUESTIONNAIRES DE L'ÉVALUATION PASEC2019	55
2.1.1. Les tests de début de scolarité primaire	56
2.1.2. Les tests de fin de scolarité primaire	59
2.2. Les instruments de l'enquête des enseignants.....	60
2.2.1. Outils en langue d'enseignement.....	60
2.2.2. OUTILS DE MATHÉMATIQUES.....	61
2.3. Les questionnaires de contexte du PASEC2019.....	62
2.4. L'ÉCHANTILLONNAGE.....	62
2.5. L'ADMINISTRATION DES TESTS ET QUESTIONNAIRES.....	63
2.5.1. Administration des tests et questionnaires des élèves en début de scolarité	63
2.5.2. Administration des tests et questionnaires des élèves en fin de scolarité	64
2.5.3. Administration des tests et des questionnaires chez les enseignants et le directeur.....	65
2.6. L'ASSURANCE QUALITÉ DES DONNÉES	65
2.6.1. Rangement des instruments :.....	66
2.6.2. Codification.....	66
2.6.3. Saisie des instruments.....	66
2.7. LES TAUX DE PARTICIPATION.....	66
2.7.1. Taux de participation en 2ème année.....	66
2.7.2. Taux de participation en 6ème année.....	67

CHAPITRE 3: PERFORMANCES SCOLAIRES DES ÉLÈVES DE DÉBUT DE SCOLARITÉ PRIMAIRE69

3.1. LES ÉLÈVES DU CONGO EN COMPARAISON AVEC LE NIVEAU INTERNATIONAL.....	70
3.1.1. Compétences des élèves en langue et en mathématiques.....	70
3.1.2. Score moyen en langue et en mathématiques et variation des scores entre pays	78
3.1.3. Variation des scores moyens entre 2014 et 2019.....	78
3.2. LES ÉLÈVES DU « CONGO » EN COMPARAISON INTRA-NATIONALE.....	80
3.2.1. Compétences des élèves (répartition géographique).....	80
3.2.2. Variation du score moyen par rapport à la moyenne nationale.....	82
3.2.3. Variation entre 2014 et 2019	83

CHAP 4: PERFORMANCES SCOLAIRES DES ÉLÈVES DE FIN DE SCOLARITÉ PRIMAIRE.....85

4.1 LES ÉLÈVES DU « CONGO » EN COMPARAISON INTERNATIONALE.....	86
4.1.1. Compétences des élèves en lecture et mathématiques.....	86
4.1.2. Score moyen en lecture et mathématiques et variation des scores entre pays.....	92
4.1.3. Variation des scores moyens entre 2014 et 2019.....	93
4.1.4. Variation dans les différentes échelles de compétences.....	94
4.2. LES ÉLÈVES DU CONGO EN COMPARAISON AVEC LE NIVEAU INTRA-NATIONALE.....	95
4.2.1. Compétences des élèves (répartition géographique.....	95
4.2.1.1. Lecture.....	95
4.2.1.2. Mathématiques.....	96
4.2.2. Variation du score moyen par rapport à la moyenne nationale.....	97

CHAPITRE 5: ANALYSE DE L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE ET LIEN AVEC LES PERFORMANCES DES ÉLÈVES 101

5.1. ANALYSE DES DISPARITÉS.....	102
5.2. DISPARITÉS RELATIVES AUX CARACTÉRISTIQUES PROPRES AUX ÉLÈVES ET AU MILIEU FAMILIAL... 102	
5.2.1. Genre de l'élève.....	102
5.2.2. Niveau socioéconomique et performances des élèves.....	105
5.2.3. Difficulté pour lire au tableau et pour lire dans un livre.....	107
5.2.4. Langue parlée à la maison.....	109
5.2.5. Le goût pour la lecture et pour les mathématiques.....	111
5.2.6. Présence parentale et soutien dans les devoirs à la maison.....	113
5.2.7. Alphabétisation des parents ou des tuteurs et possession de livres à la maison.....	114
5.2.8. Travaux extrascolaires.....	118
5.2.9. Parcours scolaire de l'élève.....	121
5.2.10. Age de l'élève.....	125
5.2.11. Localisation de l'école et performances scolaires.....	126
5.2.12. Statut de l'école et performances scolaires.....	128
5.3. ENVIRONNEMENT SCOLAIRE : INFRASTRUCTURES, RESSOURCES PÉDAGOGIQUES, SANTÉ ET HYGIÈNE.....	130
5.3.1. Description de l'environnement scolaire des pays PASEC2019.....	130
5.3.2. Équipement de la classe et performance des élèves.....	136
5.3.3. Caractéristiques des enseignants et des directeurs et performance des élèves.....	137

CHAPITRE 6: COMPÉTENCES ET CARACTÉRISTIQUES

DES ENSEIGNANTS ENQUÊTÉS DU CONGO 147

6.1. CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES DES ENSEIGNANTS.....	148
6.1.1. Connaissances et compétences des enseignants en compréhension de l'écrit.....	148
6.1.2. Connaissances des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit, par strate	151
6.1.3. Connaissances des enseignants en mathématiques.....	152
6.1.4. Connaissances des enseignants en didactique des mathématiques, par strate.....	154
6.2. CARACTÉRISTIQUES ET PERFORMANCES DES ENSEIGNANTS ENQUÊTÉS.....	155
6.2.1. Genre.....	155
6.2.2. Nombre d'années d'expérience	158
6.2.3. Niveau académique.....	160
6.2.4. Formation initiale et continue.....	162
6.2.5. Diplôme professionnel	165
6.2.6. Domaine où l'enseignant accorde plus d'importance.....	167
6.2.7. Niveau d'équipement des classes.....	168
6.2.8. Age de l'enseignant.....	169
6.3. PERCEPTION DES ENSEIGNANTS SUR LEURS CONDITIONS MATÉRIELLE ET SOCIALE DE TRAVAIL.....	169
6.3.1. Perception des enseignants sur leurs conditions matérielle et pédagogique	169
6.3.2. Perception du harcèlement au sein des écoles	170
6.3.3. Perception de la gestion de l'école et de la qualité des relations professionnelles et communautaires	171
6.3.4. Perception des enseignants sur les conditions salariales	173
6.3.5. Perception des enseignants sur les opportunités de promotion et de formation.....	174

CHAPITRE 7: ANALYSE MULTIVARIÉE DES INÉGALITÉS SPATIO-TERRITORIALES DES PERFORMANCES SCOLAIRES

AU CONGO 177

7.1. PRINCIPAUX DÉBATS ÉDUCATIFS NATIONAUX.....	178
7.1.1. Offrir une éducation de base de qualité à tous.....	178
7.1.2. Répondre aux besoins en ressources humaines d'une économie émergente	178
7.1.3. Rendre efficaces le pilotage et la gestion du système éducatif.....	179
7.2. GRANDES PRIORITÉS DES PLANS D'ACTIONS DU SYSTÈME ÉDUCATIF AU CONGO	179
7.2.1. La question des enseignants.....	179
7.2.2. Cadre curriculaire.....	180
7.2.3. Assurance qualité.....	180
7.2.4. Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement.....	180
7.2.5. Système d'information de gestion de l'éducation (SIGE).....	180

7.3. RÉFORMES EN COURS OU SUSCEPTIBLES D'ÊTRE ENGAGÉES.....	181
7.4. FACTEURS EXPLICATIFS DES PERFORMANCES SCOLAIRES EN FIN DE SCOLARITÉ.....	181
7.4.1. D'où proviennent les inégalités de performances ?	181
7.4.2. Facteurs de réussite scolaire	183

CHAPITRE 8: PRINCIPAUX RÉSULTATS, PISTES DE RÉFLEXION ET D'ACTION POUR LA POLITIQUE ÉDUCATIVE DU CONGO..... 191

8.1. COMPÉTENCES DES ÉLÈVES AU NIVEAU NATIONAL.....	192
8.1.1. En début de scolarité.....	192
8.1.2. En fin de scolarité.....	192
8.1.3. Piste de réflexion.....	193
8.1.4. Facteurs liés à la qualité pour dégager les pistes d'action.....	193
8.2. COMPÉTENCES DES ÉLÈVES AU NIVEAU DES DÉPARTEMENTS.....	193
8.2.1. En début de scolarité.....	193
8.2.2. En fin de scolarité.....	194
8.2.3. Pistes de réflexion.....	195
8.2.4. Facteurs liés à la qualité pour dégager les pistes d'action.....	195
8.3. ENVIRONNEMENT SCOLAIRE ET LIEN AVEC LES PERFORMANCES DES ÉLÈVES.....	196
8.3.1. Variation de performance entre les écoles et entre les élèves.....	196
8.3.2. Piste de réflexion.....	196
8.3.3. Facteurs liés à la qualité pour dégager les pistes d'action.....	196
8.3.4. Variation de performances selon le genre de l'élève.....	196
8.3.5. Niveau socioéconomique des familles et performances des élèves.....	197
8.3.6. Alphabétisation des parents et performances des élèves.....	197
8.3.7. Préscolarisation et type de préscolarisation.....	198
8.3.8. Redoublement et performance des élèves.....	199
8.3.9. Difficultés de l'élève pour lire au tableau, en classe ou pour lire dans un livre, en fin de scolarité.....	199
8.3.10. Travaux extra scolaires et performances des élèves.....	200
8.3.11. Langue parlée à la maison et les performances des élèves.....	200
8.3.12. Aide dans les devoirs à la maison et performances des élèves.....	200
8.3.13. Genre du directeur d'école et performances des élèves.....	200
8.3.14. Inspection de l'école.....	201
8.3.15. Soutien scolaire par l'encouragement et heures de soutien aux plus faibles.....	201
8.3.16. Equipement de la classe.....	202
8.4. PERCEPTION DE LA GESTION DE L'ÉCOLE ET DE LA QUALITÉ DES RELATIONS PROFESSIONNELLES ET COMMUNAUTAIRES	203

8.5.CONNAISSANCES, COMPÉTENCES DES ENSEIGNANTS ET PERFORMANCES DES ÉLÈVES.....	203
8.5.1.Compétences des enseignants en compréhension de l'écrit en mathématiques	203
8.5.2. Caractéristiques et performance des enseignants.....	204
8.5.3. Pistes de réflexion	204
8.5.4. Facteurs liés à la qualité pour dégager les pistes d'action	205
8.6. Actions de politiques éducatives.....	206
8.6.1. Etat de lieux du système éducatif au primaire.....	206
8.6.2. Efficacité et qualité	207
8.6.3. Le pilotage et la gouvernance	208
8.6.4. La vision stratégique et les objectifs.....	209
BIBLIOGRAPHIE.....	212
ANNEXES	214

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1-1 : Présentation des écoles du primaire	30
Tableau 1-2 : Comparaison des indicateurs de scolarisation primaire.....	33
Tableau 1-3 : Corrélation programmes, contenus et profil de l'apprenant.....	36
Tableau 1-4 : Taille d'une classe et volume hebdomadaire des enseignants au primaire	39
Tableau 1-5 : Répartition du calendrier scolaire en semaines et/ou jours (2019-2020).....	40
Tableau 2-1 : Structure de l'évaluation PASEC2019.....	55
Tableau 2-2 : Domaines évalués par le PASEC2019 en langue - Début de scolarité.....	57
Tableau 2-3 : Domaines évalués par le PASEC2019 en mathématiques - Début de scolarité primaire.....	58
Tableau 2-4 : Domaines évalués par le PASEC2019 en lecture - Fin de scolarité	60
Tableau 2-5 : Domaines évalués par le PASEC2019 en mathématiques - Fin de scolarité	61
Tableau 2-6 : Domaines évalués par le PASEC2019 en compréhension de l'écrit et didactique de la compréhension de l'écrit	61
Tableau 2-7 : Domaines évalués par le PASEC2019 en mathématiques et didactique des mathématiques.....	61
Tableau 2-8 : Calendrier de l'enquête de l'administrateur de test de 2 ^{ème} année dans l'école.....	63
Tableau 2-9 : Échantillons d'écoles et d'élèves sélectionnées et enquêtées, taux de participation en 2 ^{ème} année.....	67
Tableau 2-10 : Échantillons d'écoles et d'élèves prévus et réalisés et taux de participation en 6 ^e année.....	67
Tableau 3-1 : Échelle de compétences PASEC2019 en langue – Début de scolarité.....	71
Tableau 3-2 : Échelle de compétences PASEC2019 en mathématiques – Début de scolarité	73
Tableau 3-3 : Score moyen du « Congo » en langue et comparaisons multiples avec les pays - Début de scolarité.....	78
Tableau 3-4 : Score moyen du « Congo » en mathématiques et comparaisons multiples avec les pays - Début de scolarité.....	78
Tableau 3-5 : Performance moyenne en langue, par cycle d'évaluation et par pays en début de scolarité	79
Tableau 3-6 : Performance moyenne en mathématiques, par cycle d'évaluation et par pays, en début de scolarité.....	79
Tableau 3-7 : Score moyen (répartition géographique)par rapport à la moyenne nationale- Début de scolarité.....	82
Tableau 4-1 : Échelle de compétences PASEC2019 en lecture - Fin de scolarité.....	86
Tableau 4-2 : Échelle de compétences PASEC2019 en mathématiques - Fin de scolarité	88
Tableau 4-3 : Score moyen du « Congo » en lecture et comparaisons multiples avec les pays - Fin de scolarité.....	92
Tableau 4-4 : Score moyen du « Congo » en mathématiques et comparaisons multiples avec les pays - Fin de scolarité.....	93
Tableau 4-5 : Évolution de la performance moyenne en lecture, par cycle d'évaluation (2014, 2019) et par pays en fin de scolarité.....	93
Tableau 4-6 : Évolution de la performance en lecture entre 2014 et 2019 à différents niveaux de compétence en fin de scolarité.....	94
Tableau 6-1 : Échelle PASEC2019 des compétences des enseignants en compréhension de l'écrit	148
Tableau 6-2 : Scores moyens des enseignants en compréhension de l'écrit selon les strates	150

Tableau 6-3 : Connaissances des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit, par strate	151
Tableau 6-4 :Échelle PASEC2019 des compétences des enseignants en mathématiques.....	152
Tableau 6-5 : Scores moyens des enseignants en mathématiques selon les départements.....	154
Tableau 6-6 : Scores moyens des enseignants en didactique des mathématiques par strate.....	155
Tableau 7-1 : Facteurs associés aux performances scolaires en lecture – Fin de scolarité	184
Tableau 7-2 : Facteurs associés aux performances scolaires en Mathématiques – Fin de scolarité.....	185

LISTE DES FIGURES

Figure 1-1 : Carte du Congo.....	26
----------------------------------	----

LISTE DES ENCADRÉS

Encadré 2-1 : Les concepts d'efficacité et d'équité.....	54
Encadré 5-1 : Description de l'indice socioéconomique.....	106

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1-1 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétences atteint en langue et en mathématiques par pays – Début de scolarité	43
Graphique 1-2 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité.....	45
Graphique 1-3 : Pourcentage d'élèves par zone selon le niveau de compétence atteint en langue et en mathématiques – Début de scolarité.....	46
Graphique 1-4 : Pourcentage d'élèves par zone selon le niveau de compétence atteint en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité	47
Graphique 3-1 : Pourcentage des élèves selon le niveau de compétences atteint en langue et mathématiques – Début de scolarité.....	75
Graphique 3-2 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétences atteint, en langue, par Département– Début de scolarité.....	80
Graphique 3-3 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétences atteint en mathématiques par Département – Début de scolarité.....	81
Graphique 4-1 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétences atteint en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité.....	90
Graphique 4-2 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en lecture– Fin de scolarité	95
Graphique 4-3 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en mathématiques – Fin de scolarité.....	96
Graphique 4-4 : Écarts de performance en lecture entre chaque strate et le score moyen national – Fin de scolarité	97
Graphique 4-5 : Écarts de performance en mathématiques entre chaque strate et le score moyen national – Fin de scolarité	97

Graphique 4-6 : Lien entre les scores moyens en lecture et les écarts-types - Fin de scolarité.....	98
Graphique 4-7 :Lien entre les scores moyens en mathématiques et les écarts-types - Fin de scolarité.....	98
Graphique 5-1 : Décomposition de la variance globale des scores en langue et en mathématiques- début de scolarité	102
Graphique 5-2 : Décomposition de la variance globale des scores en lecture et en mathématiques- fin de scolarité.....	102
Graphique 5-3 : Répartition des élèves selon le sexe en début de scolarité du primaire (en pourcentage.....	103
Graphique 5-4 : Performances des élèves en langue et en mathématiques selon le sexe en début de scolarité du primaire	103
Graphique 5-5 : Répartition des élèves selon le sexe en fin de scolarité (en pourcentage	104
Graphique 5-6 : Performances des élèves, en lecture et en mathématiques, selon le sexe en fin de scolarité.....	105
Graphique 5-7 : Niveau moyen de l'indice socioéconomique des élèves – Fin de scolarité.....	106
Graphique 5-8 : Répartition des élèves selon leur difficulté à lire dans un livre en fin de scolarité (en pourcentage.....	107
Graphique 5-9 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon leur difficulté à lire dans un livre en fin de scolarité.....	107
Graphique 5-10 : Répartition des élèves selon leur difficulté à lire au tableau en fin de scolarité (en pourcentage.....	108
Graphique 5-11 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon leur difficulté à lire au tableau en fin de scolarité	108
Graphique 5-12 : Répartition des élèves selon la fréquence avec laquelle ils parlent le français en début de scolarité (en pourcentage)	109
Graphique 5-13 : Performances des élèves en langue et en mathématiques selon la fréquence avec laquelle ils parlent le français en début de scolarité.....	109
Graphique 5-14 : Répartition des élèves suivant la fréquence avec laquelle ils parlent le français en fin de scolarité (en pourcentage.....	110
Graphique 5-15 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon la fréquence avec laquelle ils parlent le français en fin de scolarité.....	110
Graphique 5-16 : Répartition des élèves selon le nombre d'élèves qui aiment la lecture en fin de scolarité (en pourcentage).....	111
Graphique 5-17 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le nombre d'élèves qui aiment la lecture en fin de scolarité.....	111
Graphique 5-18 : Répartition des élèves selon le nombre d'élèves qui aiment les mathématiques en fin de scolarité (en pourcentage).....	112
Graphique 5-19 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le nombre d'élèves qui aiment les mathématiques en fin de scolarité	112
Graphique 5-20 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon la présence parentale (en pourcentage).....	113
Graphique 5-21 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon la présence des parents.....	114
Graphique 5-22 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon l'alphabétisation des parents (en pourcentage).....	115

Graphique 5-23 : Performances des élèves en lecture en fin de scolarité selon le nombre de parents alphabétisés.....	115
Graphique 5-24 : Répartition des élèves en début de scolarité selon la disponibilité de livres à la maison (en pourcentage).....	116
Graphique 5-25 : Performances des élèves en langue et en mathématiques en début de scolarité selon la possession de livres à la maison.....	116
Graphique 5-26 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon la disponibilité de livres à la maison (en pourcentage).....	117
Graphique 5-27 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon la disponibilité de livres à la maison.....	117
Graphique 5-28 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon la participation aux travaux agricoles (en pourcentage)	118
Graphique 5-29 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon leur participation aux travaux agricoles.....	118
Graphique 5-30 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon la participation aux travaux de petit commerce (en pourcentage).....	119
Graphique 5-31 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon leur participation aux travaux de petit commerce.....	119
Graphique 5-32 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon la participation aux travaux manuels ou aux petits métiers (en pourcentage)	120
Graphique 5-33 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon leur participation aux travaux manuels ou aux petits métiers.....	120
Graphique 5-34 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon la participation aux travaux domestiques (en pourcentage).....	121
Graphique 5-35 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon leur participation aux travaux domestiques.....	121
Graphique 5-36 : Pourcentage d'élèves ayant fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou le préscolaire en début de scolarité	122
Graphique 5-37 : Performances des élèves en langue et en mathématiques selon la fréquentation de la maternelle, le jardin d'enfants ou le préscolaire- Début de scolarité.....	122
Graphique 5-38 : Pourcentage d'élèves ayant fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou le préscolaire (Fin de scolarité)	123
Graphique 5-39 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon la fréquentation de la maternelle, le jardin d'enfants ou le préscolaire- Fin de scolarité.....	123
Graphique 5-40 : Pourcentage des élèves en début de scolarité ayant redoublé la deuxième année du primaire	124
Graphique 5-41 : Performances des élèves de début de primaire en langue et en mathématiques ayant redoublé ou non la deuxième année du primaire	124
Graphique 5-42 : Pourcentage des élèves en fin de scolarité en fonction du nombre de redoublements	125
Graphique 5-43 : Pourcentage d'élèves de début de scolarité par tranche d'âge selon le milieu de résidence ...	126
Graphique 5-44 : Pourcentage d'élèves de fin de scolarité par tranche d'âge selon le milieu de résidence	126
Graphique 5-45 : Pourcentage des élèves de début de scolarité fréquentant une école selon le milieu de résidence	126

Graphique 5-46 : Écart de scores en langue entre les élèves de milieux ruraux et ceux des milieux urbains en début de scolarité.....	127
Graphique 5-47 : Écart de scores en mathématiques entre les élèves de milieux ruraux et ceux des milieux urbains en début de scolarité.....	127
Graphique 5-48 : Pourcentage d'élèves de fin de scolarité fréquentant une école selon le milieu de résidence	127
Graphique 5-49 : Écart de scores en lecture entre les élèves de milieux ruraux et ceux des milieux urbains en fin de scolarité	128
Graphique 5-50 : Écart de scores en mathématiques entre les élèves de milieux ruraux et ceux des milieux urbains en fin de scolarité.....	128
Graphique 5-51 : Pourcentage des élèves selon le type d'école fréquenté - Début de scolarité	129
Graphique 5-52 : Pourcentage des élèves selon le type d'école fréquenté - Fin de scolarité	129
Graphique 5-53 : Écart entre les scores des élèves du privé et du public en début de scolarité - Langue	129
Graphique 5-54 : Écart entre les scores des élèves du privé et du public en début de scolarité-Mathématiques.....	129
Graphique 5-55 : Écart entre les scores des élèves du privé et du public en fin de scolarité - Lecture	130
Graphique 5-56 : Écart entre les scores des élèves du privé et du public en fin de scolarité-Mathématiques.....	130
Graphique 5-57 : Répartition des élèves en début de scolarité selon la taille des classes (en pourcentage)	131
Graphique 5-58: Répartition des élèves en fin de scolarité selon la taille des classes (en pourcentage)	131
Graphique 5-59 : Répartition des élèves en début de scolarité selon la disponibilité d'une latrine (en pourcentage).....	132
Graphique 5-60 : Écart de scores en langue entre les élèves ne disposant pas d'une latrine à l'école par rapport aux élèves disposant d'une latrine à l'école en début de scolarité.....	133
Graphique 5-61: Écart de scores en mathématiques entre les élèves ne disposant pas d'une latrine à l'école par rapport aux élèves disposant d'une latrine à l'école en début de scolarité.....	133
Graphique 5-62 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon la disponibilité d'une latrine (en pourcentage).....	133
Graphique 5-63 : Écart de scores en lecture entre les élèves ne disposant pas d'une latrine à l'école par rapport aux élèves disposant d'une latrine à l'école en fin de scolarité.....	134
Graphique 5-64 : Écart de scores en mathématiques entre les élèves ne disposant pas d'une latrine à l'école par rapport aux élèves disposant d'une latrine à l'école en fin de scolarité.....	134
Graphique 5-65 : Répartition des élèves en début de scolarité selon la disponibilité d'une infirmerie	134
Graphique 5-66 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon la disponibilité d'une infirmerie	134
Graphique 5-67 : Pourcentage des élèves selon que l'école a été inspectée ou pas au cours des deux dernières années en début de scolarité	135
Graphique 5-68 : Pourcentage des élèves selon que l'école a été inspectée ou pas au cours des deux dernières années en fin de scolarité.....	135
Graphique 5-69 : Répartition des élèves selon l'existence ou pas d'une association en début de scolarité	136
Graphique 5-70 : Répartition des écoles selon l'existence d'une association de parents d'élèves – Fin de scolarité.....	136
Graphique 5-71 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école et écart-type - Début de scolarité.....	136

Graphique 5-72 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école et écart-type - Fin de scolarité.....	136
Graphique 5-73 : Répartition des élèves selon le sexe de l'enseignant en début de scolarité (en pourcentage).....	137
Graphique 5-74 : Performances des élèves en langue et en mathématiques en début de scolarité selon le sexe de l'enseignant.....	137
Graphique 5-75 : Répartition des élèves selon le sexe de l'enseignant en fin de scolarité (en pourcentage).....	138
Graphique 5-76 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon le sexe de l'enseignant.....	138
Graphique 5-77 : Répartition des élèves selon le sexe du directeur en début de scolarité (en pourcentage).....	139
Graphique 5-78 : Performances des élèves en langue et en mathématiques en début de scolarité selon le sexe du directeur.....	139
Graphique 5-79 : Répartition des élèves selon le sexe du directeur en fin de scolarité (en pourcentage).....	140
Graphique 5-80 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon le sexe du directeur.....	140
Graphique 5-81 : Pourcentage des élèves selon le nombre d'années d'expérience du directeur d'école en début de scolarité.....	141
Graphique 5-82 : Performances des élèves en langue et en mathématiques en début de scolarité selon le nombre d'année d'expérience du directeur d'école en début de scolarité.....	141
Graphique 5-83 : Pourcentage des élèves selon le nombre d'années d'expérience du directeur d'école en fin de scolarité.....	142
Graphique 5-84 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon le nombre d'année d'expérience du directeur d'école en fin de scolarité.....	142
Graphique 5-85 : Répartition des élèves selon le niveau d'instruction du directeur.....	143
Graphique 5-86 : Performances des élèves en langue et en mathématiques en début de scolarité selon le niveau d'instruction du directeur.....	143
Graphique 5-87 : Répartition des élèves selon le niveau d'instruction du directeur en fin de scolarité.....	144
Graphique 5-88 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon le niveau d'instruction du directeur.....	144
Graphique 6-1 : Pourcentage des enseignants dans les différentes échelles de compétences en compréhension de l'écrit, par strate.....	149
Graphique 6-2 : Pourcentage des enseignants dans les différentes échelles de compétences en mathématiques, par strate.....	153
Graphique 6-3 : Répartition des enseignants selon le sexe (en pourcentage).....	155
Graphique 6-4 : Performances des enseignants en lecture et en mathématiques selon le genre de l'enseignant.....	156
Graphique 6-5 : Performances des enseignants en didactique de lecture et en didactique de mathématiques, selon le genre de l'enseignant.....	157
Graphique 6-6 : Répartition des enseignants selon l'ancienneté (en pourcentage).....	158
Graphique 6-7 : Performances des enseignants en lecture et en mathématiques selon l'ancienneté de l'enseignant.....	159
Graphique 6-8 : Performances des enseignants en didactique de lecture et en didactique de mathématiques, selon l'ancienneté de l'enseignant.....	160
Graphique 6-9 : Répartition des enseignants selon leur niveau académique (en pourcentage).....	160

Graphique 6-10 : Écart de scores en compréhension de l'écrit entre les enseignants ayant un niveau secondaire et ceux ayant un niveau universitaire.....	161
Graphique 6-11 : Écart de scores en mathématiques entre les enseignants ayant un niveau secondaire et ceux ayant un niveau universitaire.....	162
Graphique 6-12 : Répartition des enseignants selon la durée de leur formation professionnelle initiale (en pourcentage).....	162
Graphique 6-13 : Performances des enseignants en lecture et en mathématiques selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant.....	163
Graphique 6-14 : Performances des enseignants en didactique de lecture et en didactique de mathématiques, selon la durée de la Formation professionnelle de l'enseignant.....	164
Graphique 6-15 : Répartition des enseignants selon leur diplôme professionnel (en pourcentage).....	165
Graphique 6-16 : Répartition des enseignants selon qu'ils aient reçu ou non une formation en cours d'emploi (en pourcentage)	166
Graphique 6-17 : Écart entre les scores en compréhension de l'écrit des enseignants ayant bénéficié de formation continue et ceux qui n'en ont pas bénéficié.....	166
Graphique 6-18 : Écart entre les scores en mathématiques des enseignants ayant bénéficié de formation continue et ceux qui n'en ont pas bénéficié.....	167
Graphique 6-19 : Répartition des enseignantes/enseignants selon les domaines auxquels elles/ils accordent le plus de temps d'apprentissage en mathématiques (en pourcentage).....	167
Graphique 6-20 : Niveau moyen et écart-type de l'indice d'équipement des classes.....	170
Graphique 6-21 : Répartition des enseignants selon leur âge (en pourcentage).....	169
Graphique 6-22 : Niveau moyen et écart-type de l'indice de perception de la condition matérielle et pédagogique de travail.....	169
Graphique 6-23 : Proportion d'enseignants qui affirment l'existence du harcèlement moral au sein de l'école..	170
Graphique 6-24 : Proportion d'enseignants qui affirment l'existence du harcèlement sexuel au sein de l'école..	170
Graphique 6-25 : Proportion d'enseignants selon leur niveau de perception de la gestion de l'école.....	171
Graphique 6-26 : Proportion d'enseignants selon leur niveau de perception de la qualité des relations avec leurs collègues	172
Graphique 6-27 : Proportion d'enseignants selon leur niveau de perception de la relation avec la communauté	172
Graphique 6-28 : Proportion d'enseignants selon leur niveau de perception de leur niveau de salaire	173
Graphique 6-29 : Proportion d'enseignants selon leur niveau de perception de la régularité du paiement de leur salaire.....	173
Graphique 6-30 : Proportion d'enseignants selon leur niveau de perception des opportunités de promotion....	174
Graphique 6-31 : Proportion d'enseignants selon leur niveau de perception des opportunités de formation.....	174





CHAPITRE I

PRÉSENTATION DU CONGO,
DE SON SYSTÈME ÉDUCATIF
ET CARACTÉRISATION
DU PILOTAGE DE LA QUALITÉ

I.1 CONTEXTES ÉCONOMIQUE, DÉMOGRAPHIQUE, GÉOGRAPHIQUE ET CULTUREL

I.1.1 Situation géographique

La République du Congo est située en plein cœur de l'Afrique centrale, limitée au nord par la République centrafricaine et le Cameroun, au sud par l'Angola (enclave du Cabinda), à l'Est subdivisé par le fleuve Congo et son affluent l'Oubangui, et à l'ouest par le Gabon et l'Océan Atlantique. Le Congo couvre une superficie de 342.000 km². Sur le plan administratif, le territoire est divisé en 12 Départements (Kouilou, Niari, Lékoumou, Bouenza, Pool, Plateaux, Cuvette, Cuvette-Ouest, Sangha, Likouala, Brazzaville et Pointe-Noire), 16 Communes de plein exercice (Brazzaville, Pointe-Noire, Dolisie, Nkayi, Mossendjo, Ouesso, Djambala, Sibiti, Ewo, Oyo, Owando, Pokola, Madingou, Kintélé, Kinkala et Impfondo), 23 Arrondissements, 43 Communautés urbaines et 95 Sous-préfectures.

En grande partie recouverte de forêts tropicales, la République du Congo dispose également de vastes étendues de terres arables non cultivées qui représentent, environ, un tiers de sa superficie. Le relief congolais est constitué de plaines, de plateaux et de montagnes. Le Congo possède un climat tropical humide au sud, équatorial au nord. Il est en outre l'un des 10 plus grands producteurs de pétrole d'Afrique et possède aussi d'autres ressources naturelles, pour la plupart, encore non exploitées.

Figure I-1 : Carte du Congo



Source : Ministère des finances

1.1.2. Situation démographique et culturelle

Selon les estimations de l'Institut National de la statistique, en 2019, la population congolaise était estimée à 5 336 074 habitants, dont 2 625 348 hommes (soit 49,2%) et 2 710 725 femmes (soit 50,8%), avec un taux moyen de croissance annuelle estimé à 2,6%. Comme dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne, la population congolaise se caractérise par une part importante de jeunes de moins de 18 ans (44,9%). Plus de la moitié de la population est concentrée en milieu urbain, principalement, dans ses deux plus grandes villes : Brazzaville et Pointe-Noire. Le reste du territoire est l'un des moins denses d'Afrique avec, à peine, 12,8 habitants au kilomètre carré. La langue officielle du Congo est le français ; le kituba et le lingala sont les deux langues nationales.

1.1.3 Situation économique

En 2019, l'économie congolaise a subi de plein fouet les effets de la crise économique due à la baisse des cours du pétrole, amorcée depuis 2014. La croissance économique a été tirée par la baisse des cours du pétrole entraînant une contraction du PIB de -0,9%, en 2019. Selon les estimations de la Banque mondiale, en 2019, le PIB pétrolier s'est établi à 1,0%. Néanmoins, le secteur non-pétrolier continue de baisser, enregistrant une contraction de 1,7%, causée par le choc pétrolier et un effondrement des activités dans les bâtiments et travaux publics, les transports et les télécommunications. L'inflation est restée contenue en dessous de la norme communautaire (3%) avec un taux estimé à 1,8%, en 2019 contre 1,2%, en 2018, résultat de l'ajustement budgétaire et de la poursuite de la mise en œuvre d'une politique monétaire prudente.

Bien que la part de la population vivant en dessous du seuil de pauvreté ait baissé de 50,7% à 46,5%, entre 2005 et 2011 (Enquête congolaise auprès des ménages de 2005 et de 2011), le taux d'extrême pauvreté semble avoir augmenté à partir de 2016, en raison de la baisse des cours du pétrole, surtout en milieu rural. Les six régions du sud du pays abritent 65% des Congolais les plus pauvres. Moins de 4,9% d'entre eux sont couverts par des programmes de protection sociale.

Après son engagement à accomplir des progrès vers la réalisation des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) en 2000, le Gouvernement du Congo, comme les autres pays membres des Nations-Unies, a souscrit aux Objectifs de développement Durable (ODD) adoptés en septembre 2015 à New York. Les défis majeurs de développement identifiés à la suite de l'évaluation de l'exécution, au regard de l'agenda des OMD dans le domaine de l'éducation et des conditions de vie en général, posent le problème central du choix des politiques à mettre en œuvre pour assurer un développement humain durable. L'indice du capital humain du Congo est de 0,42 soit en dessous de la moyenne des économies à revenu moyen.

1.2 PRÉSENTATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF PRIMAIRE

1.2.1 Cadre juridique.

Le système éducatif congolais est actuellement régi par la loi 25/95 du 17 novembre 1995 modifiant la loi scolaire n° 008/90 du 6 septembre 1990 et portant réorganisation du système éducatif en République du Congo. Cette loi dispose dans ses trois premiers articles que : « Toute personne a droit à l'éducation ». Tout l'enseignement est placé sous la surveillance et le contrôle pédagogique de l'État. L'État veille à l'égal accès à l'enseignement et à la formation professionnelle. L'enseignement public est gratuit. L'enseignement fondamental est obligatoire. Le droit de créer des écoles privées est garanti. Les écoles privées sont soumises à l'approbation de l'État ».

« Tout enfant vivant sur le territoire de la République du Congo a droit, sans distinction d'origine, de nationalité, de sexe, de croyance, d'opinion ou de fortune à une éducation qui lui assure le plein développement de ses aptitudes intellectuelles, artistiques, orales, physiques et morales ainsi que sa formation civique et professionnelle ».

« La scolarité est obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans pour tout enfant dans les conditions fixées à l'article 1 ».

Des textes d'application de cette loi qui portent sur la structure du système éducatif, ses objectifs et son fonctionnement ont été pris. Il s'agit, notamment, des décrets n° 96-174 du 15 avril 1996 fixant les normes applicables à l'école ; n° 96-221 du 13 mai 1996 portant réglementation de l'exercice privé de l'enseignement et des arrêtés portant, entre autres, sur l'organisation et le fonctionnement du Conseil d'administration des établissements scolaires.

1.2.2 Organisation

L'organisation de l'enseignement au Congo a connu plusieurs changements ces 10 dernières années. Les ministères ont été maintes fois fusionnés ou scindés, en deux ou trois Départements. En effet, après avoir été gérée par deux ministères pendant la plus grande partie de la transition politique (1997-2002), l'éducation est de nouveau prise en charge par trois (3) ministères au terme du décret n° 2002-341 du 18 août 2002. Il s'agit du ministère de l'enseignement préscolaire, primaire, secondaire et de l'alphabétisation, du ministère de l'enseignement technique et professionnel, de la formation qualifiante et de l'emploi et, enfin, du ministère de l'enseignement supérieur. Chaque ministère dispose, de directions générales et directions centrales. Les deux premiers comptent, en sus, des directions départementales qui coordonnent l'action administrative et pédagogique au niveau intermédiaire.

1.2.3 Structure

Plus de 30 ans de législation scolaire n'auront pas réussi à extirper le système éducatif congolais de la prégnance du modèle français. La structure du système éducatif congolais est restée globalement la même depuis 1990. Le système éducatif comprend deux composantes : le système éducatif formel et le système éducatif non formel. Il est structuré en quatre (4) degrés dénommés comme suit :

- L'éducation préscolaire, non obligatoire, de trois ans, qui admet les enfants âgés de trois à cinq ans dans les centres d'éducation préscolaire ;
- L'enseignement primaire de six ans, assuré par les écoles primaires pour des enfants de six à 11 ans et sanctionné par le certificat d'études primaires élémentaires (CEPE). Ce diplôme permet le passage au premier cycle secondaire.
- L'enseignement secondaire est assuré par les centres de métiers, les établissements d'enseignement secondaire général, les établissements d'enseignement secondaire technique et les établissements d'enseignement secondaire professionnel. L'enseignement secondaire de 7 ans est subdivisé en deux cycles : le premier de quatre ans et le deuxième de deux ou trois ans.
- Le premier cycle du secondaire, qui admet les enfants âgés de 12 à 15 ans, est sanctionné par le brevet d'études du premier cycle (BEPC), ou le brevet d'études techniques (BET) ou par tout autre diplôme professionnel équivalent ;
- Le second cycle du secondaire, qui accueille les enfants âgés de 16 à 18 ans, est sanctionné par le baccalauréat ou par un diplôme professionnel ;
- L'enseignement supérieur, quant à lui, comprend trois cycles d'enseignement : 1er cycle (Licence 1, Licence 2, Licence 3), 2ème cycle (Master 1, Master 2), 3ème cycle (Doctorat 1, Doctorat 2, Doctorat 3) réunis en trois types d'établissements (écoles, facultés et instituts). Les formations dispensées sont diversifiées et durent entre deux (2) et treize (13) ans. Ces formations sont organisées principalement sous la tutelle du ministère de l'Enseignement supérieur, mais d'autres, plus spécifiques, sont organisées par d'autres ministères techniques.

1.2.4 Gestion

La gestion du système éducatif congolais est assurée par trois (3) Ministères : le Ministère de l'Enseignement Préscolaire, Primaire, Secondaire et de l'Alphabétisation, le Ministère de l'Enseignement technique Professionnel, de la formation qualifiante et de l'Emploi, et le Ministère de l'Enseignement Supérieur. Au niveau du Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et de l'Alphabétisation, une organisation administrative, financière et pédagogique fortement centralisée a été mise en place, malgré quelques signes de déconcentration que confèrent les textes aux directeurs départementaux de l'enseignement, notamment, l'action pédagogique et la répartition du personnel mis à leur disposition. La gestion du personnel dépend essentiellement de l'administration centrale et se traduit par une inégale répartition entre les centres urbains et les centres ruraux.

En raison des dysfonctionnements constatés dans la gestion du système, des travaux avaient été menés, entre 1992 et 1993, dans le cadre du plan de redéploiement de l'éducation nationale. Il en est résulté l'élaboration du programme de restructuration et d'organisation du ministère de l'éducation nationale (PROMEN) qui avait pour but :

- De rationaliser l'action administrative par le plein emploi des agents détenteurs d'une qualification sanctionnée par un grade reconnu pour la gestion du système scolaire ;
- De supprimer tous les emplois redondants créés dans les structures administratives du ministère, pour servir de base d'expansion aux structures scolaires délaissées ;
- De redistribuer l'ensemble des tâches du ministère en fonction d'objectifs précis assignés à chaque direction, désormais dotée d'emplois clairement identifiés et considérés comme autant de moyens nécessaires et suffisants à l'atteinte des objectifs ciblés ;
- Et d'offrir, grâce à une gestion réelle et performante du système scolaire, une réponse cohérente à la demande d'éducation conforme à la déontologie du service public.

1.2.5 Financement

Le financement du système éducatif est assuré par l'État, par les parents d'élèves, par les promoteurs des établissements privés, par les Collectivités locales, par les organisations non-gouvernementales et par les organismes financiers. Le budget de l'État est, de loin, la plus importante source de financement de l'éducation. Ces dépenses couvrent aussi bien les dépenses ordinaires (rémunération du personnel, fournitures de bureau, bourses...) que les dépenses en capital (construction et réhabilitation des bâtiments, achat des équipements scolaires...). Elles sont inscrites non seulement au budget des Départements en charge de l'éducation mais aussi à celui d'autres ministères.

Bien que la loi scolaire n° 25/95 du 17 novembre 1995 stipule, en son article 1^{er}, que :

« L'enseignement public est gratuit », les parents d'élèves organisés en associations apportent une contribution très importante au fonctionnement de l'éducation. Les ressources provenant de leurs cotisations sont incontournables dans le fonctionnement de l'enseignement primaire et secondaire. Jusqu'en 2008, l'apport financier des parents couvrait aussi bien les dépenses de fonctionnement des établissements scolaires, des administrations scolaires locales, la rémunération (prime) des enseignants bénévoles que les dépenses d'investissement avec la construction des salles de classe, l'achat des tables-bancs, etc. Mais, depuis 2008, cette contribution des parents a été réduite à la prise en charge des enseignants bénévoles. Les frais de fonctionnement sont pris en charge entièrement par le Gouvernement, en application de l'Arrêté n°278/MEFB-METP-MEPSA du 20 mars 2008.

Depuis la libéralisation de l'enseignement, en 1990, de nombreux établissements scolaires privés ont été créés. Les ressources servant au fonctionnement de ces établissements proviennent des frais d'écolage versés par les parents, frais fixés par les promoteurs et qui varient d'un établissement à un autre.

Quant aux fonds des organismes internationaux, il faut distinguer ceux provenant de la Coopération bi et multilatérale sous forme d'aide au développement et d'emprunts auprès des institutions financières internationales¹. Le financement de l'éducation, par cette source, s'est concrétisé par la dotation des écoles en manuels scolaires et en matériel didactique, par la réfection des établissements scolaires endommagés et par le renforcement des capacités de gestion du système éducatif.

¹ Cas du PRAEBASE, Projet d'Appui à l'Éducation de base, financé par la Banque Mondiale et mis en œuvre par le Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et de l'Alphabétisation.

1.2.6 Présentation du système éducatif du primaire.

L'enseignement primaire comprend six années d'études et reçoit les élèves âgés théoriquement de 6 à 11 ans. Il dispense les connaissances, les compétences et les valeurs permettant la poursuite des études au secondaire.

Il est composé : (1) d'un cycle d'éveil de trois ans (CP1, CP2 et CE1) qui consiste en l'acquisition de la lecture, des bases de l'expression orale et écrite, du calcul, du développement des capacités psychomotrices et du sens de l'esthétique, et (2) d'un cycle de fixation de trois ans (CE2, CMI et CM2) qui vise le renforcement et le développement des connaissances fondamentales en mathématiques, en sciences de la nature et en éducation civique et morale. Il comprend également l'éducation artistique, notamment, l'enseignement du dessin, de la musique, de l'expression corporelle et l'éducation agricole technique. À son terme, les élèves subissent un examen qui sanctionne la fin du cycle : le Certificat d'Études Primaires Élémentaires (CEPE).

Au Congo, l'enseignement est dispensé dans les établissements scolaires publics et dans les établissements scolaires privés. Ceux-ci sont classés en trois catégories (privés conventionnés de type I, privés conventionnés de type II et privés non-conventionnés). Ils dispensent un enseignement identique à celui des établissements publics de même nature et selon les mêmes horaires ou suivent des plans d'études ou des programmes de formation spécifique que l'État ne peut assurer. Le personnel des établissements privés conventionnés de type I est constitué de fonctionnaires à la charge de l'État, tandis que celui des établissements privés conventionnés de type II est constitué, entre autres, de fonctionnaires détachés pris en charge par ces établissements. Les établissements privés non conventionnés ne reçoivent pas de subventions de l'État. D'après le Recensement scolaire de 2018 et l'annuaire statistique de 2018, le système éducatif de la République du Congo comptait en 2018 4060 écoles primaires avec une population scolarisable de 783 448 enfants dont 383 172 filles (tableau 1.1).

Tableau 1-1 : Présentation des écoles du primaire

Département	Nombre d'écoles primaires	Population scolarisable	
		Total	Dont filles
Bouenza	252	66 248	31 908
Brazzaville	1093	224 887	113 058
Cuvette	248	40 926	19 258
Cuvette-Ouest	123	17 770	8 359
Kouilou	110	15 143	7 177
Lékoumou	98	17 317	7 933
Likouala	135	24 906	12 136
Niari	277	57 457	27 010
Plateaux	287	43 977	20 056
Pointe-Noire	956	212 297	106 163
Pool	387	41 397	19 668
Sangha	94	21 123	10 446
Total général	4 060	783 448	383 172

Sources : Recensement scolaire 2018, annuaire statistique 2018 et Données administratives.

1.2.7 Différentes innovations pédagogiques

L'article 24, alinéa 2 de la loi n°25-95 du 17 novembre 1995 stipule que « l'élaboration des programmes et le choix des méthodes et moyens didactiques pour les appliquer doivent tenir compte des objectifs pédagogiques visés ». Il fallait donc prendre en compte les théories et les expériences en cours au niveau international, telles que l'approche par objectifs (PPO), les exigences de l'éducation en matière de la population (EMP), les programmes nationaux en français, en mathématiques, en technologie de la CONFEMEN et les innovations disciplinaires proprement dites, d'autant plus que l'article 13 de la loi dit que « l'Enseignement primaire dispense des savoirs, des compétences et des valeurs ».

Les programmes actuels sont conçus en termes de curriculum, c'est-à-dire, « un ensemble complexe », souligne Nadeau, qui précise la structuration pédagogique du système éducatif. Il enrichit la notion de programme d'enseignement en précisant, au-delà des finalités et des contenus, certaines variables du processus même de l'action d'éducation ou de formation : les méthodes pédagogiques, les modalités d'évaluation, la gestion des apprentissages. Il tient compte aussi de certaines pratiques pédagogiques fondées sur les interactions avec l'environnement.

S'agissant des innovations intra disciplinaires, il est à noter que le réaménagement de certaines disciplines a obéi aux innovations issues des années 90 par l'adoption des manuels dits Horizon d'Afrique, sous l'égide de la CONFEMEN :

En Français, les programmes ne sont plus présentés sous les rubriques "grammaire, orthographe" avec les contenus, mais comme des capacités permettant la compréhension écrite, orale et l'expression écrite et orale, ce qui justifie la fonction d'une langue : la communication. Dans cette optique, le profil de l'élève qui termine l'école primaire a été conçu et élaboré en tenant compte des deux piliers majeurs de la communication, à savoir : la compréhension de ce qui est dit, et de ce qui est écrit d'une part et, d'autre part, l'expression correcte à l'oral et à l'écrit. Ce profil renvoie, entre autres, aux objectifs liés à la prise de parole, à la compréhension des textes, à la composition des phrases, à l'expression écrite et orale et à la découverte des solutions adaptées aux problèmes d'éducation.

Son opérationnalisation dans les programmes est étalée du cours préparatoire première année au cours moyen, et jusqu'en classe de Terminale, autour des quatre grandes compétences ou objectifs généraux inhérents à toute langue vivante, c'est-à-dire : comprendre des énoncés oraux, comprendre des supports écrits, s'exprimer à l'oral, s'exprimer par écrit. A cela, s'ajoute l'acquisition des compétences techniques pour consolider toutes les capacités développées par l'atteinte des autres objectifs.

En Mathématiques, on parle actuellement de « mathématiques » et non de « calcul ». Le système métrique prend la dénomination de « mesure » puis qu'on y trouve les unités arbitraires. La « typologie » est un thème nouveau : (i) la proportionnalité devient une sous-discipline regroupant les notions de pourcentage, d'échelle, de règle de trois....(ii) l'arithmétique a été éclatée en sous-thèmes : -numération, opérations, calcul mental et calcul rapide.

Education pour la santé remplace Hygiène et santé. Ce changement a été motivé par le fait que le concept d'éducation sanitaire a aujourd'hui plus d'impact, au regard de la nouvelle gestion de la santé telle qu'elle est exprimée par l'OMS à travers le monde. A ce titre, l'enfant doit être préparé à être un partenaire de santé par le biais de l'école.

Education civique et morale et éducation pour la paix se substituent à instruction civique ;

L'éducation artistique (avec les arts plastiques et l'Éducation musicale) englobe le dessin tout court, et le chant.

En outre, deux nouvelles disciplines ont été introduites : initiation à la production et à la conduite des projets, au lieu d'activités productives, et éducation à la vie familiale. Cette discipline répond aux préoccupations de l'EMP.

1.2.8 Présentation synthétique des objectifs des programmes scolaires.

Les programmes d'enseignement en vigueur s'inscrivent dans les principales orientations éducatives, soit : (1) le plein développement de la personne humaine, de ses aptitudes intellectuelles, logiques et critiques, morales et physiques, (2) la formation à une citoyenneté responsable et pacifique, et (3) l'installation d'aptitudes générales à l'insertion socioéconomique qui ne seront pas confondues avec une formation professionnelle prématurée. Pour atteindre les finalités éducatives, l'approche curriculaire en vigueur au Congo est la « pédagogie par objectif », qui présente l'avantage d'opérer une planification standardisée des apprentissages applicables et évaluables à terme sur toute l'étendue du territoire national. Cette approche est utilisée dans l'enseignement du Français et des mathématiques à l'opposé de l'approche par compétence développée dans l'enseignement technique.

Ces programmes sont conçus en termes de curriculum, c'est à dire, un ensemble structuré dans lequel l'action pédagogique du système éducatif précise les finalités et les contenus, les variables du processus de l'action éducative et de formation que sont : les méthodes pédagogiques, les modalités d'évaluation, la gestion des apprentissages en tenant compte des pratiques pédagogiques fondées sur les interactions avec l'environnement. Par ailleurs, ils intègrent la vision globale du type d'homme à former afin de permettre à tous les acteurs de mener des actions cohérentes d'enseignement-apprentissage, d'intégration des acquis et d'évaluation certificative. Les traits innovants des programmes actuels prennent en compte : (i) des piliers de la pédagogie par objectifs (PPO), (ii) des exigences de l'éducation en matière de population (EMP), (iii) des programmes de la CONFEMEN, et (iv) des innovations intra-disciplinaires.

Le choix de la PPO demeure un référentiel stratégique dicté par les enjeux d'efficacité et de clarification de l'action éducative ; il permet de centrer l'action éducative sur l'enfant, en tenant compte de l'interaction entre l'enseignant, l'élève et les contenus, en fournissant les références et les critères pour l'évaluation, et en s'appuyant sur des nouvelles stratégies d'enseignement-apprentissage, afin que l'apprenant puisse être capable de construire un savoir utile dans un environnement déterminé pour son insertion.

1.3 PRÉSENTATION DES GRANDS INDICATEURS DE L'ÉDUCATION DANS LE PAYS.

Les effectifs du cycle primaire ont augmenté de manière continue. En 2011-2012, ils étaient de 734 493 élèves pour atteindre 745 784 en 2017-2018, soit un accroissement annuel moyen de 1,1% sur la période de six ans. Ce taux est relativement plus bas, comparativement à la période 2008-2012 où il se situait à 3,4%. Entre 2017 et 2018, les jeunes filles représentaient 48,9% des élèves inscrits au primaire, soit 383 172. La répartition selon le milieu de résidence indique que 531.731 des élèves inscrits au primaire vivaient en milieu urbain, soit 67,9% du total des élèves inscrits au niveau national. En 2017-2018, les effectifs du primaire sont répartis entre les écoles publiques (57,3%), les écoles privées laïques (36,71%) et les écoles conventionnées (5,9%).

La part du privé apparaît relativement élevée par rapport au souhait du Gouvernement qui envisage de faire des efforts pour la réduire au cours des prochaines années. La prise en compte du niveau de vulnérabilité révèle qu'en 2017-2018, 2873 élèves inscrits au primaire étaient autochtones dont 1338 filles (Annuaire statistique national 2018).

Dans la même période, 1311 vivaient avec un handicap, dont 609 filles, et 5877 étaient orphelins de père et de mère dont 2708 filles.

Le Taux Brut de Scolarisation en 2018 est 110,04% est en baisse par rapport à 2015 et à 2012 où il se situait, respectivement, à 131,53% et à 120,69%. La couverture de la scolarisation à l'enseignement primaire maintient la prédominance des garçons (166,89%) par rapport aux filles (95,93%) alors qu'en 2012, celle-ci était en faveur des filles (124,29%) contre 117,09% pour les garçons. La parité fille/garçon, dans l'ensemble du pays, en 2018, est de l'ordre de 0,96, alors qu'en 2015, elle avait atteint l'unité, ce qui marque une sorte d'inégalité dans la fréquentation entre filles et garçons.

Le Taux Brut d'Admission (TBA), qui mesure l'accès à l'école de tous les enfants en âge d'y aller afin de bénéficier de ce service essentiel, maintient sa progression. Sa valeur est passée de 104,20% en 2012 à 118,21%, en 2015, avant de chuter à 91,17%, en 2018. Le taux d'achèvement (TA), qui caractérise le profil de scolarisation au primaire, en 2018, était de 75,0%, alors que ceux-ci étaient de 87,2% (TA filles : 92,0% et TA garçons 82,3%) en 2015, de 85,31%, en 2010- 2011 et de 80,6%, en 2011-2012.

Le Taux Net de Scolarisation (TNS) est passé de 86,8%, en 2005 à 96,3%, en 2015, 95,94% en 2018. Ce qui signifie que 3,7% des enfants d'âge scolaire sont en dehors de l'école. L'atteinte de la scolarisation primaire universelle au Congo dépendra de la rapidité avec laquelle ces 3,7% des enfants qui sont en dehors du système scolaire y seront absorbés. Les indicateurs d'accès et de participation au primaire sont présentés dans le tableau 1.2 ci-dessous.

Le Taux d'Achèvement en 2018 est de 78,86% pour l'ensemble des élèves, de 78,48% pour les garçons et de 79,24% pour les filles.

Le Taux de Rétention (TR) était de 77,35% en 2011-2012 alors qu'en 2018, il est de 86,5% en moyenne.

Tableau 1-2 : Comparaison des indicateurs de scolarisation primaire

Sexe	Taux Brut d'Admission (TBA)	Taux Brut de Scolarisation (TBS)	Taux Net de Scolarisation (TNS)	Taux d'Achèvement (TA)	Taux de Rétention (TR)
Garçons (%)	92,68	112,30	97,59	78,48	80,42
Filles (%)	89,65	107,78	94,29	79,24	88,39
Ensemble (%)	91,17	110,04	95,94	78,86	86,50
Indice de Parité	0,97	0,96	0,97	1,01	1,04

Source : Direction des Etudes et de la Planification-MEPSA – 2018.

1.4 ORIENTATIONS POLITIQUES ET RÉFORMES EN COURS EN ÉDUCATION.

Le dispositif législatif et réglementaire au Congo garantit le droit à une éducation de qualité pour tous et prône la non-discrimination.

1.4.1 Les orientations politiques en éducation

Les orientations des politiques éducatives traduisent la ferme volonté de doter le Congo, à l'orée 2025, d'un système éducatif, au moins, parmi les trois meilleurs de la CEMAC à travers une démocratisation de l'éducation, une forte amélioration de sa qualité, de son efficacité et de sa pertinence vis-à-vis des exigences d'émergence du pays.

Les orientations politiques en éducation contenues dans la Constitution de la République du Congo du 25 octobre 2015 consacrent, entre autres, en son article 23 :

- ✓ Le droit à l'éducation est garanti ;
- ✓ L'égal accès à l'enseignement et à la formation professionnelle est garanti ;
- ✓ L'enseignement dispensé dans les établissements publics est gratuit ;
- ✓ La scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de seize ans ;

- √ Et la garantie du droit de créer des établissements privés d'enseignement ; ceux-ci sont régis par la loi.

La loi scolaire n° 25/95 du 17 novembre 1995 modifiant la loi scolaire n° 008/90 du 6 septembre 1990 et portant réorganisation du système éducatif en République du Congo notifie, en ses articles 1 et 2, que « toute personne, sans discrimination aucune, a droit à une éducation qui lui assure le plein épanouissement de ses aptitudes intellectuelles, artistiques, morales et physiques ainsi que sa formation civique et professionnelle ».

Cette même loi scolaire autorise la création d'écoles spécialisées destinées aux personnes handicapées et défavorisées, visant ainsi une éducation inclusive et de qualité pour tous au Congo. Cette volonté d'étendre l'accès à l'éducation à l'enfance handicapée (élèves et étudiants handicapés) est entérinée par la loi n° 009/92 du 22 avril 1992 portant protection et promotion de la personne handicapée ainsi que sa scolarisation et sa formation professionnelle dans les structures spécialisées en vue de son accès à la fonction publique et aux emplois privés.

La circulaire n° 016 du 16 mars 2013 relative à la feuille de route 2012-2016 du Gouvernement recommande l'amélioration des performances du système éducatif et l'accélération des démarches visant la gratuité scolaire.

Dans le cadre de la décentralisation, la loi n° 10/2003 du 6 février 2003 dote les collectivités locales de la responsabilité de la réhabilitation, de la construction, de l'entretien, de l'équipement et de la maintenance des établissements scolaires et des logements des enseignants. Les collectivités locales assurent également la gestion et la sécurisation des infrastructures scolaires.

En somme, à la lumière de cette analyse documentaire, les orientations politiques majeures dans le domaine de l'éducation au Congo visent à :

- Moderniser l'éducation nationale en vue de l'émergence du Congo, en 2025, vision stipulée dans le « chemin d'avenir » décliné dans le projet de société du Chef de l'État ;
- Augmenter les capacités physiques d'accueil du système éducatif en vue d'améliorer l'offre en éducation ;
- Améliorer la qualité de l'éducation pour permettre aux apprenants d'atteindre le niveau minimum requis de connaissances et de compétences ;
- Équiper les structures éducatives à tous les niveaux ;
- Accélérer le processus de démocratisation et de décentralisation de l'éducation ;
- Augmenter la part allouée au budget de l'éducation de base, de l'enseignement technique et professionnel, de la formation qualifiante et de l'enseignement universitaire ;
- Améliorer l'équité dans l'accès à la scolarisation et dans le parcours scolaire ;
- Améliorer la qualité des apprentissages et, partant, celle des résultats scolaires ;
- Améliorer la formation initiale et systématiser le renforcement des compétences des enseignants en fonction dans les classes ;
- Généraliser l'utilisation des TIC dans la gestion et le pilotage du système éducatif à tous les niveaux ;
- Et améliorer l'efficacité du dispositif d'évaluation des acquis scolaires et du fonctionnement du système éducatif.

1.4.2 Les réformes, en cours ou susceptibles de l'être, au primaire :

Dans le but d'améliorer le système éducatif congolais, que ce soit en termes d'accès ou de qualité, certaines politiques ont été mises en place.

Il s'agit, entre autres :

- √ La suppression du concours d'entrée en 6ème ;
- √ La mise en œuvre du projet d'Appui à l'amélioration du système éducatif congolais au primaire et au collège avec l'appui de la Banque Mondiale (la révision des curricula, le recensement et le renforcement des capacités des enseignants bénévoles/communautaires et leur prise en charge par l'État, la mise en place d'une politique de remédiation pour les apprenants en difficultés, la disponibilité des manuels et autres

supports didactiques à l'école) ;

- ✓ Et la consolidation de la politique nationale d'alimentation scolaire.

1.4.3 Cohérence des programmes avec les contenus enseignés.

Les programmes de l'enseignement primaire répondent aux recommandations de la conférence mondiale sur l'éducation de Jomtien (1990), aux exigences des finalités éducatives et des buts de l'éducation de la loi scolaire n°025/95 du 17 novembre 1995, aux recommandations du forum de Dakar (avril 2000) et du plan national d'action de l'enseignement pour tous (PNAEPT -Juillet 2000)

Les contenus proposés dans ces programmes tiennent compte des activités enseignement/apprentissage et du profil de l'apprenant.

Tableau I-3 : Corrélation programmes, contenus et profil de l'apprenant

Cycles	Activités	Situation générale	Profil de l'apprenant	Objectifs généraux
Cycle d'éveil	Français	Langue officielle, le français permet la communication entre les populations de notre pays. C'est la langue d'enseignement. Il favorise l'accès aux études primaire, secondaire, supérieure puis aux technologies, aux sciences et à la pensée universelle.	<p>L'apprentissage du français devra permettre à l'apprenant, à la fin du cycle d'éveil, d'être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> De prononcer correctement les mots français ; <input type="checkbox"/> De respecter le rythme caractéristique de la phrase française ; <input type="checkbox"/> De lire avec aisance, les supports écrits variés ; <input type="checkbox"/> De lire et de réagir conséquemment aux messages de tout support écrit ; <input type="checkbox"/> D'orthographier des mots et expressions, de mémoire et en recourant à la combinatoire ; <input type="checkbox"/> De s'exprimer par écrit de manière compréhensible dans les situations de communication liées à la vie scolaire et quotidienne ; <input type="checkbox"/> De construire une réflexion adaptée aux problèmes d'éducation en matière de population et à la vie familiale, d'environnement, de santé, de la qualité de la vie, des droits de l'homme, d'éducation à la paix et à la mondialisation. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Comprendre les énoncés oraux ; <input type="checkbox"/> Comprendre les supports écrits ; <input type="checkbox"/> S'exprimer à l'oral ; <input type="checkbox"/> S'exprimer par écrit ; <input type="checkbox"/> Acquérir les compétences techniques
	Mathématiques	<p>Considérées comme une discipline instrumentale, les mathématiques, au cycle d'éveil, visent, en situation de vie courante, à amener l'apprenant aux compétences suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Construction du concept du nombre naturel sous ses deux aspects (cardinal et ordinal) et compréhension du principe de la numération décimale ; <input type="checkbox"/> Situation dans l'espace et à organisation de celui-ci ; <input type="checkbox"/> Construction de concepts de mesure (longueur, masse, capacité, monnaie, durée) <input type="checkbox"/> Résolution et/ou formulation d'une situation problème 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> L'apprentissage des mathématiques devra permettre à l'élève, à la fin du cycle d'éveil, d'être capable de : <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Effectuer des transformations géométriques sur des figures ; <input type="checkbox"/> Analyser une situation- problème et utiliser un modèle schématique pour la résoudre 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Se situer dans l'espace <input type="checkbox"/> Réaliser les activités géométriques et des mesures ; <input type="checkbox"/> Réaliser les activités numériques <input type="checkbox"/> Se situer dans le temps et dans l'espace ;

Cycles	Activités	Situation générale	Profil de l'apprenant	Objectifs généraux
Cycle de fixation	Français	Les apprenants qui ont des acquis du français, langue seconde, consolideront leurs compétences linguistiques, grâce à une répartition progressive spécifique. Ils affineront aussi l'apprentissage de l'oral, de la lecture et de l'expression écrite en réfléchissant, en se documentant et en s'exprimant réellement sur les différents types de texte, en s'appropriant et en restituant les savoirs des autres sciences au programme	<p>L'enseignement/apprentissage du français, qui vise le développement, chez l'apprenant, des habiletés suivantes : sens de l'écoute, lecture, prise de parole, écriture, pour faire face aux problèmes auxquels il est confronté, devra lui permettre, à la fin du cycle de fixation, d'être capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Soutenir une conversation ; <input type="checkbox"/> écouter et réagir de manière conséquente à des questions relatives à la vie ; <input type="checkbox"/> Réciter des poèmes de manière expressive ; <input type="checkbox"/> Lire avec aisance des supports écrits variés ; <input type="checkbox"/> Orthographier tous les mots constituant un contexte ; <input type="checkbox"/> Réagir de manière conséquente aux messages lus ; <input type="checkbox"/> S'exprimer correctement par écrit dans des situations de communication liées à la vie ; <input type="checkbox"/> Et saisir et expliquer les problèmes d'éducation en matière de population et à la vie familiale, d'environnement de santé, de la qualité de la vie, des droits de l'homme et d'éducation de la paix ; <input type="checkbox"/> Appliquer la démarche de projet ; <input type="checkbox"/> Mener une enquête. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Comprendre les messages oraux ; <input type="checkbox"/> Comprendre des supports écrits ; <input type="checkbox"/> S'exprimer à l'oral ; <input type="checkbox"/> S'exprimer par écrit ; <input type="checkbox"/> Acquérir les compétences techniques ;

Cycles	Activités	Situation générale	Profil de l'apprenant	Objectifs généraux
	<p>Mathématiques</p>	<p>Au cycle de fixation, les mathématiques visent à amener l'élève à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprendre le principe de la numération décimale ; • Identifier des situations dans lesquelles apparaissent les quatre opérations et pouvoir les effectuer ; • Se situer dans l'espace et dans le temps ; • Réaliser les activités de mesure : longueur, masse, capacité, durée, vitesse, volume, surface, angle et monnaie ; • Acquérir une habileté manuelle dans l'utilisation des instruments de géométrie et de mesure, à l'école et dans la vie pratique : règle, compas, équerre, rapporteur, mètres ruban, enrouleur et pliant, chaîne d'arpenteur, fil à plomb, niveau d'eau, pied à coulisse, balances, montres ou horloges, etc. • Résoudre et/ou à formuler une situation-problème ; • Stimuler le raisonnement logique à partir des exercices, des jeux et surtout à l'occasion de problèmes concrets de la vie pratique : initiation à la production, Éducation à la vie familiale, etc. ; 	<p>L'apprentissage des mathématiques devra permettre à l'apprenant, à la fin du cycle de fixation d'être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> • De consolider les connaissances des différentes propriétés des opérations sur les nombres naturels ; • D'effectuer des transformations géométriques sur les figures ; • D'analyser une situation problème et d'utiliser un modèle schématique pour la résoudre ; • De maîtriser des connaissances qui permettent l'exploration et la transformation du milieu ; • Et de manifester l'élève de son raisonnement logique et de ses attitudes de recherche. 	<p>Objectifs généraux</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se situer dans le temps et dans l'espace ; • Réaliser des activités géométriques et des mesures ; • Réaliser les activités numériques ; • Organiser les données relatives à la proportionnalité

I.4.4 Le respect du quantum horaire.

Le respect du quantum horaire est défini comme le nombre d'heures d'enseignement prévu par les arrêtés ministériels ou par le programme d'étude.² Il s'inscrit dans la durée d'une année scolaire, et s'exécute en respectant le décret n°96/174 du 15 avril 1996 fixant les normes applicables à l'école.

On peut retenir, ici, la norme par rapport à la taille des classes et les masses horaires hebdomadaires des enseignements/apprentissage comme il est indiqué dans le tableau ci-après.

Tableau I-4 : Taille d'une classe et volume hebdomadaire des enseignants au primaire

Taille et volume horaire	Cycles	Primaire
Taille des classes (maximum)		50 élèves
Volume horaire hebdomadaire		30 heures

En dehors du temps consacré à la récréation (30 minutes subdivisées en deux récréations de 15 minutes pour le primaire, et 15 minutes au secondaire), la durée d'une année scolaire est sensiblement de 38 semaines, soit 190 jours au primaire, à raison de cinq jours par semaine.³

Considérant que le temps réel d'apprentissage n'est toujours pas respecté pour diverses raisons, lors du Conseil national de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire, secondaire et de l'alphabétisation tenu en août 2003, le MEPSA s'était engagé à respecter le temps d'instruction en :

- ✓ Luttant contre toutes les formes d'arrêts intempestifs des cours qui érodent le temps d'apprentissage conformément aux textes en vigueur ;
- ✓ Invitant les gestionnaires du système éducatif au respect scrupuleux du temps d'apprentissage des élèves ;
- ✓ Rappelant aux élèves, aux enseignants, aux parents et aux pouvoirs publics le sens du devoir dans la formation qualitative de l'apprenant.

Pour des raisons diverses, cette situation ne s'est pas améliorée.

Chaque année, le ministère de l'enseignement primaire, secondaire et de l'alphabétisation fixe les périodes des cours, des congés scolaires et des évaluations à travers une note de service.

A titre illustratif, le calendrier scolaire de cette année scolaire 2019-2020 a été réparti de la manière suivante :

² Le temps réel d'apprentissage, Ministère de l'éducation, de l'alphabétisation et des langues nationales (MEALN), octobre 2010, p.8.

³ Cf. Note de service n°395/MEPSA-CAB-DEC du 26 septembre 2019 fixant le calendrier scolaire au titre de l'année scolaire 2019-2020.

Tableau 1-5 : Répartition du calendrier scolaire en semaines et/ou jours (2019-2020)

Trimestre	Durée des cours en semaines	Durée des congés en jours/semaine
Premier trimestre	13	11 jours
Second trimestre	13	12 jours
Troisième trimestre	12	4 semaines
Total	38	
Total en jours (Primaire)	190	

Observation : Pendant l'année scolaire, les cours sont arrêtés les jours reconnus officiellement fériés, quand ceux-ci se situent en semaine. Il s'agit des jours suivants :

- 1^{er} novembre (Toussaint) ;
- 28 novembre (Journée de la République) ;
- Lundi de Pâques ;
- 1^{er} mai (Fête de travail) ;
- Jeudi de l'ascension ;
- Lundi de pentecôte ;
- 10 juin (journée de la réconciliation).

Ces jours fériés impactent négativement le temps réel d'apprentissage, mais des dispositions spécifiques et locales sont prises, au niveau de chaque établissement, par l'organisation des cours de rattrapage. Cependant, il est noté des difficultés dans la mise en œuvre de certaines de ces dispositions.

Ainsi, prévu pour 190 jours au primaire, le temps réel d'apprentissage n'est plus que de 145 jours, soit 29 semaines.

1.4.5 Les grandes problématiques du système éducatif.

A l'école primaire, on peut noter les problèmes suivants ⁴⁵:

- La sous-qualification du personnel enseignant : prestations des maîtres et performances des élèves ;
- Le déficit en personnel enseignant ;
- La déperdition scolaire : phénomènes de redoublement et de décrochage ;
- L'iniquité dans l'utilisation des ressources matérielles, humaines et financières allouées à l'éducation : transformation des ressources en résultats scolaires, élimination des disparités et des inégalités ;
- Les effectifs pléthoriques ;
- Les classes multigrades ;
- La "rescolarisation" des enfants en dehors du système formel (« out of school children ») et la considération de la situation des enfants à risque d'abandonner l'école ;
- L'inadéquation entre les programmes de formation à l'ENI et les méthodes pédagogiques en usage dans les établissements scolaires ;
- Le développement de la culture de l'évaluation ;
- Et la lenteur administrative dans l'application des textes relatifs à la décentralisation qui apporteraient des solutions à certains problèmes évoqués.

⁴ Stratégie sectorielle de l'éducation 2015-2025 et Stratégie sectorielle de l'éducation 2021-2030.

⁵ Rapport National sur le Développement Humain au Congo 2020.

I.5 PRÉSENTATION DU SYSTÈME D'ÉVALUATION NATIONAL DE L'ÉDUCATION

L'Objectif de Développement Durable 4 (ODD), auquel le Congo a souscrit, a pour objectif d'assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, à un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. Pour ce faire, le système éducatif doit offrir une offre de qualité qui soit à même de répondre à cet objectif.

Conformément à l'agenda Éducation 2030, la Communauté Internationale s'est engagée pour le développement d'une éducation inclusive et de qualité à travers l'ODD4. C'est ainsi que 10 cibles « visent à soutenir l'apprentissage, sous toutes ses modalités et toutes ses formes, susceptible d'influencer les choix des personnes en vue de créer des sociétés plus justes, inclusives et durables⁴ ». Plus particulièrement, la cible 4.1 vise, notamment, à s'assurer que tous les élèves maîtrisent les apprentissages de base au cours de leur scolarité.

Même si le Congo ne dispose pas encore d'une structure nationale, d'outils d'évaluation disponibles pour le suivi de l'ODD4 et d'instruments de pilotage nécessaires pour le suivi des objectifs qualitatifs, des progrès ont été accomplis, depuis 2015, pour une meilleure comparaison des indicateurs au niveau mondial, à travers les données produites par les différentes évaluations nationales et internationales.

Mais la participation du Congo à l'évaluation PASEC (Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN), qui est un outil d'appui au pilotage des systèmes éducatifs des pays membres de la CONFEMEN en vue de l'amélioration de la qualité de l'éducation et qui informe sur les évolutions des performances des élèves et des enseignants, va assurément aider à l'élaboration et au suivi des politiques éducatives.

I.6 PRINCIPAUX RÉSULTATS DU PASEC2014 : LES CONSTATS POUR LE PAYS.

Il s'agit de la première évaluation internationale réalisée par le PASEC, courant avril/mai 2014 dans 10 pays africains, à savoir : le Bénin, le Burkina Faso, le Burundi, le Cameroun, le Congo, la Côte d'Ivoire, le Niger, le Sénégal, le Tchad et le Togo.

L'objectif de cette évaluation est de mesurer les compétences-clés ou acquises des élèves des classes de 2ème et 6ème année en langues et en mathématiques.

L'option choisie était d'évaluer les compétences des élèves en début et en fin de scolarité primaire, afin de disposer d'informations et d'indicateurs pertinents fiables sur les performances en langue/ lecture et en mathématiques dès le début, et d'apporter très tôt des remédiations nécessaires à l'amélioration de la qualité des enseignements/ apprentissages.

L'échantillon a concerné 40.000 élèves dans 1800 écoles des 10 pays africains soit une moyenne de 9000 élèves, en début, et 3000 élèves en fin de scolarité primaire, dans chaque pays évalué.

Les résultats enregistrés se présentent ainsi qu'il suit :

I.6.1 Les élèves du Congo en comparaison avec le niveau internationale

❖ En début de scolarité

• *En langue*

En 2014, au niveau international, environ 74,4% des élèves, en moyenne, n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétence en langue contre 62% au niveau national, après deux ans de scolarité primaire. En d'autres termes, plus des deux tiers des élèves de début de cycle primaire éprouvent beaucoup de difficulté à déchiffrer les composantes de l'écrit et à comprendre des phrases, des textes et des messages oraux.

D'une manière générale, 28,6% des élèves, en moyenne, ont atteint le seuil suffisant des compétences en langue au niveau international contre 38% au Congo. Les performances réalisées par les élèves des autres pays, à partir du seuil « suffisant », se présentent comme suit : Burundi (79,1%), Burkina Faso (35,4%), Cameroun (29,7%), Sénégal (28,9%), Togo (20,1%), Tchad (13,1%), Côte d'Ivoire (11,7%), Niger (6,4%), Bénin (6,3%).

Le Congo est parmi les cinq pays qui sont au-dessus du seuil suffisant des compétences en langue avec 38%, et le Burundi est le seul pays qui a présenté le bon résultat en langue en début primaire, avec 79,1%.

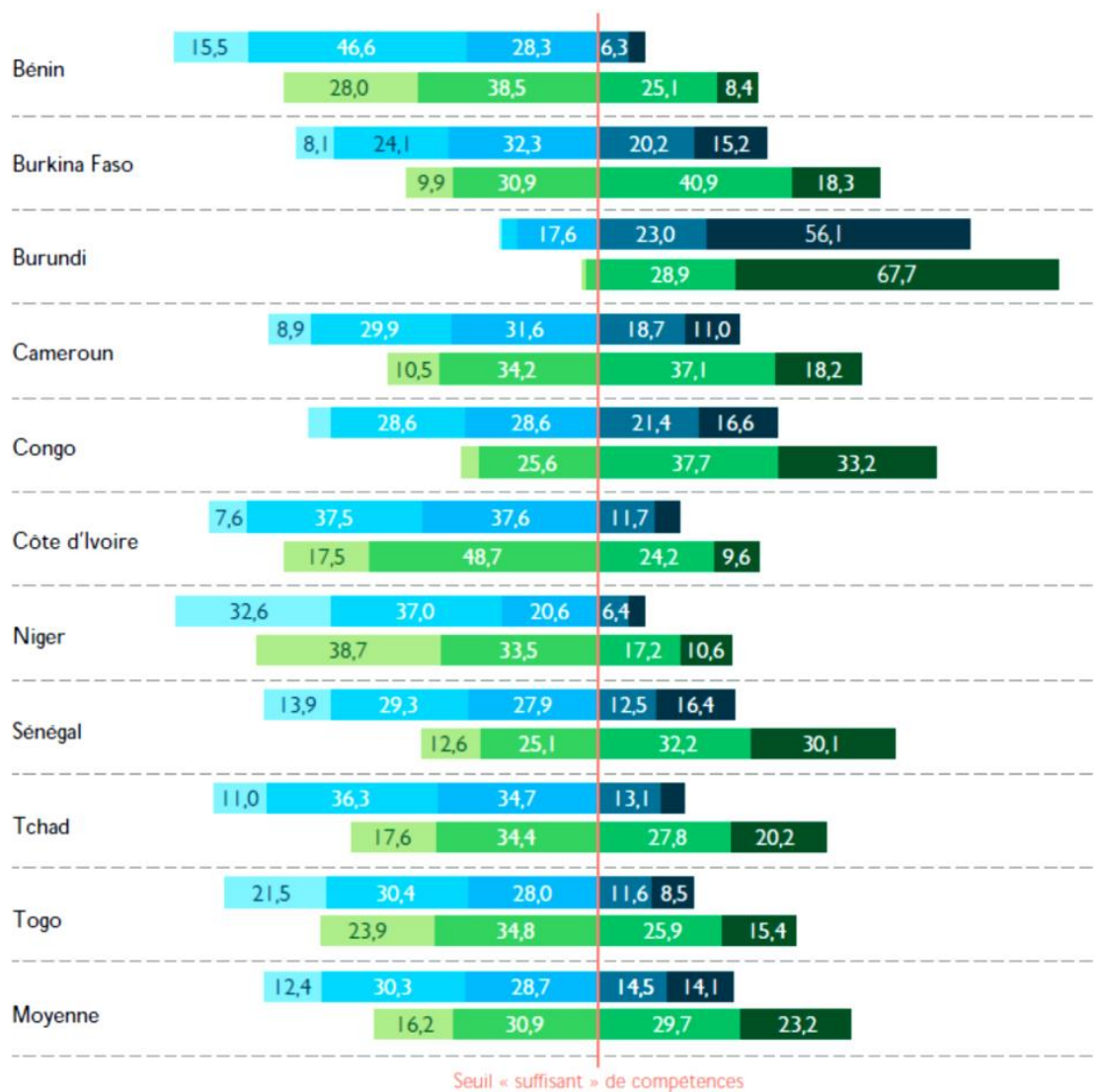
Spécifiquement, par niveau :

- ✓ 14,1% des élèves ont atteint le niveau 4 dit niveau des lecteurs intermédiaires, contre 16,6% au niveau national. Le niveau 4 de lecture est celui qui permet de comprendre des informations explicites dans des mots, dans des phrases et dans des textes courts ;
- ✓ 14,5% des élèves ont atteint le niveau 3 dit niveau des apprentis lecteurs, contre 21,4% au niveau national ;
- ✓ 57,2% des élèves ont atteint le niveau 1 et 2 en dessous du seuil suffisant au niveau national ;
- ✓ 12,4% des élèves sont au niveau inférieur à 1 contre 4,8 % au niveau national. C'est le niveau des élèves qui ont des difficultés à déchiffrer les composantes de l'écrit et à comprendre les phrases, les textes et les messages oraux.

• **En mathématiques**

En mathématiques, dans l'ensemble des 10 pays évalués, près de 50% des élèves n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétence en mathématiques, sur l'échelle de compétences PASEC2014. Au niveau international, 52,9% des élèves, en moyenne, ont atteint le seuil « suffisant » de compétence en mathématiques. Les performances réalisées par les élèves, par pays, à partir du seuil « suffisant », se présentent comme suit : Burundi (96,6%), Congo (70,9%), Burkina Faso (59,2%), Cameroun (55,3%), Sénégal (62,3%), Togo (41,3%), Tchad (48,0%), Côte d'Ivoire (33,8%), Niger (27,8%), Bénin (33,5%). Le Congo est parmi les pays au-dessus du seuil suffisant des compétences en mathématiques, avec 70,9%, se situant en 2ème position après le Burundi qui a atteint le score le plus élevé (96,6%).

Graphique I-1 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétences atteint en langue et en mathématiques par pays – Début de scolarité



Échelle PASEC.2014 en langue : niveau <1, niveau 1, niveau 2, niveau 3, niveau 4

Échelle PASEC.2014 en mathématiques : niveau <1, niveau 1, niveau 2, niveau 3

Au Congo, en début de scolarité primaire, les scores moyens nationaux en lecture (522,7 points) et en mathématiques (541,2 points) sont supérieurs à la moyenne internationale des 10 pays enquêtés en 2014.

❖ En fin de scolarité

• *En lecture*

En 2014, dans les 10 pays enquêtés, près de 60% des élèves, en moyenne, n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétence en lecture, après au moins six ans de scolarité primaire. Au niveau international, 42,7% d'élèves, en moyenne, ont atteint le seuil « suffisant » de compétence en lecture. Les performances obtenues par les élèves se présentent de la manière suivante : Sénégal (61,1%), Burkina Faso (56,9%), Burundi (51,7%), Bénin (51,7%), Cameroun (48,8%), Côte d'Ivoire (48,0%), Congo (40,6%), Togo (38,4%), Tchad (12,8%), Niger (6,4%).

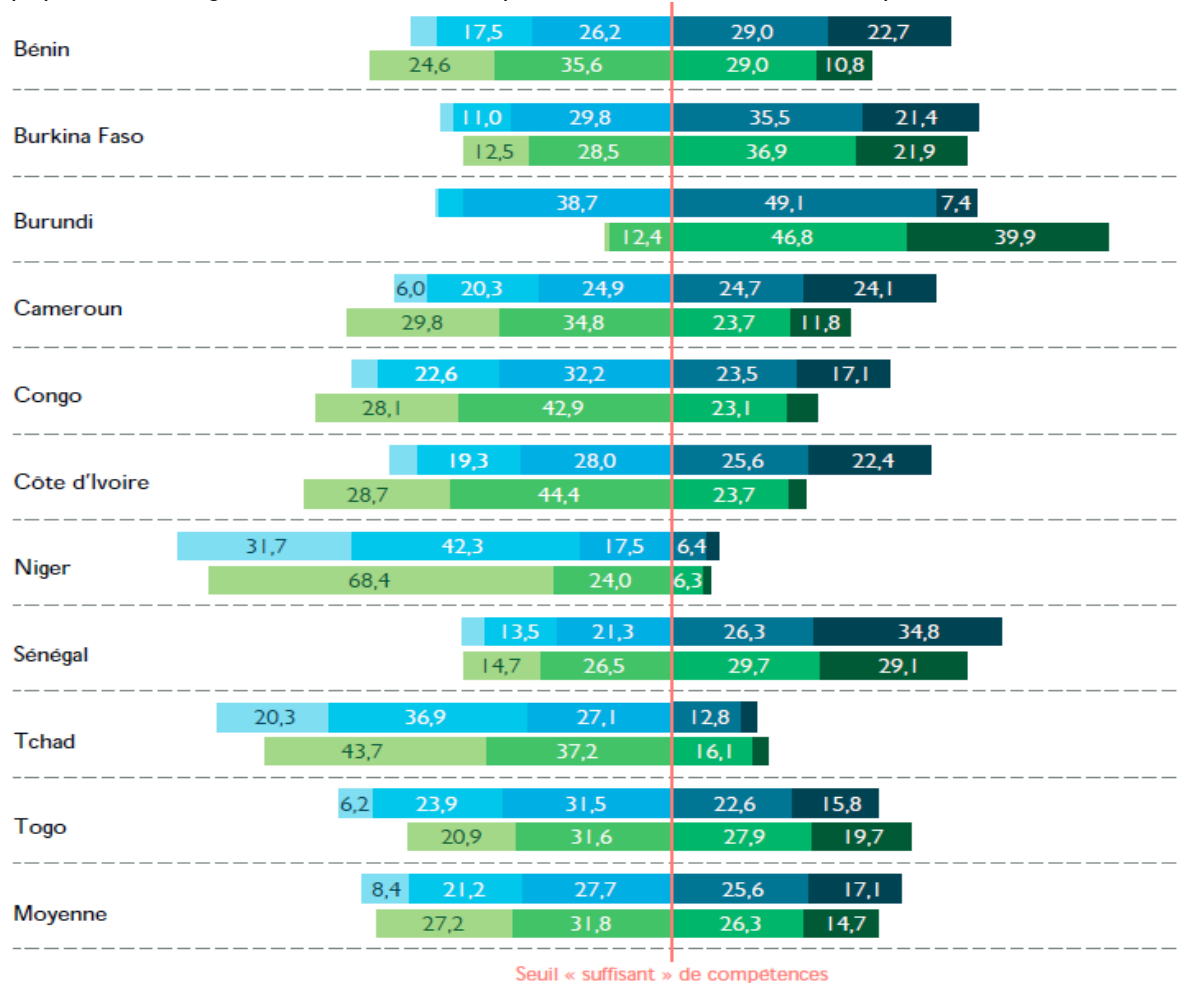
Le Sénégal (61,1%) est en tête des quatre pays avec un score supérieur à 50%. Il est suivi du Burkina Faso (56,9%), du Burundi (56,5%), et du Bénin (51,7%). Quatre pays ont présenté des résultats assez moyens. Le Congo est parmi ces 4 pays en dessous du seuil suffisant des compétences.

• *En mathématiques*

En mathématiques, dans les 10 pays enquêtés, près de 60% des élèves, en moyenne, n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétence en mathématiques en fin de scolarité primaire. Au niveau international, 41,0% des élèves en moyenne ont atteint le seuil « suffisant » de compétence en mathématiques. Les performances réalisées par les élèves, par pays, à partir du seuil « suffisant » se présentent comme suit : Burundi (86,7%), Congo (23,1%), Burkina Faso (58,8%), Cameroun (35,5%), Sénégal (58,8%), Togo (47,6%), Tchad (16,1%), Côte d'Ivoire (23,7%), Niger (6,3%), Bénin (39,8%). Quatre pays ont présenté des résultats remarquables au-dessus de la moyenne. Le Congo est parmi les six pays n'ayant pas atteint le seuil suffisant des compétences en mathématique en fin de scolarité primaire.

Au Congo, les scores moyens nationaux en lecture (503,4 points) et en mathématiques (481,4 points) sont respectivement égaux et inférieurs à la moyenne internationale fixée à 500 points pour les 10 pays enquêtés.

Graphique I-2 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité



Échelle PASEC 2014 en lecture : niveau < 1, niveau 1, niveau 2, niveau 3, niveau 4

Échelle PASEC 2014 en mathématiques : niveau < 1, niveau 1, niveau 2, niveau 3

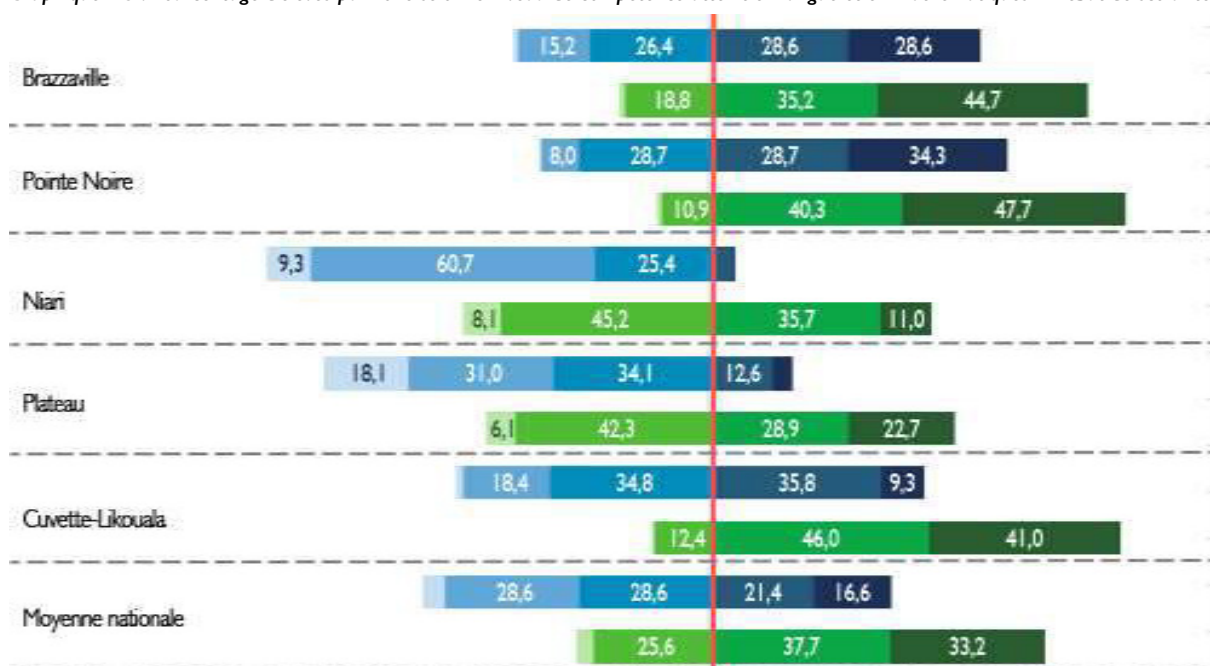
1.6.2 Compétences des élèves au niveau des zones

❖ En début de scolarité

En début de scolarité primaire, en moyenne, 62,0% et plus de 29,0% des élèves congolais, en langue et en mathématiques, respectivement, n'atteignent pas les seuils « suffisants » de compétence. Notons les performances de Brazzaville et de Pointe-Noire par rapport aux autres zones : en langue, 57,2% des élèves de Brazzaville et 63,0% des élèves de Pointe-Noire sont au-dessus du seuil « suffisant » de compétence ; et en mathématiques, ces pourcentages sont de 79,9% et de 88,0%, respectivement, pour ces zones. Brazzaville et Pointe-Noire offrent aux élèves plus de chances de réussite grâce à leur statut : Capitale politique et Capitale économique. Ces deux zones se caractérisent aussi par une présence plus marquée des écoles privées.

La performance remarquable de Cuvette-Likouala, en mathématiques seulement, est également à noter, avec 87% des élèves au-dessus du seuil « suffisant » de compétence.

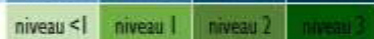
Graphique I-3 : Pourcentage d'élèves par zone selon le niveau de compétence atteint en langue et en mathématiques – Début de scolarité



Échelle PASEC2014 en lecture



Échelle PASEC2014 en mathématiques



❖ En fin de scolarité

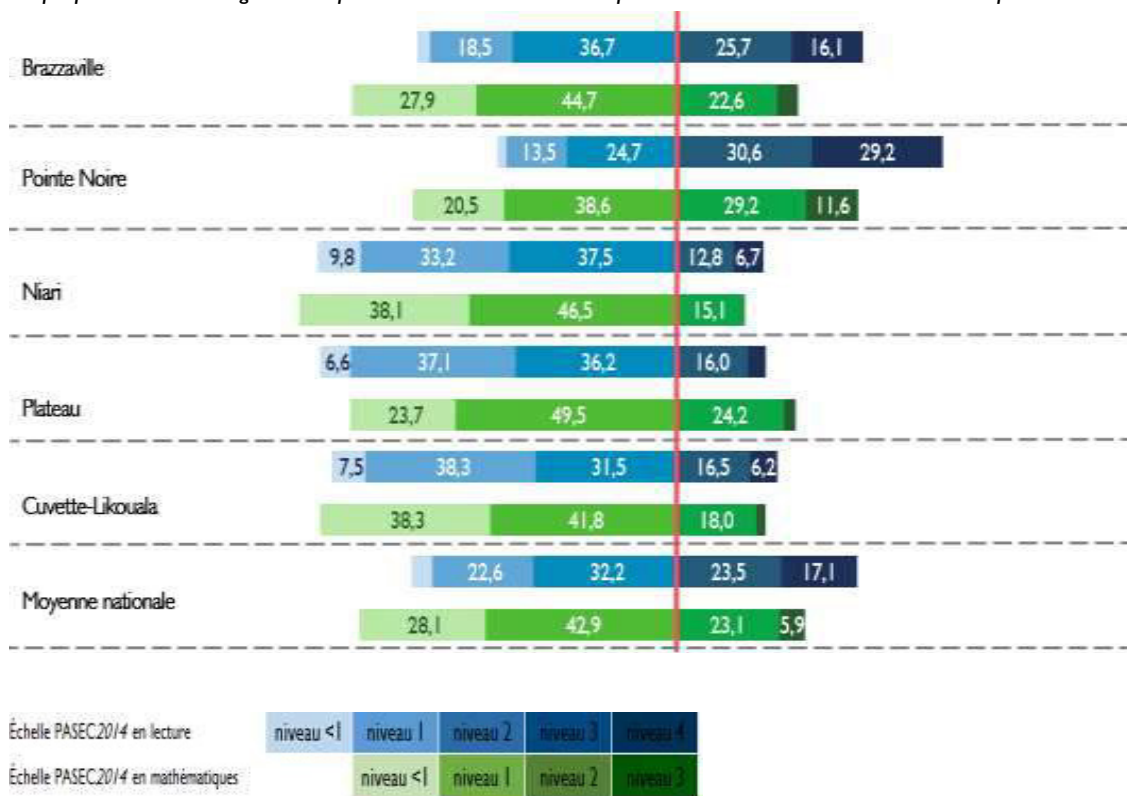
Comme en début de scolarité, les zones de Brazzaville et de Pointe-Noire présentent des proportions plus élevées d'élèves, en fin de scolarité qui se situent au-dessus du seuil « suffisant » de compétence en lecture avec, respectivement, 41,8% et 59,8%. Dans la zone de la Cuvette-Likouala, 22,7% des élèves sont au-dessus de ce seuil, suivie des zones des Plateaux et de Niari avec, respectivement, 20,1% et 19,4%.

Cependant, il convient de préciser qu'il existe, dans toutes les zones, une proportion non négligeable d'élèves qui atteignent la fin du primaire sans avoir acquis les compétences élémentaires en lecture, notamment, les capacités de décodage. Cette proportion d'élèves est plus élevée à Niari et à la Cuvette-Likouala où elle est, respectivement, de 7,5% et 9,8%, comparativement aux zones de Brazzaville et de Pointe-Noire qui affichent, respectivement, une proportion de 3,0% et 2,0% d'élèves sous le niveau 1.

Comme en lecture, les zones de Brazzaville et de Pointe-Noire se distinguent des autres avec, en fin de scolarité, une proportion plus élevée d'élèves au-dessus du seuil « suffisant » de compétence en mathématiques, soit, respectivement, 27,3% et 40,8%. Elles sont suivies des zones des Plateaux (26,9%) et de la Cuvette-Likouala (20,0%).

En comparaison avec la lecture, la proportion d'élèves qui éprouvent de réelles difficultés en mathématiques est plus importante. Après au moins six ans de scolarité primaire, ces élèves qui ont de la difficulté à effectuer, par exemple, au moins une des quatre opérations avec des nombres entiers, ou à identifier l'unité de mesure propre aux longueurs (le mètre) ; ils représentent 38,3% à Cuvette-Likouala, 38,1% à Niari, 27,9% à Brazzaville et 23,7% dans les Plateaux. C'est dans la capitale économique, Pointe-Noire, que cette proportion est la moins élevée, avec en moyenne 20,5% d'élèves qui éprouvent de réelles difficultés en mathématiques.

Graphique 1-4 : Pourcentage d'élèves par zone selon le niveau de compétence atteint en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité



1.6.3 Synthèse des constats en 2014

- En début de scolarité primaire, 62% et 29,1% d'élèves n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétences et, 4,5% et 3,5% d'élèves sont en difficulté, respectivement, en langue et en mathématiques. En plus, les filles, comparées aux garçons, dans les mêmes proportions, ont les mêmes performances.
- En fin de scolarité primaire, 59,3% et 71% des élèves n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétence et, 4,5% et 28,1% sont en difficulté, respectivement, en lecture et en mathématiques. En plus, les filles et les garçons ont les mêmes performances en lecture. Mais en mathématiques, les garçons sont les plus performants dans presque toutes les zones.
- En rapport avec les critères d'évaluation :
- Sur l'analyse comparative, le Congo a enregistré des scores supérieurs à la moyenne internationale en langue, au début de scolarité. Mais, le score est relativement faible, en fin de scolarité dans les deux disciplines.
- Sur le seuil suffisant, la même logique est constatée : une performance au-dessus de la moyenne internationale, au début de la scolarité, et un résultat en dessous de la moyenne internationale, en fin de scolarité primaire.

1.6.4 Piste de réflexions et d'action énoncée en 2014

- Il est impératif de définir les actions à mettre en œuvre en vue de s'assurer que chaque élève qui quitte une classe pour une autre maîtrise les compétences indispensables dans les disciplines fondamentales, notamment, en lecture et en mathématiques. Pour ce faire, les actions suivantes sont à retenir :
 - Mise en place un dispositif d'accompagnement des élèves en difficulté basé sur l'identification de leurs besoins spécifiques et sur la détermination des modalités pratiques de cet accompagnement ;
 - Harmonisation des approches d'encadrement et des contenus d'apprentissage au préscolaire afin que ce niveau d'enseignement soit réellement bénéfique pour les enfants dans l'amorce de leur cursus primaire ;
 - Poursuite des actions permettant le respect du temps d'apprentissage dans toutes les écoles et exécution du programme d'enseignement dans les délais requis ;
 - Construction de salles de classe et recrutement d'enseignants qualifiés en nombre suffisant dans la perspective d'enrayer le phénomène des classes multigrades et des classes pléthoriques ;
- Pour la mise en place de mesures d'accompagnement qui permettent de s'assurer que les élèves en difficulté bénéficient réellement d'un accompagnement qui leur permet de rattraper leur retard, les actions suivantes pourraient être retenues:
 - Initiation d'une concertation avec tous les acteurs du système éducatif afin de définir de façon précise, l'accompagnement adéquat pour les élèves redoublants ou élèves en difficulté ;
 - Poursuite et renforcement des actions de formation continue des enseignants, des chefs d'établissement, des conseillers pédagogiques et des inspecteurs ;
- Pour l'accentuation des actions en faveur de la réduction effective des disparités entre les genres et entre les zones, on pouvait retenir :
 - La poursuite des actions en faveur de la réduction des disparités entre les filles et les garçons par rapport à certaines matières ;
 - La réduction des disparités entre les Département en ce qui concerne la distribution des ressources pédagogiques, la répartition des enseignants, etc.
- La systématisation de la mesure de la qualité des apprentissages et le respect de la mise en œuvre des différentes recommandations issues des évaluations nationales et internationales, des acquis scolaires nécessitent les actions suivantes à entreprendre :
 - Mise en place d'un dispositif national d'évaluation des acquis scolaires ;
 - Et création d'un cadre de suivi de la mise en œuvre effective des recommandations issues des évaluations.

1.6.5 Les grandes réalisations du Ministère entre 2015 et 2019

Sur la question des enseignants, les constats suivants ont été faits :

- Le recrutement des enseignants qualifiés en nombre suffisant dans la perspective d'enrayer le phénomène des classes multigrades et des classes pléthoriques ;
- Les enseignants finalistes des écoles de formation du primaire et du secondaire ont été recrutés et affectés dans les différents Départements en 2019

Sur le cadre curriculaire, au regard des enjeux nationaux et internationaux

- Le Congo s'attelle à la mise en place d'un cadre curriculaire qui incarne une conception novatrice du développement de l'éducation aboutissant à l'autonomie de la personne dans ses situations de vie et de l'exercice de divers rôles sociaux ;
- Les programmes d'enseignement du primaire et du secondaire sont en train d'être revisités par les structures compétentes (INRAP) avec le regard de l'inspection générale de l'enseignement

Sur l'Assurance qualité, la problématique confirme les indications existantes dans la SSE 2015-2025 sur la faible efficacité interne et externe des formations supérieures publiques et privées en République du Congo, dont les solutions reposent, entre autres, sur la nécessité de promouvoir le développement d'une agence d'assurance externe de qualité applicable à l'enseignement supérieur. Dans le contexte de l'économie du savoir et du système licence-master-doctorat, l'assurance qualité est une réalité qui s'impose aux institutions et établissements publics et privés de l'enseignement supérieur.

Sur les TIC dans l'enseignement, il est admis aujourd'hui par la plupart des pays que l'utilisation des TIC en éducation peut améliorer la qualité des apprentissages, surmonter les disparités pour atteindre l'équité d'accès dans l'éducation et promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie. L'insertion des TIC dans le système d'enseignement constitue l'une des priorités en République du Congo.

Sur le Système d'information de gestion de l'éducation (SIGE), la mise à disposition des informations/données fiables en éducation a souvent posé un problème en République du Congo. C'est pourquoi, dans le cadre du nouveau programme éducatif et tenant compte de l'intégration des cibles de l'ODD4 dans le système de gestion de l'éducation, il est plus que nécessaire que le Congo acquière un SIGE fiable en vue de disposer en permanence de données de haute qualité.

Sur les réformes engagées au primaire, il faut noter :

- La suppression du concours d'entrée en 6ème ;
- La mise en place du projet d'appui à l'amélioration du système éducatif congolais au primaire et au collège avec l'appui de la Banque Mondiale avec, comme principales actions : la révision des curricula, le recensement et le renforcement des capacités des enseignants bénévoles/communautaires et leur prise en charge par l'État, la mise en place d'une politique de remédiation pour les apprenants en difficultés, la disponibilité et la qualité des manuels scolaires et autres supports didactiques à l'école.
- La consolidation de la politique nationale d'alimentation scolaire : l'évaluation à mi-parcours sur le travail du PAM Congo en matière d'alimentation scolaire en 2018 réalisée par l'équipe nationale avec l'appui du Groupe Kon Terra⁶ a permis de tester positivement l'impact du programme d'alimentation scolaire sur les acquis des élèves.
 - L'institution et la création des cités scolaires ;
 - La relance de la réforme sur le programme national d'évaluation des acquis scolaires (PNEAS).

⁶ Le groupe KonTerra est une société de services professionnels basée aux États-Unis.





CHAPITRE 2

L'ÉVALUATION PASEC2019 EN RÉPUBLIQUE DU CONGO

L'enquête PASEC cherche à étudier le niveau d'efficacité et d'équité des systèmes éducatifs, ainsi que l'évolution de l'atteinte de ces objectifs dans les pays. La méthodologie⁷ adoptée permet, entre autres, d'apprécier le niveau de performance des élèves et de déterminer les facteurs scolaires et extrascolaires susceptibles d'influencer le processus d'enseignement-apprentissage.

Afin d'évaluer l'atteinte de ces objectifs, le modèle méthodologique du PASEC se base sur la mesure d'une part, des connaissances et des compétences des élèves en langue d'enseignement et en mathématiques en début et en fin de scolarité primaire⁸ et, d'autre part, sur les connaissances des enseignants en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en didactique de ces deux domaines d'apprentissage. La collecte des données est réalisée auprès d'un échantillon d'élèves représentatif de la population scolaire des niveaux enquêtés de chaque pays et auprès des enseignants des écoles enquêtées.

Encadré 2-1 : Les concepts d'efficacité et d'équité

Un système éducatif efficace permet à tous les enfants de disposer des compétences et attitudes attendues (fixées par les programmes scolaires) en fin du cycle primaire. Un système est estimé efficace lorsqu'il permet à tous les enfants, ou au moins à une masse critique, d'aborder certaines compétences de base : en début de primaire, celles qui doivent être acquises pour poursuivre le cycle avec profit et succès et, en fin de cycle primaire, celles qui sont indispensables pour poursuivre leur scolarité dans de bonnes conditions.

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

L'évaluation PASEC2019 a également collecté de nombreuses informations contextuelles sur les élèves, les enseignants, les directeurs, les classes et les écoles pour apprécier les profils des apprenants et des encadrants, juger le niveau de répartition des ressources, comprendre les pratiques scolaires afin de les relier aux performances des élèves (Tableau 2.1).

La mise en relation de ces informations, avec la réussite aux tests PASEC, permet de fournir des points de repère sur l'efficacité et sur l'équité des systèmes. Les tests, questionnaires, procédures d'enquête et analyses de données sont standardisés pour tous les pays, tout au long du processus de l'évaluation, afin de garantir la comparabilité des résultats entre les pays et dans le temps.

⁷ Pour plus d'information concernant la méthodologie du PASEC, le lecteur est invité à se référer au Rapport technique de l'évaluation PASEC2019 et aux cadres de référence des outils d'enquête.

⁸ Hormis le Gabon, dont le cycle primaire est de cinq ans, tous les autres pays évalués par le PASEC2019 disposent d'un enseignement primaire de six années. Les tests de début de scolarité sont donc administrés auprès d'élèves de 2^e année, et ceux de fin de scolarité sont administrés auprès des élèves de 6^{ème} année (5^e année pour le Gabon).

Tableau 2-1 : Structure de l'évaluation PASEC2019

	Instruments	Thématiques analysées
Échelle de compétences Élèves	Tests élèves	Niveau de connaissances, compétences, aptitudes de l'élève
Échelle de compétences Enseignants	Test enseignants	Niveau de compétences et connaissances des contenus enseignés et de la didactique de ces contenus chez les enseignants
Caractéristiques de l'élève et de son milieu familial	Questionnaire destiné aux élèves	Statut socioéconomique et culturel des familles ; ressources éducatives et occasions d'apprentissage à domicile ; caractéristiques personnelles des élèves ; parcours scolaire des élèves ; conditions physiques pour apprendre ; perception de l'école et goût d'apprendre
Caractéristiques de l'école, de la classe et de la communauté locale	Questionnaire destiné aux enseignants et directeurs	Infrastructures, équipements, fonctionnement et ressources de la classe ; absentéisme et occasions d'apprentissage en classe ; caractéristiques personnelles et professionnelles des maîtres ; pratiques d'enseignement et représentations des maîtres ; infrastructures, équipements, fonctionnement, ressources et contrôle de l'école ; ressources et implication de la communauté locale pour l'école ; Caractéristiques personnelles et profil professionnel du directeur ; pratiques administratives et pédagogiques et représentations du directeur ; pratiques de soutien scolaire dans l'école et représentations des acteurs.
Caractéristiques du pays, de son système éducatif et de ses zones éducatives	Étude exploratoire pour la mise en place d'un référentiel commun de compétences des pays de la CONFEMEN / Documents nationaux de politiques éducatives et bases de données internationales relatives à l'éducation	Contexte socioéconomique et géographique ; curricula et temps scolaire officiel ; plurilinguisme et langue d'enseignement ; politique d'évaluation des apprentissages ; modèle éducatif et scolarisation

2.1 LES TESTS ET QUESTIONNAIRES DE L'ÉVALUATION PASEC2019

Les tests PASEC sont construits sur la base :

- i. Des différentes étapes de l'apprentissage de la lecture et des mathématiques⁹, des mécanismes impliqués dans ces apprentissages et des difficultés rencontrées par les élèves¹⁰ ;
- ii. Des principaux domaines d'enseignement en lecture et en mathématiques en vigueur dans les programmes scolaires des pays participants ;
- iii. Des standards de mesure¹¹ en lecture et en mathématiques couramment utilisés au niveau international.

⁹ Les compétences évaluées par le PASEC suivent en grande partie les recommandations du Learning Metrics Task Force (2013).

¹⁰ cf. Les synthèses de l'INSERM, National Reading Panel, Giasson

¹¹ Les standards internationaux de mesure font référence aux procédures de construction, d'administration et d'analyse des tests.

Les tests PASEC, comme l'indiquent leurs caractéristiques ci-dessus présentées, n'évaluent pas spécifiquement le degré de maîtrise effective des programmes d'enseignement nationaux par les élèves, mais contribuent à évaluer les capacités des élèves à atteindre des objectifs plus généraux (les « compétences clés ») basés sur un référentiel en langue-lecture et en mathématiques commun, universel et adapté aux enjeux de l'école et des sociétés actuelles (LMTF¹² 2013).

L'évaluation PASEC constitue, de ce fait, une mesure externe, internationale et complémentaire aux évaluations nationales qui fixent leurs propres standards en fonction des objectifs spécifiques des systèmes éducatifs nationaux. À cet effet, le PASEC appuie plusieurs pays dans la mise en place et le développement de systèmes nationaux d'évaluation intégrant des évaluations à grande échelle.

Quant aux instruments relatifs à l'enquête enseignante, ils évaluent, pour une part, des compétences attendues d'un élève de fin de primaire, quelle que soit la classe encadrée par l'enseignant. Cette option repose sur le principe qu'un enseignant de primaire doit être capable d'enseigner à tous les niveaux du cycle, car il peut être à tout moment affecté à une classe d'un niveau autre que celui qu'il tient. Elle repose aussi sur l'exigence que tout enseignant doit avoir en tête le profil de sortie d'un élève de fin de primaire du point de vue des compétences. D'autre part, les tests enseignants évaluent une dimension spécifique du métier, à savoir, l'utilisation des connaissances didactiques à travers deux compétences professionnelles majeures :

- Planification d'une situation d'apprentissage ;
- Et identification des types d'erreurs des élèves.

Par ailleurs, le développement des tests a suivi un processus scientifique conforme aux standards des évaluations internationales. Les items des tests ont été conçus en français¹³ par le PASEC en collaboration avec les équipes nationales PASEC de l'ensemble des pays participants à l'évaluation internationale PASEC2019. Ces items ont été validés par le Comité scientifique du PASEC. Un comité d'experts du Centre de recherche en éducation de l'Université de Liège et de Genève, de concert avec les experts nationaux, a contribué à la mise en place de ces instruments de mesure.

2.1.1 Les tests de début de scolarité primaire

Ces tests PASEC2019 de début de scolarité primaire sont administrés aux élèves de 2^e année du primaire pour mesurer les compétences acquises au cours des premiers apprentissages de la langue d'enseignement et des mathématiques, ce qui permet de faire au plus tôt le premier bilan de leurs compétences fondamentales. Le test permet également d'identifier les difficultés d'apprentissage auxquelles se confrontent généralement les élèves en début à ce niveau du cycle primaire. La durée moyenne des tests est d'environ 30 minutes par discipline.

Les tests n'ont pas pour objectifs d'évaluer spécifiquement, tel ou tel élève, ni tel ou tel enseignant, encore moins le directeur. Les données récoltées permettront de reconstituer une base de données anonyme sur les écoles, sur les élèves et sur les enseignants.

Les deux administrateurs des tests resteront pendant quatre jours dans les écoles pour :

- Tester 16 élèves de 2^{ème} année en passation individuelle ;
- Tester 25 élèves de dernière année du primaire en passation collective ;
- Et tester tous les enseignants de l'école et leurs directeurs.

¹² Acronyme anglais Learning Metrics Task Force pour désigner le groupe de réflexion réunissant plusieurs organisations internationales (dont la CONFEMEN, l'ISU, Brookings, ...) ayant pour but de définir une métrique des apprentissages afin de mesurer les progrès des élèves et de contribuer au passage d'un simple accès à l'apprentissage à un accès plus.

¹³ Langue source de conception des items

2.1.1.1 Test en langue d'enseignement

En fin de 2e année du primaire, qui correspond pour la plupart des pays à la fin d'un premier sous-cycle d'apprentissage, les curricula indiquent que tous les apprentis lecteurs des pays de la CONFEMEN devraient être capables de lire et de comprendre un message court, simple et familier. Cette aptitude implique pour l'élève d'avoir atteint un premier niveau de déchiffrage pour reconnaître les mots familiers, automatiser les mécanismes liés au déchiffrage de l'écrit et posséder un niveau de compréhension orale suffisant dans la langue d'enseignement. Ces différentes capacités sont évaluées dans le présent test.

Le test PASEC2019 évalue les trois domaines fondamentaux que sont :

1. La compréhension de l'oral ;
2. La lecture-décodage ;
3. Et la compréhension de l'écrit (voir Tableau 2.2).

Chaque domaine est évalué successivement, par phases, grâce à une série d'exercices. Chaque exercice comprend un exemple et une suite d'items. Le test en langue d'enseignement sur les élèves en début de scolarité effectué lors du PASEC2019 comporte 37,2% d'exercices sur la compréhension de l'oral, 27,9% d'exercices sur la lecture-décodage et 34,9% d'exercices sur la compréhension de l'écrit (tableau 2.2).

Tableau 2-2 : Domaines évalués par le PASEC2019 en langue - Début de scolarité

Composition du test	Domaines évalués	Exercices et compétences évaluées
37,2%	Compréhension de l'oral : La compréhension de l'oral est évaluée à travers des messages oraux associant des mots et phrases isolés et des textes. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves d'étendre leur vocabulaire pour automatiser le décodage en lecture à travers les correspondances établies entre l'oral et l'écrit.	<ol style="list-style-type: none">1. Comprendre le vocabulaire ;2. Reconnaître le vocabulaire ;3. Reconnaître les familles de mots ;4. Comprendre un texte.
27,9%	Lecture-décodage : La lecture-décodage est évaluée à travers des situations d'identification graphophonologique (de lettres, syllabes et mots) et d'activités faciles de lecture de lettres et de mots. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves d'automatiser leur lecture pour déterminer le sens des mots et des phrases, et ainsi étendre leur vocabulaire.	<ol style="list-style-type: none">5. Lire les lettres6. Reconnaître les syllabes7. Lire les mots
34,9%	Compréhension de l'écrit : La compréhension de l'écrit est évaluée à travers des situations de lecture de mots et phrases isolés et de textes dans lesquels l'élève est amené à retrouver, combiner et interpréter des informations. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves de lire en autonomie dans des situations quotidiennes variées, pour développer leurs savoirs et participer à la vie en société.	<ol style="list-style-type: none">8. Décoder le sens de mots9. Lire et comprendre les phrases10. Comprendre un texte

2.1.1.2 Test de mathématiques.

Les tests PASEC de mathématiques reflètent les processus indispensables pour l'acquisition des compétences fondamentales en arithmétique, en géométrie, espace et mesure, et permettant à l'élève de passer d'une connaissance analogique et intuitive à une connaissance symbolique des concepts mathématiques¹⁴. Le but des tests PASEC est d'identifier les étapes, lors de l'acquisition des compétences de base, où les élèves éprouvent des difficultés afin d'orienter les politiques éducatives dans la mise en place de remédiation ou dans la réorientation des curricula et des pratiques pédagogiques.

Le test PASEC2019 de mathématiques mesure les compétences de base des élèves dans deux domaines clés :

- L'arithmétique ;
- Et la géométrie, l'espace et la mesure (Tableau 2.3).

Le test s'intéresse surtout à l'arithmétique (72,5% des exercices) et à la géométrie qui donnent les bases pour acquérir des connaissances plus vastes. Ce sont également les sous-domaines les plus enseignés dans les premières années du primaire. Certaines connaissances en mesure sont également évaluées. La mesure est en général associée à l'arithmétique. Cependant, dans le test PASEC de 2^{ème} année, la mesure fait référence à des notions plus générales comme le poids, la taille et les volumes, et se distingue de l'arithmétique, qui ne fait référence qu'à des quantités d'objets ou à des quantités chiffrées.

Tableau 2-3 : Domaines évalués par le PASEC2019 en mathématiques - Début de scolarité primaire.

Composition du test	Domaines évalués	Exercices et compétences évaluées
72,5%	<p>Arithmétique :</p> <p>L'arithmétique est évaluée à travers des situations de comptage, de dénombrement et de manipulation de quantités d'objets, d'opérations, de suites numériques et de résolution de problèmes. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves de passer d'une connaissance intuitive à une connaissance symbolique des nombres.</p>	<p>Compter jusqu'à 100 ;</p> <p>Reconnaître les chiffres et les nombres ;</p> <p>Dénombrer les objets ;</p> <p>Discriminer les quantités d'objets ;</p> <p>Ordonner les nombres (le plus grand) ;</p> <p>Ordonner les nombres – (le plus petit) ;</p> <p>Compléter les suites de nombres ;</p> <p>Additionner et soustraire ;</p> <p>Résoudre les problèmes.</p>
27,5%	<p>Géométrie, espace et mesure :</p> <p>La mesure est évaluée à travers des situations de reconnaissance de formes géométriques et autour de notions de grandeur et de repérage dans l'espace. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves de passer d'une connaissance intuitive à une connaissance symbolique des notions de géométrie, d'espace et de mesure.</p>	<p>Reconnaître les formes géométriques ;</p> <p>Se repérer dans l'espace,</p> <p>Apprécier les grandeurs.</p>

¹⁴ Les compétences évaluées par le PASEC suivent, en grande partie, les recommandations du Learning Metrics Task Force (2013), excepté celle concernant la capacité des élèves à résoudre des « problèmes de configuration » (pattern problem). Le PASEC n'évalue pas cette compétence dans le test de mathématiques, car la mise à l'essai des items a produit des résultats peu probants quant aux items de logique. Ceci pose, d'une part, la question de la place de la résolution de problèmes de configuration dans les pays évalués par le PASEC et, d'autre part, celle de la façon dont il faut adapter ce type d'items aux contextes nationaux africains.

2.1.2 Les tests de fin de scolarité primaire.

Les épreuves PASEC2019 de fin de scolarité primaire permettent d'évaluer les connaissances et les compétences en lecture et en mathématiques indispensables aux élèves pour poursuivre une éducation de qualité dans l'enseignement secondaire ou professionnel. Elles évaluent, en outre, les capacités des élèves à mobiliser leurs compétences pour comprendre, apprendre et s'intégrer dans des situations de leur environnement quotidien. Les tests sont composés de questions à choix multiples (QCM), et leur durée globale est de deux heures au maximum par discipline.

2.1.2.1 Test en langue d'enseignement.

En fin de scolarité primaire, le test PASEC2019 en lecture évalue les connaissances et les compétences en compréhension de textes à partir de deux catégories de supports écrits proposés aux élèves : (i) des textes narratifs et (ii) des textes informatifs et des documents. Cette classification des supports écrits par sous-composante s'inspire des travaux de Werlich (1976) et d'autres plus récents (Crinon, Lectaire-Halté et Virost-Goedel, 2017), mais également des expériences internationales en mesure. Les activités de décodage de mots et de phrases isolés occupent à ce stade une place mineure. Le test PASEC2019 en lecture comporte 16% d'exercices relatifs au domaine « compréhension de mots et de phrases isolés » contre 84% d'exercices relatifs au domaine « compréhension de texte » (voir Tableau 2.4).

Tableau 2-4 : Domaines évalués par le PASEC2019 en lecture - Fin de scolarité.

Composition du test	Domaines évalués	Supports de lecture
16%	<p>Compréhension de mots et de phrases isolés :</p> <p>La compréhension de mots et de phrases isolés est évaluée à travers des situations de lecture portant sur la découverte du sens explicite de mots et de phrases isolés. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves d'automatiser leur lecture pour accéder progressivement au sens des phrases et des textes et pour étendre leur vocabulaire. Le niveau de ces tâches est très basique et correspond aux objectifs des programmes scolaires de début de scolarité primaire.</p>	Images, mots et phrases isolés
84%	<p>Compréhension de texte :</p> <p>La compréhension de texte est évaluée à travers des situations de lecture de textes narratifs, informatifs et de documents, desquels les élèves sont amenés à extraire, réaliser des inférences simples, interpréter et combiner des informations. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves de lire de façon autonome dans des situations quotidiennes variées pour développer leurs savoirs et participer à la vie en société.</p>	Textes narratifs (39%) et textes informatifs et documents (45%)

2.1.2.2 Test de mathématiques.

En fin de scolarité primaire, le test PASEC2019 en mathématiques évalue les connaissances des élèves dans les domaines de l'arithmétique (47,6% du test), de la « mesure et grandeur » (35,7% du test) et de la « géométrie et espace » (16,7% du test). En arithmétique, les compétences sont évaluées à travers la compréhension des nombres (y compris les décimaux) et des pourcentages. Les compétences relatives aux mesures et grandeurs sont évaluées à travers la connaissance et la compréhension des unités de mesure (longueur, masse, capacités, ...), la conversion de ces unités de mesures et les calculs de grandeur (longueur, durée, masse, capacité, ...) dans différents contextes. En géométrie et espace, les compétences sont évaluées à travers des situations de reconnaissance des propriétés des formes géométriques ; des relations et des transformations géométriques, et des positions et représentations spatiales (voir tableau 2.5).

Tableau 2-5 : Domaines évalués par le PASEC2019 en mathématiques - Fin de scolarité

Composition du test	Domaines évalués
47,6%	<p>Arithmétique :</p> <p>Les compétences en arithmétique sont évaluées à travers la compréhension des nombres : connaissance et compréhension des priorités¹⁵ des opérations et des propriétés des quatre opérations ;</p> <p>Opérations sur les nombres telles additionner, soustraire, multiplier, diviser. Elles sont également évaluées à travers la compréhension des nombres décimaux et des pourcentages.</p>
35,7%	<p>Mesure et grandeur :</p> <p>Les compétences relatives aux mesures et grandeurs sont évaluées à travers la connaissance et la compréhension des unités de mesure de longueur, de masse, de capacités, d'angles, de durée, et la conversion de ces unités de mesures. Elles sont également évaluées à travers les calculs de grandeur (longueur, durée, masse, capacité, angle, aire, volume) dans différents contextes faisant appel, notamment, aux figures géométriques du plan (triangles, rectangles, carrés, parallélogrammes ou disques) ou aux solides (cube ou parallélépipède rectangle).</p>
16,7%	<p>Géométrie et espace :</p> <p>Les compétences relatives à la géométrie et à l'espace sont évaluées à travers des situations de reconnaissance des propriétés des formes géométriques à deux ou trois dimensions ; des relations et des transformations géométriques, et des positions et représentations spatiales.</p>

2.2 LES INSTRUMENTS DE L'ENQUÊTE DES ENSEIGNANTS.

Comparativement à l'évaluation PASEC2014, celle de 2019 introduit un module supplémentaire à destination des enseignants, afin d'apprécier à l'échelle internationale et nationale leur maîtrise des contenus enseignés au primaire en compréhension de l'écrit et en mathématiques, et leur niveau de connaissance en didactique de ces disciplines.

2.2.1 Outils en langue d'enseignement

Les outils en langue d'enseignement permettent de mesurer et de comparer, aux niveaux national et international : (i) le niveau de maîtrise par les enseignants des connaissances disciplinaires enseignées au primaire ainsi que (ii) leur niveau de connaissances en didactique de la compréhension de l'écrit.

¹⁵ La priorité des opérations est une convention qui établit un ordre à respecter pour effectuer les calculs dans une chaîne d'opérations.

Tableau 2-6 : Domaines évalués par le PASEC2019 en compréhension de l'écrit et didactique de la compréhension de l'écrit

Composition du test	Domaines évalués
72,2%	<p>La compréhension du texte :</p> <p>Les compétences en compréhension de texte sont évaluées à travers la maîtrise de la langue d'enseignement, l'accès au sens du texte et une connaissance des structures de la langue.</p>
27,8%	<p>La didactique de la compréhension de l'écrit</p> <p>Les compétences en didactique de la compréhension de l'écrit sont évaluées à travers l'analyse d'une situation d'apprentissage de compréhension de l'écrit : savoir extraire les objectifs visés, faire des choix pour mettre en cohérence un objectif d'apprentissage et un exercice puis identifier et analyser les types d'erreurs dans des productions d'élèves dans ce domaine disciplinaire.</p>

2.2.2 Outils de mathématiques

Les outils de mathématiques permettent de mesurer et de comparer au niveau national et international :

(i) le niveau de maîtrise par les enseignants des connaissances mathématiques enseignées au primaire et (ii) leur niveau de connaissance en didactique des mathématiques.

Tableau 2-7 : Domaines évalués par le PASEC2019 en mathématiques et didactique des mathématiques

Composition du test	Domaines évalués
86,1%	<p>Les mathématiques :</p> <p>Les connaissances et les compétences en mathématiques sont évaluées à travers les exercices d'arithmétique, grandeurs - mesures, et géométrie et espace permettant la maîtrise des savoirs mathématiques à enseigner sur le cycle primaire et développant une capacité de raisonnement en vue de résoudre des situations problèmes qui pourraient être proposées à des élèves du primaire</p>
13,9%	<p>La didactique des mathématiques :</p> <p>Les connaissances en didactique des mathématiques sont évaluées à travers l'analyse d'une activité d'apprentissage en mathématiques : savoir extraire les objectifs visés, faire des choix pour mettre en cohérence un objectif d'apprentissage et un exercice, identifier et analyser les types d'erreurs dans des productions d'élèves</p>

2.3 LES QUESTIONNAIRES DE CONTEXTE DU PASEC2019.

L'évaluation PASEC2019 a permis la collecte de données contextuelles permettant d'apprécier la relation entre l'environnement familial et scolaire des élèves et leur performance. Ces informations ont été recueillies auprès des élèves, des enseignants et des directeurs des écoles échantillonnées. Les questionnaires PASEC favorise l'analyse des questions les plus pertinentes¹⁶ pour les pays afin de leur fournir des données et des indicateurs utiles, fiables et comparables dans l'espace et dans le temps. À travers ces instruments, l'enquête décrit les ressources et les pratiques éducatives à différents niveaux du système. Les performances des élèves aux tests PASEC sont mises en relation avec ces différentes données contextuelles sur les déterminants de l'apprentissage et des processus d'enseignement.

Les questionnaires contextuels de l'évaluation PASEC2019 présentent une évolution orientée par les conclusions du bilan des questionnaires de PASEC2014 et par la consultation des pays et des partenaires de la CONFEMEN.

Les travaux de mise à jour des questionnaires ont abouti à l'allègement des Questionnaires Élèves. Le Questionnaire Maître a été renommé questionnaire Enseignant/Classe. Ce questionnaire, dans la logique de la mise en place de l'enquête sur les enseignants, est focalisé sur l'enseignant tout en restant porté sur la description de la classe. Le questionnaire est administré à l'ensemble des enseignants des écoles échantillonnées.

Le Questionnaire Directeur est renommé questionnaire Directeur/École dans le but de décrire surtout l'environnement de l'école et d'alléger notamment les items concernant le directeur. La concentration sur l'école vise à éclairer les conditions d'apprentissage des élèves testés.

2.4 L'ÉCHANTILLONNAGE.

Comme pour le PASEC2014, l'enquête internationale PASEC2019 cible l'ensemble des élèves de début (2e année) et de fin (6e année) du primaire, quels que soient le type d'école (publique ou privée...) et sa localisation (rurale ou urbaine). Les données sont collectées sur un échantillon représentatif au niveau national des écoles primaires d'un pays présentant les niveaux d'enseignement considérés.

L'échantillon PASEC permet d'estimer avec une certaine précision les résultats scolaires des pays participant à l'évaluation sans avoir à enquêter tous les élèves scolarisés. Des normes et des mécanismes de contrôle de la qualité sont mis en place par le programme tout au long du processus de l'évaluation pour garantir l'exhaustivité des échantillons et la comparabilité des résultats entre les pays et dans le temps.

La procédure d'échantillonnage, en lien avec la sélection des écoles, est conduite par le PASEC en collaboration avec les pays. Les écoles ont été échantillonnées dans chaque pays à partir d'une base de sondage des écoles, la plus récente, et qui fournit des informations détaillées sur les écoles. Les écoles ont été sélectionnées au Congo, selon une procédure standardisée : un échantillonnage systématique proportionnel à la taille cumulée des effectifs des élèves de début et de fin primaire.

La taille standard de l'échantillon d'écoles de l'enquête PASEC2019 pour l'évaluation des élèves de fin d'année primaire est de 250 écoles, en République du Congo. Compte tenu de la spécificité de l'enquête en début de scolarité, un sous-échantillon de l'échantillon des écoles de fin de primaire est tiré pour constituer l'échantillon de début de scolarité.

Au sein de chaque école sélectionnée, aussi bien en début qu'en fin de scolarité, une seule classe du niveau ciblé est choisie parmi l'ensemble des classes du même niveau d'enseignement, selon une procédure aléatoire simple au moment de la collecte des données. Un échantillon de 25 élèves est retenu au sein de chaque classe de fin de scolarité primaire échantillonnée. En début de scolarité, ce sont 16 élèves qui sont sélectionnés par classe échantillonnée.

¹⁶ Les questionnaires PASEC privilégient une approche contextuelle adaptée aux pays, puisque certains intrants éducatifs et processus de transformation sont spécifiques à ces pays et conditionnés par le niveau de pauvreté dans les zones géographiques concernées. À titre d'exemple, le mode de fonctionnement pédagogique des écoles en « double flux » est spécifique aux pays en développement afin de soutenir la demande éducative dans un contexte de pénurie de salles de classe et d'enseignants.

Après un échantillonnage de 250 écoles (250 pour 6A et la moitié pour les 2A, soit 125 écoles) pour le Congo par le PASEC, deux types de sous échantillonnage ont été réalisés par l'administrateur de test pour l'administrer le test :

- Sélection au niveau de l'école de la classe à enquêter, effectuée par l'administrateur de test préalablement recruté par l'équipe nationale ;
- Et sélection des élèves à enquêter (Maximum, 16 élèves pour les 2A , et 25 élèves pour les 6A), effectuée par l'administrateur.

2.5 ADMINISTRATION DES TESTS ET QUESTIONNAIRES DES ÉLÈVES EN DÉBUT DE SCOLARITÉ

Par l'intermédiaire des équipes nationales, les pays participants mettent en œuvre l'évaluation dans le cadre des procédures d'administration établies par le PASEC. Les administrateurs de tests, recrutés au préalable par les équipes nationales PASEC, sont responsables de la collecte de données au niveau des écoles. Ils sont formés, supervisés et contrôlés par les équipes nationales. Afin de garantir la comparabilité des données recueillies, un protocole standard d'enquête a été mis en place par le PASEC. Les administrateurs doivent scrupuleusement respecter les consignes standardisées contenues dans ce protocole.

2.5.1 Administration des tests et questionnaires des élèves en début de scolarité

En début de scolarité primaire, les tests sont administrés individuellement aux élèves par un administrateur. La passation des tests s'effectue sur quatre matinées, et touche au maximum 16 élèves répartis en deux sous-groupes d'une même classe pour chacune des écoles sélectionnées.

Tableau 2-8 : Calendrier de l'enquête de l'administrateur de test de 2ème année dans l'école

Journée	Jour 1 : maximum 8 élèves	Jour 2 : maximum 8 élèves	Jour 3 : maximum 8 élèves (mêmes élèves du jour 1)	Jour 4 : maximum 8 élèves (mêmes élèves du jour 2)
Enquête	Langue	Langue	Mathématiques + questionnaire	Mathématiques + questionnaire
Durée indicative	Temps moyen par élève – 30'	Temps moyen par élève – 30'	Temps moyen par élève – 30'	Temps moyen par élève – 30'

Seuls, les classes et élèves sélectionnés participeront aux quatre jours d'enquête ; l'enquête commencera chaque jour, le plus tôt possible, en début de matinée. Le temps de passation des tests et questionnaires élèves de début de scolarité (passation individuelle) est approximativement de 30 minutes par élève pour chaque partie de l'enquête. Il est possible que certains élèves de 2ème année passent les tests dans l'après-midi.

Le cadre du travail était organisé de manière à pouvoir administrer individuellement les tests et questionnaires de la manière suivante :

- Le jour 1, administrer le test de langue aux huit premiers élèves de début de scolarité inscrits sur la fiche de suivi (numéros 1 à 8) ;
- Le jour 2, administrer le test de langue aux huit élèves restants de début de scolarité inscrits sur la fiche de suivi (numéros 9 à 16) ;
- Le jour 3, administrer le test de mathématiques et le questionnaire aux huit premiers élèves de 2ème année inscrits sur la fiche de suivi (numéros 1 à 8) ;
- Et le jour 4, administrer le test de mathématiques et le questionnaire aux huit élèves restants de début de scolarité inscrits sur la fiche de suivi (numéros 9 à 16).

Il est important que le lieu de l'administration de test soit un endroit calme et éclairé pour garantir à chaque élève et à l'administrateur de test de bonnes conditions de travail. Il est préférable que la passation ait lieu dans une petite salle calme et isolée de manière à laisser les autres élèves qui ne sont pas en session de test en cours avec leur maître. Dans le cas où l'école ne disposerait pas d'une petite salle supplémentaire, il est possible d'enquêter individuellement chaque élève à l'extérieur sur une table-banc.

2.5.2 Administration des tests et questionnaires des élèves en fin de scolarité

En fin de scolarité primaire, l'administration débute par le questionnaire contextuel. Les tests de compréhension de l'écrit et de mathématiques s'effectuent sur les deux jours suivants. La durée des tests de compréhension de l'écrit et de mathématiques est de deux heures maximum pour chaque test, avec une pause de 10 minutes après une heure. Le PASEC a adopté la technique des « cahiers tournants » pour prendre en compte la masse d'informations traduite dans les tableaux de spécification de la partie 1.1.1.2 de ce chapitre.

C'est ainsi que quatre livrets sont élaborés et distribués aléatoirement dans chaque classe aux élèves sélectionnés.

Le temps de passation du questionnaire-élève de fin de primaire dure approximativement une heure.

Les tests PASEC2019 de lecture et de mathématiques et le questionnaire Élèves sont administrés collectivement aux élèves par un administrateur de test, responsable de la collecte des données dans les écoles. Afin de garantir la comparabilité des données recueillies, les administrateurs sont invités à respecter scrupuleusement les consignes de passation des instruments de mesure, y compris la procédure de sélection des élèves.

Comme pour le test de début de scolarité, les administrateurs responsables de la collecte des données sont formés et supervisés par les équipes nationales. L'ordre de passation des épreuves de lecture et de mathématiques dans les écoles suit une répartition aléatoire dans l'échantillon, de sorte qu'en moyenne, au niveau d'un pays, les résultats des élèves aux différentes épreuves ne soient pas influencés par l'ordre de passation des tests.

L'administration des tests s'effectue sur deux matinées (une matinée par discipline) et concerne 25 élèves, au maximum, par classe. Les épreuves du PASEC2019 sont de type « papier-crayon » : après avoir traité quelques exemples avec l'administrateur pour comprendre le fonctionnement du test et la manière de répondre aux questions, les élèves travaillent de façon autonome sur les cahiers qui leur ont été remis en répondant à des questions à choix multiples. Les tests PASEC2019 utilisent la technique des « cahiers tournants » permettant de soumettre aux élèves un grand nombre de questions sans pour autant allonger le temps de passation. À chaque élève, est soumis un seul cahier tournant de tests. Quatre cahiers de tests différents sont utilisés. Ces derniers disposent d'items d'ancrage permettant d'analyser les réponses des élèves sur une seule et même échelle.

Quelle que soit la formule, la page de couverture du livret de chaque élève et la fiche de suivi des élèves avec les informations nécessaires (numéro, nom, prénoms, type de livret, etc.) doivent être complétées. Les identifiants des élèves doivent correspondre aux numéros attribués dans des livrets, même pour les élèves absents (relever l'absence) ou exclus (relever l'exclusion et la nature de celle-ci).

- Administration du questionnaire aux élèves

Assurez-vous que la classe soit attentive et calme avant de commencer le test.

« Vous avez été choisi pour participer à une enquête. Aujourd'hui vous allez faire un questionnaire. Je vais lire chaque question et réponse et vous allez cocher la réponse qui correspond le mieux. Il faut bien écouter car quelquefois il y a plusieurs réponses possibles. On va commencer par des questions faciles. Si vous ne comprenez pas une question, ou vous n'arrivez pas à répondre, levez la main et je viendrai vous aider ».

Chaque question et chaque réponse devront être lues plusieurs fois (questionnaire disponible à la page suivante). Aidez les élèves qui ne comprennent pas les questions et/ou les réponses.

Vous devez vérifier, pour chaque question et pour chaque élève, qu'une réponse a bien été cochée.

2.5.3 Administration des tests et des questionnaires chez les enseignants et le directeur

Concernant l'enquête relative aux enseignants, la collecte de données dans l'école est assurée par un administrateur de test auprès de tous les enseignants de l'école, le quatrième jour de l'enquête. L'administration de l'ensemble de l'enquête (tests et questionnaire contextuel) s'effectue sur une matinée dans chaque école. Quatre livrets (A, B, C et D) sont également constitués pour cette enquête pour les enseignants et un questionnaire pour le directeur.

Les livrets sont distribués aléatoirement selon les principes de « cahier tournant ».

L'enquête "enseignant" se déroulera le 4^e jour. Tous les enseignants (y compris le directeur s'il tient une classe) seront mobilisés durant toute la matinée dans une même salle de classe pour compléter un test et un questionnaire. Les épreuves restent scellées jusqu'au jour de l'enquête des enseignants. Vous devez informer les enseignants sur le jour et le lieu de l'enquête en insistant sur l'anonymat et la confidentialité des informations. Les données produites à partir des résultats des enseignants aux tests et aux questionnaires ne seront pas utilisées pour gérer les carrières individuelles mais permettront de mieux comprendre les profils des enseignants et leurs besoins de formation à l'échelle de chaque pays. Ces informations seront également communiquées à tous les enseignants avant le début des épreuves.

2.6 L'ASSURANCE QUALITÉ DES DONNÉES

Les procédures d'assurance qualité ont été appliquées tout le long de l'évaluation PASEC2019 sous le contrôle et la validation du comité scientifique PASEC. La mise en œuvre des différentes étapes de conception et de sélection des items de l'évaluation (ateliers cognitifs et mise à l'essai des instruments) dans le strict respect des normes, constitue un premier gage de qualité des données de l'évaluation. Les normes techniques de l'évaluation PASEC2019 spécifient, entre autres, la façon dont l'évaluation doit être mise en œuvre dans chaque pays. Le PASEC a ainsi préparé des cahiers d'administrateur de tests détaillant de façon chronologique toutes les étapes de l'administration et le protocole afférent.

Un binôme de conseillers techniques du PASEC et les membres des équipes nationales PASEC supervisent le processus de l'administration de l'évaluation dans chaque pays et s'assurent du respect des protocoles convenus. Les membres des équipes nationales assurent le contrôle qualité des opérations de terrain à travers des visites inopinées dans les écoles de l'enquête afin d'observer l'administration des tests et le respect des procédures.

Sur la base de leur expérience dans des enquêtes similaires, de leurs connaissances en éducation et leur non-engagement dans l'enseignement au cours de l'année de l'enquête, les administrateurs de tests sont recrutés et formés pour assurer une collecte de qualité dans chaque pays.

Répartis en deux groupes, l'un a la charge de l'administration du test de début de scolarité et, l'autre, celui de fin de scolarité auquel s'ajoute l'enquête sur les enseignants. Ils sont formés séparément, au regard de la spécificité des cibles de l'enquête. Les administrateurs les plus performants sont sélectionnés en fin de formation sur la base de leur résultat à un test et de leur niveau de pratique observé. Les acteurs impliqués dans le processus de la collecte des données certifient leur disposition à assurer la confidentialité des tests et des données à travers la signature d'un engagement de confidentialité.

Les instruments utilisés sur le terrain ont subi plusieurs opérations jusqu'à leur saisie :

- Rangement des instruments (fiche de suivi-école, de suivi élèves, les livrets et les questionnaires directeurs) ;
- Et codification des différents instruments.

2.6.1 Rangement des instruments :

Les instruments collectés sur le terrain sont rangés par Département, par niveau enquêté, par type d'instrument et par ordre croissant d'identifiant PASEC (écoles) et d'identifiants élèves ou enseignants.

Pour rappel, l'identifiant PASEC est constitué de six chiffres. Le classement par identifiant PASEC croissant se fait en regardant les deux premiers chiffres de l'identifiant qui représentent le numéro de la strate et les trois derniers chiffres.

Ces instruments seront saisis pour constituer des bases de données qui seront ultérieurement utilisées pour analyser les performances des élèves et élaborer des pistes d'actions et de réflexion.

2.6.2 Codification

Un manuel de codification a été mis à la disposition des équipes nationales chargées de recruter et de former des agents de codification. Ces derniers signent une clause de confidentialité et travaillent sous la supervision directe des membres des équipes nationales.

2.6.3 Saisie des instruments

Les instruments de collecte et les ordinateurs utilisés pour la saisie des données ont été placés dans un local avec accès réglementé pour assurer la sécurité et la confidentialité des données collectées.

Afin de veiller au respect strict des procédures de codification, de saisie et des délais pour la mise à disposition des données, les phases de codification et de saisie des données sont contrôlées par le PASEC, lors d'un séjour appui dans chaque pays participant.

De façon générale, pour garantir la production de données scientifiquement robustes, le PASEC privilégie une démarche participative dans la mise en œuvre de l'évaluation, et ce, en associant aux différentes étapes du processus les équipes nationales, les experts nationaux et internationaux à travers des travaux à distance et des ateliers internationaux.

2.7 LES TAUX DE PARTICIPATION

2.7.1 Taux de participation en 2^{ème} année

En 2^{ème} année, après la collecte des données, 122 écoles sur les 125 échantillonnées ont participé à l'évaluation. Le taux de participation des écoles s'élève donc à 97,6% et celui des élèves, à 90,1%.

Tableau 2-9 : Échantillons d'écoles et d'élèves sélectionnés et enquêtés, taux de participation en 2ème année

Département	Échantillon d'écoles			Échantillon d'élèves		
	Échantillon prévu	Échantillon réalisé	Taux de participation des écoles	Nombre d'élèves échantillonnés	Nombre d'élèves participants	Taux de participation des élèves
Bouenza	10	10	100,0	153	138	90,2
Brazzaville	20	20	100,0	316	301	95,3
Cuvette	8	8	100,0	93	81	87,1
Cuvette-Ouest	8	8	100,0	103	77	74,8
Kouilou	8	6	75,0	80	75	93,8
Lékoumou	7	7	100,0	93	73	78,5
Likouala	8	8	100,0	104	95	91,3
Niari	10	10	100,0	132	130	98,5
Plateaux	10	10	100,0	152	131	86,2
Pointe-Noire	20	20	100,0	306	282	92,2
Pool	8	7	87,5	91	83	91,2
Sangha	8	8	100,0	109	94	86,2
Total général	125	122	97,6	1732	1560	90,1

2.7.2 Taux de participation en 6ème année

En 6^{ème} année, sur un échantillon prévisionnel de 250 écoles, 245 écoles ont effectivement été enquêtées. Le taux de couverture des écoles s'élève donc à 98,0%, ce qui est largement au-dessus du seuil de 80% considéré par le PASEC comme la norme minimale afin que les données du pays soient publiées et prises en compte dans la comparaison internationale. Au niveau des élèves, le taux de couverture par rapport au nombre d'élèves échantillonnés s'élève à 96,5%.

Tableau 2-10 : Échantillons d'écoles et d'élèves prévus et réalisés et taux de participation en 6e année

Département	Échantillon d'écoles			Échantillon d'élèves		
	Échantillon prévu	Échantillon réalisé	Taux de participation des écoles	Nombre d'élèves échantillonnés	Nombre d'élèves participants	Taux de participation des élèves
Bouenza	20	20	100%	368	356	96,7%
Brazzaville	40	40	100%	876	845	96,5%
Cuvette	15	14	93%	133	119	89,5%
Cuvette-Ouest	15	15	100%	192	186	96,9%
Kouilou	15	13	87%	165	159	96,4%
Lékoumou	15	15	100%	255	235	92,2%
Likouala	15	15	100%	270	260	96,3%
Niari	20	20	100%	289	280	96,9%
Plateaux	20	20	100%	280	270	96,4%
Pointe-Noire	45	44	98%	840	822	97,9%
Pool	15	14	93%	209	207	99,0%
Sangha	15	15	100%	226	219	96,9%
Total général	250	245	98,0%	4103	3958	96,5%

Il faut souligner que des écoles ont été remplacées selon la procédure du PASEC dans les Départements, en début et fin de scolarité primaire.



CHAPITRE 3

PERFORMANCES SCOLAIRES DES ÉLÈVES DE DÉBUT DE SCOLARITÉ PRIMAIRE



Le présent chapitre est consacré à la présentation des résultats des élèves de début de scolarité primaire ; il s'agit des niveaux de performances des élèves en langue et en mathématiques. Ainsi, on présentera la répartition des élèves sur l'échelle de compétences du PASEC2019.

3.1. LES ÉLÈVES DU CONGO EN COMPARAISON AVEC LE NIVEAU INTERNATIONALE

3.1.1. Compétences des élèves en langue et en mathématiques

3.1.1.1. Performance sur l'échelle de compétences en langue

Le tableau 3.1 présente l'échelle de compétences du PASEC2019 de début de scolarité primaire en langue. Cette échelle de compétences rend compte des performances des élèves à l'évaluation au test de langue. Elle présente, pour chaque niveau, les intervalles des scores, la répartition des élèves aux différents niveaux de l'échelle et la description des connaissances et des compétences correspondant à ces niveaux. Les élèves situés à un niveau donné sont susceptibles de bien effectuer couramment les tâches de ce niveau, moins bien que celles situées aux niveaux supérieurs, et mieux que celles des niveaux inférieurs. Le seuil « suffisant » de compétence en langue est défini par une bande rouge dans le tableau.

Tableau 3-1 : Échelle de compétences PASEC2019 en langue – Début de scolarité

Niveaux	Score	Répartition internationale des élèves dans les niveaux de l'échelle (%)	Répartition nationale des élèves dans les niveaux de l'échelle (%)	Description des compétences
Niveau 4	> 610 points	23,5%	36,1%	<p>Lecteur intermédiaire : vers une langue autonome pour comprendre des phrases et des textes</p> <p>Les élèves ont atteint un niveau de déchiffrage de l'écrit et un niveau de compréhension orale qui leur permettent de comprendre des informations explicites dans des phrases et des textes courts. Ils sont capables de croiser leurs compétences de décodage et leur maîtrise du langage oral pour restituer le sens littéral d'un texte court.</p>
Niveau 3	Compris entre 540 et 610 points	21,0%	27,2%	<p>Apprenti lecteur : vers le perfectionnement du déchiffrage de l'écrit, des capacités de compréhension orale et de compréhension des mots écrits</p> <p>Les élèves ont perfectionné leurs capacités de compréhension orale et de décodage pour se concentrer sur la compréhension de mots. En compréhension de l'oral, ils sont capables de comprendre des informations explicites dans un texte court dont le vocabulaire est familier. Ils développent progressivement des liens entre langage oral et écrit pour améliorer les capacités de décodage et étendre le vocabulaire. En compréhension de l'écrit, les élèves sont capables d'identifier le sens de mots isolés.</p>
Seuil « suffisant » de compétences				
Niveau 2	Compris entre 469 et 540 points	28,5%	24,0%	<p>Lecteur émergent : vers le développement des capacités de déchiffrage de l'écrit et le renforcement des capacités de compréhension orale</p> <p>Les élèves ont amélioré leur niveau de compréhension de l'oral et sont en mesure d'identifier un champ lexical. Ils développent les premiers liens rudimentaires entre le langage oral et écrit, et sont capables de réaliser des tâches basiques de déchiffrage, de reconnaissance et d'identification graphophonologique (lettre, syllabe, graphème, phonème).</p>
Niveau 1	Compris entre 399 et 469 points	18,3%	10,9%	<p>Le lecteur en éveil : les premiers contacts avec le langage oral et écrit</p> <p>Les élèves sont capables de comprendre des messages oraux très courts (mots isolés) et familiers pour reconnaître des objets familiers.</p> <p>Ils éprouvent de grandes difficultés dans le déchiffrage de l'écrit et l'identification graphophonologique (lettres, syllabes, graphèmes et phonèmes).</p>
Sous le niveau 1	< 399 points	8,7%	1,8%	<p>Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas suffisamment les compétences mesurées par ce test en langue de scolarisation. Ils sont en difficulté sur les connaissances et compétences du niveau 1</p>

De ce tableau 3.1, il ressort globalement que près de 63,3% des élèves de 2^{ème} année au Congo se situent au-dessus du seuil de compétences en langue d'enseignement contre 44,5% des élèves au niveau international. Cependant, près de 36,7% des élèves au Congo n'ont pas atteint le seuil de compétences en langue dont 1,8% dans une situation critique avec des difficultés sur les connaissances et sur les compétences du niveau 1. Ils sont incapables de comprendre des messages oraux très courts et familiers pour reconnaître les objets familiers. Ils éprouvent de grandes difficultés dans le déchiffrage de l'écrit et dans l'identification graphophonologique (lettres, syllabes, graphèmes et phonèmes).

La description par niveau de connaissances et de compétences se présente ainsi qu'il suit :

- **Niveau 4 de connaissances et compétences** : Ce niveau est le sommet de l'échelle de compétences du PASEC de langue en début de primaire. Sa description présente un lecteur qui commence à mobiliser les compétences pouvant le conduire vers une lecture autonome pour comprendre des phrases et des textes.

Les élèves du niveau 4 de l'échelle de langue de début de scolarité manifestent des capacités de déchiffrement de l'écrit et de compréhension orale qui leur permettent de comprendre des informations explicites dans des phrases et des textes courts. En effet, les élèves savent faire correspondre des lettres, des associations de lettres et des syllabes aux éléments phonologiques appropriés ; ils peuvent décoder des mots, c'est-à-dire, accéder à la forme sonore des suites de lettres. Ils peuvent articuler ces compétences de décodage à leur maîtrise du langage oral pour restituer le sens littéral d'un texte court.

Au Congo, 36,1% des élèves en moyenne, ont atteint le niveau 4 contre 23,5% au niveau international

- **Niveau 3 de connaissances et compétences** : Les élèves de ce niveau consolident leurs capacités de déchiffrement de l'écrit, de compréhension orale et de compréhension des mots écrits. En effet, ils manifestent des capacités suffisantes de compréhension orale et de décodage pour se concentrer sur la compréhension de mots. En compréhension de l'oral, ils réussissent à comprendre des informations explicites dans un texte court dont le vocabulaire est familier.

Ils développent progressivement des liens entre langage oral et écrit pour améliorer les capacités de décodage et pour étendre le vocabulaire. En compréhension de l'écrit, les élèves sont capables d'identifier le sens de mots isolés. Au niveau national, 27,2% des élèves, en moyenne, ont atteint le niveau 3 contre 21% sur le plan international.

- **Niveau 2 de connaissances et compétences** : Les élèves de ce niveau commencent à installer des capacités de déchiffrement de l'écrit et à renforcer leurs capacités de compréhension orale. Ils sont capables d'identifier les mots se rapportant à la même notion. Ils développent les premiers liens rudimentaires entre le langage oral et écrit et sont en mesure d'effectuer des tâches élémentaires de déchiffrement, de reconnaissance et d'identification graphophonologique (lettres, syllabes, graphèmes, phonèmes). En moyenne, 24,0% des élèves au Congo se situent au niveau 2 contre 28,5% au niveau international.
- **Niveau 1 de connaissances et compétences** : Les élèves qui se situent à ce niveau sont uniquement capables d'effectuer les tâches les moins complexes des épreuves PASEC. Les compétences de ces élèves relèvent du niveau des premiers contacts avec le langage oral et écrit. Ils sont capables de comprendre des messages oraux très courts (mots isolés) et familiers pour reconnaître des objets familiers. Ils éprouvent de grandes difficultés dans le déchiffrement de l'écrit et dans l'identification graphophonologique (lettres, syllabes, graphèmes et phonèmes). Au Congo, 10,9% des élèves en moyenne se limitent à ce niveau contre 18,3% au niveau international.
- **Sous le niveau 1 de connaissances et compétences** : Les élèves dont le score est inférieur à 399 points ne parviennent pas à se hisser au niveau 1 de l'échelle de compétences de langue. Cette position sur l'échelle signifie que ces élèves ne sont pas capables, de façon courante, de mettre en œuvre les connaissances et les compétences les plus élémentaires que l'enquête PASEC cherche à mesurer. Cependant, il ne faut pas en déduire qu'ils ne manifestent aucune compétence en langue. Leurs difficultés en langue indiquent qu'ils ne parviennent pas à résoudre plus de la moitié des items dans des tests constitués exclusivement de tâches de niveau 1, ce qui explique leur positionnement sous le niveau 1. Les élèves ont beaucoup de mal à utiliser la langue d'enseignement pour étendre et pour améliorer leurs connaissances et leurs compétences dans d'autres domaines ; dès lors, ils pourraient éprouver de sérieuses difficultés dans la poursuite de leur cursus scolaire.

3.1.1.2. Profil de performance sur l'échelle de compétences en mathématiques

Le tableau 3.2 présente les échelles de compétences PASEC2019 de début de scolarité primaire en mathématiques. Le seuil de compétences en mathématiques est matérialisé par une ligne rouge dans le tableau.

Tableau 3-2 : Échelle de compétences PASEC2019 en mathématiques – Début de scolarité

Niveaux	Scores ¹⁷	Répartition internationale des élèves dans les niveaux de l'échelle (%)	Répartition nationale des élèves dans les niveaux de l'échelle (%)	Description des compétences
Niveau 3	> 577 points	37,5%	53,2%	Les élèves maîtrisent la chaîne verbale (compter jusqu'à 60 en deux minutes) et sont capables de lire des chiffres, de comparer des nombres, de compléter des suites de nombres et de réaliser des opérations (additions et soustractions) sur des nombres supérieurs à 50. Ils peuvent raisonner sur des problèmes basiques avec des nombres inférieurs à 20.
Niveau 2	Compris entre 489 et 577 points	33,7%	33,1%	Les élèves sont capables de lire des chiffres, de comparer des nombres, de compléter des suites logiques et de réaliser des opérations (additions et soustractions) sur des nombres inférieurs à 50. Ils manipulent des concepts de repérage dans l'espace (par ex. devant, sur ...). Ils commencent à développer des aptitudes de raisonnement sur des problèmes basiques avec des nombres inférieurs à 20. Ils identifient aussi la plupart des formes géométriques simples.
Seuil « suffisant » de compétences				
Niveau 1	Compris entre 400 et 489 points	21,5%	12,7%	Les élèves développent progressivement leurs connaissances du langage mathématique : ils commencent à lire les premiers chiffres (inférieurs à 10) et maîtrisent les premières notions de quantité (dénombrement, comparaison) avec des nombres inférieurs à 20. Ils apprécient la taille relative des objets et commencent à identifier de premières formes géométriques simples.
Sous le niveau 1	< 400 points	7,3%	1,0%	Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas suffisamment les compétences mesurées par ce test de mathématiques. Ces élèves sont en difficulté sur les connaissances et compétences de niveau 1.

En mathématiques, au Congo, au total, 86,3% des élèves, en moyenne, se situent au-dessus du seuil de compétences en mathématiques contre 71,2% d'élèves au plan international. En revanche, près de 13,7% des élèves n'ont pas atteint ce seuil de compétences contre 28,8% au niveau international. Près de 1,0% d'élèves sont en difficultés. Ces élèves ne développent pas leur connaissance du langage mathématique. Ils sont incapables de lire les chiffres inférieurs à 10 et ne maîtrisent pas les notions de quantité (dénombrement et comparaison) avec des nombres inférieurs à 20. Ils ne peuvent ni apprécier la taille relative des objets, ni identifier des premières formes géométriques simples. La description de chaque niveau de l'échelle se résume comme suit :

- **Niveau 3 de connaissances et compétences :** A ce niveau, les élèves sont à l'aise dans la découverte des chiffres. Ils peuvent compter jusqu'à 60 en deux minutes et se livrent à la lecture des chiffres, au dénombrement, à la comparaison et à la reconnaissance d'un rythme dans une suite de nombres organisée qu'ils réussissent à compléter. Ils sont capables d'effectuer des additions et des soustractions avec des nombres supérieurs à 50.

¹⁷ Pour chaque niveau de l'échelle, les scores d'un niveau sont présentés sous forme d'intervalle. Par exemple pour le niveau appelé « sous le niveau 1 », les élèves de ce niveau ont un score inférieur à 400 points.

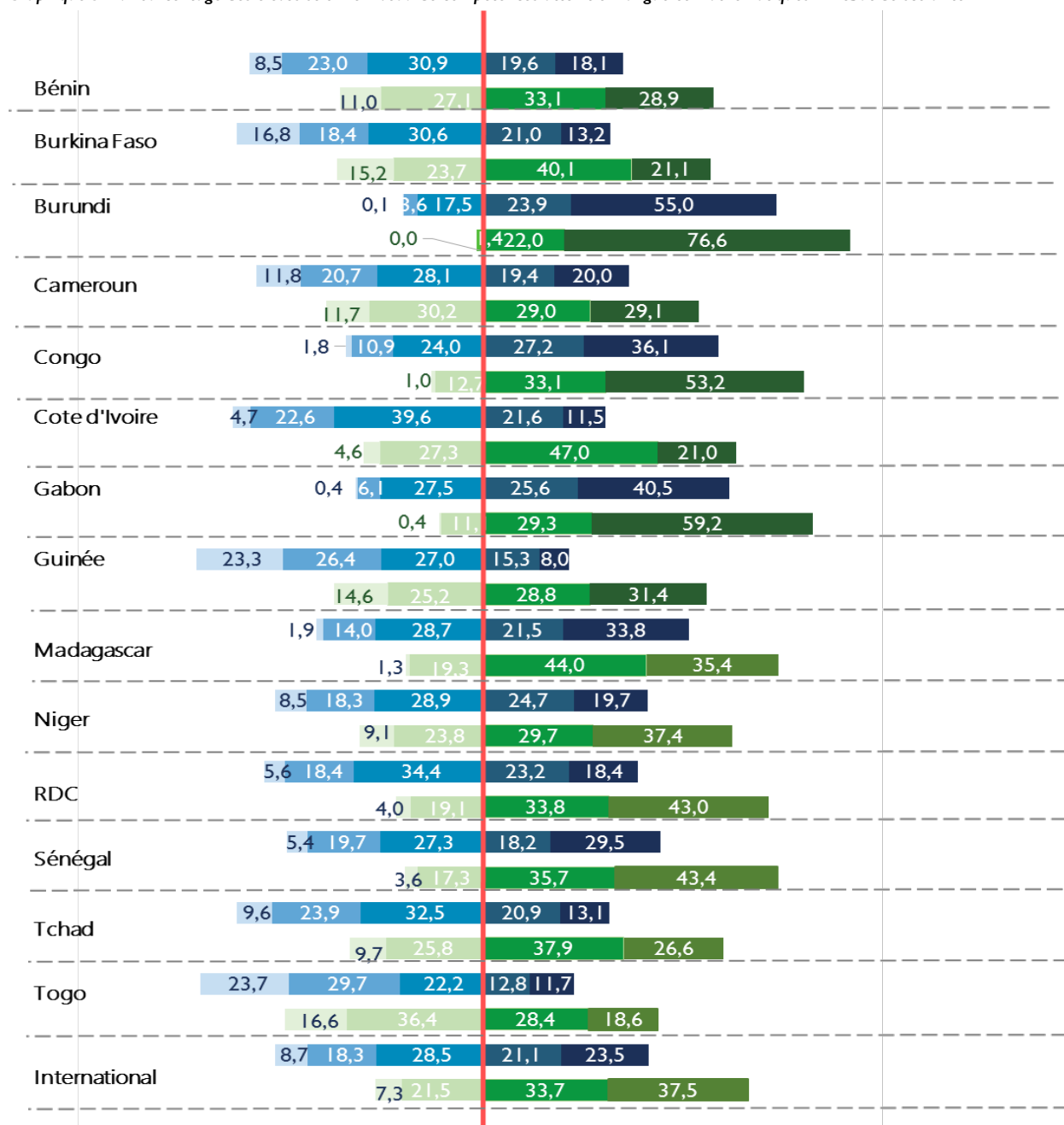
Ils peuvent raisonner sur des problèmes basiques avec des nombres inférieurs à 20. En moyenne, dans l'ensemble des pays de PASEC, 37,5% des élèves arrivent à se hisser au niveau 3. Au Congo, près de 53,2% des élèves arrivent au niveau 3, traduisant ainsi une bonne performance face aux compétences de base en mathématiques en début de scolarité.

- **Niveau 2 de connaissances et compétences** : Ce niveau est défini comme début du seuil de compétences sur l'échelle de mathématiques. Les élèves qui l'atteignent savent lire des chiffres, comparer des nombres, compléter des suites logiques et réaliser des additions et des soustractions sur des nombres inférieurs à 50. Ils ont une bonne connaissance des concepts de repérage dans l'espace. Ils ont acquis des aptitudes de raisonnement sur des problèmes simples avec des nombres inférieurs à 20. Ils identifient également la plupart des formes géométriques basiques. En moyenne, 33,1% des élèves atteignent ce niveau 2 contre 33,7% dans l'ensemble des pays de l'évaluation PASEC2019.
- **Niveau 1 de connaissances et compétences** : Les items de mathématiques les plus élémentaires de l'évaluation PASEC de début de scolarité primaire sont ceux de niveau 1. Les élèves qui se situent à ce niveau sont uniquement capables d'effectuer les tâches de mathématiques les moins complexes en début de primaire. Ils débutent une acquisition du langage mathématique : ils sont capables de lire les premiers chiffres (inférieurs à 10) et maîtrisent les premières notions d'expression de quantité à travers des nombres inférieurs à 20. Ils arrivent à distinguer la taille relative des objets et commencent à identifier de premières formes géométriques simples. En moyenne, 12,7% d'élèves se situent au niveau le plus élémentaire de l'échelle de compétences de mathématiques contre 21,5% dans l'ensemble des pays de l'évaluation. Situés sous le seuil « suffisant », ces élèves disposent de compétences que l'on pourrait qualifier de « fragile » en début de scolarité. Ils méritent une attention particulière en vue d'éviter des difficultés importantes dans la suite de leur scolarité.
- **Sous le niveau 1 de connaissances et compétences** : Ces élèves ne manifestent pas suffisamment les compétences mathématiques mesurées par le PASEC dans la langue de scolarisation. Cependant, il convient de ne pas en déduire qu'ils n'ont aucune compétence en mathématiques. Les performances dont ils font preuve face à l'évaluation proposée montrent toutefois qu'ils ne devraient pas parvenir à résoudre plus de la moitié des items dans des tests constitués de tâches du niveau 1 du test PASEC, ce qui explique leur positionnement sous le niveau 1. Ces élèves font donc montre de très peu de compétences mathématiques en début de scolarité. Il conviendra de leur apporter une aide soutenue pour qu'ils puissent « raccrocher le train » et s'engager réellement dans les premiers apprentissages scolaires. Globalement, dans l'ensemble des pays du PASEC2019, 7,3% des élèves se situent sous le niveau 1.

Au Congo, à peine 1,0% des élèves se situent sous le niveau 1.

Dans l'ensemble des 14 pays évalués, 28,8% des élèves n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétence en mathématiques sur l'échelle de compétences PASEC2019. Ils ont une plus grande probabilité que ceux situés au-dessus du seuil de ne pas maîtriser les compétences nécessaires pour reconnaître les nombres jusqu'à 100, pour compléter des suites logiques, pour comparer des nombres, pour réaliser des opérations (additions et soustractions) sur des nombres inférieurs à 50 et pour raisonner sur des problèmes très simples. Ils ont également de la difficulté à manipuler des concepts de repérage dans l'espace (en dessous, au-dessus, à côté) et à reconnaître des formes géométriques simples. Ces élèves risquent de se retrouver en difficulté dans la suite de leur scolarité, notamment, lorsque le raisonnement occupera une place plus centrale dans les problèmes

Graphique 3-1 : Pourcentage des élèves selon le niveau de compétences atteint en langue et mathématiques – Début de scolarité



L'analyse de graphique présente les niveaux de compétences des élèves des 14 pays participants en langue et en mathématiques.

- Sur les compétences atteintes en langue – Début de scolarité

Nous pouvons subdiviser ce graphique en deux paliers :

- **1^{er} palier (comprenant les niveaux 4 et 3).** Deux tendances se dégagent par rapport à la moyenne internationale qui est de 44,6%. Au-dessus de cette moyenne, nous notons cinq pays : le Burundi (78,9%), le Gabon (66,1%), **le Congo (63,3%)**, le Madagascar (55,3%) et le Sénégal (47,7%). En dessous, nous avons neuf pays, à savoir : le Niger (44,4%), la RDC (41,6%), le Togo (34,5%), le Cameroun (39,4%), le Bénin (37,7%), le Burkina Faso (34,2%), le Tchad (34,0%), la Guinée (23,3%) et la Côte d'Ivoire (33,1%) ;

- **2^{ème} palier (comprenant les niveaux 2 et 1 et inférieur à 1).** A ce niveau aussi, nous avons deux tendances par rapport à la moyenne internationale qui est de 55,5%. Au-dessus de cette moyenne, nous avons les pays suivants : la Guinée (76,7%), le Togo (75,6%), la Côte d'Ivoire (66,9%), le Tchad (66%), la RDC (58,4%), le Niger (55,7%). En dessous de cette moyenne, nous avons le Bénin (53,9%), le Sénégal (52,4%), le Burkina Faso (49%), le Cameroun (48,8%), le Madagascar (44,6%), **le Congo (36,7%)**, le Gabon (34%) et le Burundi (26,1%). Cependant, nous notons tout de même neuf (9) pays ayant atteint une moyenne en dessous de 8,7% : le Bénin (8,5%), le Niger (8,5%), la RDC (5,6%), le Sénégal (5,4%), la Côte d'Ivoire (4,7%), Madagascar (1,9%), le Congo (1,8%), le Gabon (0,4%), le Burundi (0,1%)

Spécifiquement par niveau, la description est la suivante :

- **Niveau 4, celui des élèves ayant atteint un niveau de déchiffrement de l'écrit et un niveau de compréhension orale qui leur permettent de comprendre des informations explicites dans des phrases et dans des textes courts,** deux tendances sont à noter : celle des pays au-dessus de la moyenne : Cinq (5) pays se retrouvent au-dessus de la moyenne internationale, c'est le cas du Burundi (55,0%), du **Congo (36,1)**, du Gabon (40,5%), du Madagascar (33,8%), et du Sénégal (29,5%) et celle des pays en dessous de la moyenne internationale comprenant neuf (9) pays à savoir : le Bénin (18,1%), le Burkina Faso (13,2%), le Cameroun (20,0%), la Côte d'Ivoire (11,5%), la Guinée (8,0%), le Niger (19,7%), la RDC (18,4%), le Tchad (13,1%), et le Togo (11,7%) ;
- **Niveau 3, celui des élèves ayant perfectionné leurs capacités de compréhension orale et de décodage** pour se concentrer sur la compréhension de mots. Trois tendances se dégagent : la première est celle des pays au-dessus de la moyenne internationale. Cinq (5) pays se retrouvent dans ce groupe. Il s'agit du Burundi (23,9%), **du Congo (27,2%)**, du Gabon (25,6%), du Niger (24,7%), de la RDC (23,2%) ; la deuxième est celle des pays ayant une moyenne statistiquement égale à la moyenne internationale. Quatre (4) pays se retrouvent dans cette position. Il s'agit du Burkina Faso (21,0%), de la Côte d'Ivoire (21,6%), de Madagascar (21,5%) et du Tchad (20,9%), la troisième est celle des pays en dessous de la moyenne internationale composée de Cinq (5) pays à savoir, le Bénin (19,6%), le Cameroun (19,4%), la Guinée (15,3%), le Sénégal (18,2%) et le Togo (12,8%)
- **Niveau 2, dans lequel les élèves ont amélioré leur niveau de compréhension de l'oral et sont en mesure d'identifier un champ lexical avec également trois tendances :** (i) celui des pays au-dessus de la moyenne internationale avec Cinq (5) pays : le Bénin (30,9%), le Burkina Faso (30,6%), la Côte d'Ivoire (39,6%), la RDC (34,4%) et le Tchad (32,5%), (ii) celui des pays avec une moyenne statistiquement égale à celle de la moyenne internationale. Trois (3) pays y se retrouvent : le Cameroun (28,1%), Madagascar (28,7%) et le Niger (28,9%), (iii) celui des pays en dessous de la moyenne internationale. Six (6) pays se retrouvent dans ce groupe: le Burundi (17,5%), le Congo (24,0%), le Gabon (27,5%), la Guinée (27,0%), le Sénégal (27,3%) et le Togo (22,2%)
- **Niveau 1 où les élèves sont capables de comprendre des messages oraux très courts (mots isolés) et familiers pour reconnaître des objets familiers.** Trois tendances sont également observées : (i), celle des pays au-dessus de la moyenne internationale qui est de 18,3%. On y retrouve sept (7) pays à savoir : le Bénin (23,0%), le Cameroun (20,7%), la Côte d'Ivoire (22,6%), le Sénégal (19,7%), le Tchad (23,9%) et le Togo (29,7%), (ii) celle des pays avec une moyenne statistiquement égale à la moyenne internationale. On y retrouve trois (3) pays : le Burkina Faso (18,4%), le Niger (18,3%) et la RDC (18,4%) et (iii) celle des pays en dessous de la moyenne internationale avec quatre (4) pays que sont le Burundi (8,6%), le Gabon (6,1%), **le Congo (10,9%)** et le Madagascar (14,0%)
- **Sous le niveau 1 où les élèves ne manifestent pas suffisamment les compétences mesurées par ce test en langue de scolarisation dont :** (i) celui des pays au-dessus de la moyenne internationale qui est de 8,7%. Cinq (5) pays sont concernés: le Burkina Faso (16,8%), le Cameroun (11,8%), la Guinée (23,3%), le Togo (23,7%) et le Tchad (9,6%), (ii) celui des pays avec une moyenne statistiquement égale à la moyenne internationale : Bénin (8,5%) et du Niger (8,5%) et (iii) celui des pays en dessous de la moyenne internationale avec sept (7) pays: le Burundi (0,1%), **le Congo (1,8%)**, la Côte d'Ivoire (4,7%), le Gabon (0,4%), le Madagascar (1,9%), la RDC (5,6%) et le Sénégal (5,4%)

- Sur les compétences atteint en mathématiques– Début de scolarité

Par rapport aux compétences atteint en mathématiques au début de scolarité, nous notons trois groupes :

- **Premier groupe (comprenant les niveaux 3 et 2) :** des pays au-dessus de la moyenne internationale qui est de 71,2% ; on y retrouve le Burundi (98,6%), le Gabon (88,5%), **le Congo (86,3%)**, le Madagascar (79,4%), le Sénégal (79,1%) et la RDC (76,8%) et des pays en dessous de cette moyenne : le Bénin (62%), le Burkina Faso (61,2%), le Cameroun (58,1%), la Côte d'Ivoire (68,0%), la Guinée (60,2%) et le Niger (67,1%), le Tchad (64,5%) et le Togo (44,6%).
- **Deuxième groupe, celui de pays du niveau 1.** Il y a aussi des pays au-dessus de la moyenne internationale qui est de 28,8%. On y retrouve la Côte d'Ivoire (68,0%), le Niger (67,1%), le Tchad (64,5%), le Bénin (62%), le Burkina Faso (61,2%), la Guinée (60,2%), le Cameroun (58,1%) et le Togo (47,0%) et des pays en dessous de la moyenne internationale à savoir : la RDC (23,1%), le Sénégal (20,9%), le Madagascar (20,6%), **le Congo (13,7%)**, le Gabon (11,4%) et le Burundi (1,4%),
- **Troisième groupe, celui du niveau inférieur à 1.** En dessous de la moyenne internationale qui de 7,3%, on cite sept (7) pays qui sont dans l'ordre décroissant, la Côte d'Ivoire (4,6%), la RDC (4,0%), le Sénégal (3,6%), le Cameroun (1,7%), le Madagascar (1,3%), **le Congo (1,0%)**, le Gabon (0,4%). Le Burundi est le seul pays qui n'a pas enregistré des points en dessous du niveau 1.

Spécifiquement par niveau, les résultats sont ainsi qu'il suit.

- **Niveau 3**, dans lequel les élèves maîtrisent la chaîne verbale et sont capables de lire des chiffres, de comparer des nombres, de compléter des suites de nombres et de réaliser des opérations (additions et soustractions) sur des nombres supérieurs à cinquante. Il y a trois sous-groupes : (i) celui des pays situés au-dessus de la moyenne internationale qui est de 37,5%. Il y a le Burundi (76,6%), **le Congo (53,2%)**, le Gabon (59,2%), la RDC (43,0%) et le Sénégal (43,4%), (ii) celui des pays avec une moyenne statistiquement égale à la moyenne internationale. Seul le Niger (37,4%) est dans cette situation ; (iii) celui des pays en dessous de la moyenne internationale. Huit pays sont concernés à savoir, le Burundi (20,9%), le Burkina Faso (21,1%), du Cameroun (29,1%), de la Côte d'Ivoire (21,0%), de la Guinée (31,4%), de Madagascar (35,4%), du Tchad (26,6%) et du Togo (18,6%) ;
- **Niveau 2**, celui où les élèves sont capables de lire des chiffres, de comparer des nombres, de compléter des suites logiques et de réaliser des opérations sur des nombres inférieurs à cinquante. On y retrouve également trois sous-groupes : (i) celui des pays situés au-dessus de la moyenne internationale : Cinq pays sont concernés à savoir : le Burkina Faso (40,1%), la Côte d'Ivoire (47,0%), le Madagascar (44,0%), le Sénégal (35,7%), le Tchad (37,9%) et (ii) celui des pays avec une moyenne statistiquement égale à la moyenne internationale : on y retrouve le Bénin (33,1%), **le Congo (33,1%)** et de la RDC (33,8%) ; (iii) celui des pays en dessous de la moyenne internationale. On y retrouve six pays. Il s'agit du Cameroun (29,0%), du Burundi (22,0%), du Gabon (29,3%), de la Guinée (28,8%), du Niger (29,7%) et du Togo (28,4%) ;
- **Niveau 1**, niveau des élèves qui développent progressivement leurs connaissances du langage mathématique. Il y a deux sous-groupes : (i) celui des pays au-dessus de la moyenne internationale qui est de 21,5%. On y retrouve huit pays à savoir : le Bénin (27,1%), le Burkina Faso (23,7%), le Cameroun (30,2%), la Côte d'Ivoire (27,3%), la Guinée (25,2%), le Niger (23,8%), le Tchad (25,8%) et le Togo (36,4%) et (ii) celui des pays en dessous de la moyenne internationale. Il y a six pays qui se retrouvent dans cette situation. Il s'agit du Burundi (1,4%), **du Congo (12,2%)**, du Gabon (11,0%), de Madagascar (19,3%), de la RDC (19,1%) et du Sénégal (17,3%) ;
- **Sous le niveau 1** avec des élèves qui ne manifestent pas suffisamment les compétences mesurées par ce test de mathématiques. Deux sous-groupes sont observés. (i) celui des pays situés au-dessus de la moyenne internationale. Sept pays sont concernés : le Bénin (11,0%), le Burkina Faso (15,2%), le Cameroun (11,7%), la Guinée (14,6%), le Niger (9,1%), le Tchad (9,7%) et le Togo (16,6%) et (ii) celui des pays en dessous de la moyenne internationale. On y retrouve six pays : **le Congo (1,0%)**, la Côte d'Ivoire (4,6%), le Gabon (0,4%), le Madagascar (1,3%), la RDC (4,0%) et le Sénégal (3,6%). A ce niveau, il sied de noter que seul le Burundi n'a pas enregistré des points dans ce niveau en dessous du niveau 1.

3.1.2. Score moyen en langue et en mathématiques et variation des scores entre pays

Tableau 3-3 : Score moyen du « Congo » en langue et comparaisons multiples avec les pays - Début de scolarité

	Langue Score	Variation par rapport à la moyenne internationale (Flèche haut ou bas)	Pays avec un score moyen en langue statistiquement supérieur au Congo	Pays avec un score moyen en langue statistiquement égal au Congo	Pays avec un score moyen en langue statistiquement inférieur au Congo
Congo	582,4	↑	Burundi, Gabon	Madagascar	Sénégal, Tchad, RDC, Bénin, Burkina-Faso, Cameroun, Côte d'Ivoire, Niger, Togo, Guinée

Au Congo, le score moyen national en langue (582,4) est supérieur à la moyenne internationale.

Le début de scolarité primaire se caractérise par des scores nationaux statistiquement inférieurs à ceux de deux pays de l'évaluation en langue. Cependant, le score national est égal à celui de Madagascar. Le score moyen des élèves congolais en début de scolarité est, en revanche, supérieur à ceux du Sénégal, du Tchad, de la RDC, du Bénin, du Burkina-Faso, du Cameroun, de la Côte d'Ivoire, du Niger, du Togo et de la Guinée. En début de scolarité, le Congo se situe en langue parmi les pays les plus performants sur le plan du score moyen national.

Tableau 3-4 : Score moyen du « Congo » en mathématiques et comparaisons multiples avec les pays - Début de scolarité

	Mathématiques : Score	Variation par rapport à la moyenne internationale (Flèche haut ou bas)	Pays avec un score moyen en mathématiques statistiquement supérieur au Congo	Pays avec un score moyen en mathématiques statistiquement égal au Congo	Pays avec un score moyen en mathématiques statistiquement inférieur au Congo
Congo	591,9	↑	Burundi	Gabon	Sénégal, Tchad, RDC, Bénin, Burkina-Faso, Cameroun, Côte d'Ivoire, Niger, Togo, Madagascar, Guinée

Le score moyen national en mathématiques 591,9 au Congo est supérieur à la moyenne internationale.

Le début de scolarité primaire se caractérise par des scores nationaux statistiquement inférieurs à ceux d'un seul pays de l'évaluation en mathématiques. Mais, le score national est égal à celui du Gabon. En revanche, le score moyen des élèves congolais en début de scolarité est supérieur à celui du Sénégal, du Tchad, de la RDC, du Bénin, du Burkina-Faso, du Cameroun, de la Côte d'Ivoire, du Niger, du Togo, de Madagascar, de la Guinée à l'évaluation en mathématiques. En début de scolarité, le Congo se situe en mathématiques parmi les pays les plus performants sur le plan du score moyen national.

3.1.3. Variation des scores moyens entre 2014 et 2019

Cette partie consiste à comparer les résultats du PASEC2019 et du PASEC2014 pour les pays ayant participé aux deux évaluations, en vue de faire ressortir les différences de performance.

10 pays sont, à la fois, concernés et par le PASEC2014 et par le PASEC2019. Il ressort de cet ensemble, que la performance moyenne a significativement évolué, variant ainsi de 500,0 points, en 2014, à 532,5 points, en 2019. Cette évolution significative est singulièrement marquée au Niger (+76,9), au Bénin (+66,5), au Congo (+59,7) et au Sénégal (+55,2).

En effet, le Congo est passé de 522,7 points (en 2014) à 582,4 points en 2019.

Par ailleurs, au Burkina-Faso, au Burundi, au Cameroun et au Togo, la différence de performance moyenne n'est pas statistiquement significative. Pour ces pays, aucune évolution de la performance moyenne n'est observée entre 2014 et 2019.

Tableau 3-5 : Performance moyenne en langue, par cycle d'évaluation et par pays en début de scolarité

Pays	2014		2019		Différence ¹⁸	
	Moyenne	Erreur type	Moyenne	Erreur type	Estimation	Erreur type
Bénin	458,3	4,3	524,8	7,7	66,5***	8,9
Burkina Faso	513,8	6,3	493,5	9,7	-20,3	11,7
Burundi	627,7	5,7	625	4,5	-2,8	7,1
Cameroun	502,4	8,7	522,2	8,4	19,7	12,2
Congo	522,7	6,6	582,4	7,5	59,7***	10,2
Côte d'Ivoire	484,1	6,4	516,6	5,4	32,5***	8
Niger	435,2	7,7	512,1	10,5	76,9***	13,2
Sénégal	501,9	9,5	557,1	9,3	55,3***	13,2
Tchad	480,4	7,8	508,5	7,8	28,1**	12,7
Togo	473,6	6,8	474,9	7,2	1,3	9,1
Moyenne	500	2,1	532,5	2,3	32,5***	2,8

La prise en compte de la variabilité de la performance (écart-type) fait observer que cette dernière a sensiblement augmenté, entre 2014 et 2019, dans certains pays comme le Bénin, le Burkina Faso et le Burundi. Plus cette variabilité est élevée, plus la différence de performance entre les moins performants et les plus performants est élevée, ce qui traduit un système éducatif moins équitable.

A l'instar des performances observées en langue, l'amélioration observée se confirme également en mathématiques. En effet, la moyenne internationale est passée de 500,0 en 2014 à 537,5 points en 2019.

Tableau 3-6 : Performance moyenne en mathématiques, par cycle d'évaluation et par pays, en début de scolarité

Pays	2014		2019		Différence	
	Moyenne	Erreur type	Moyenne	Erreur type	Estimation	Erreur type
Bénin	454,7	5,4	525,1	7,2	70,4***	9
Burkina Faso	505,8	4,9	498,7	8,2	-7,1	10,3
Burundi	605,1	4,5	614,4	2,4	9,3	5
Cameroun	502,7	9,3	516,7	8	14	12,7
Congo	541,2	5,6	591,9	6,3	50,7***	8,8
Côte d'Ivoire	465,9	5,8	522,5	4,1	56,6***	6,8
Niger	437,4	8,3	526,6	8,9	89,2***	12,6
Sénégal	521,4	8,9	563,4	6,1	42,1***	10,9
Tchad	491,3	10,6	522,4	6,8	31,2**	13,7
Togo	474,5	6,1	489,4	5,3	14,9	7,6
Moyenne	500	2,1	537,5	1,9	37,5***	2,7

Six pays sur 10 se caractérisent par une évolution statistiquement significative du niveau de performance moyenne en mathématiques, il s'agit du Bénin (+70,4), du Congo (+50,7), du Niger (+89,2) et du Sénégal (+42,1), de la Côte d'Ivoire (+56,6) et du Tchad (+31,2). La différence entre les deux évaluations n'est pas significative pour les pays comme le Burkina Faso, le Burundi, le Togo et le Cameroun.

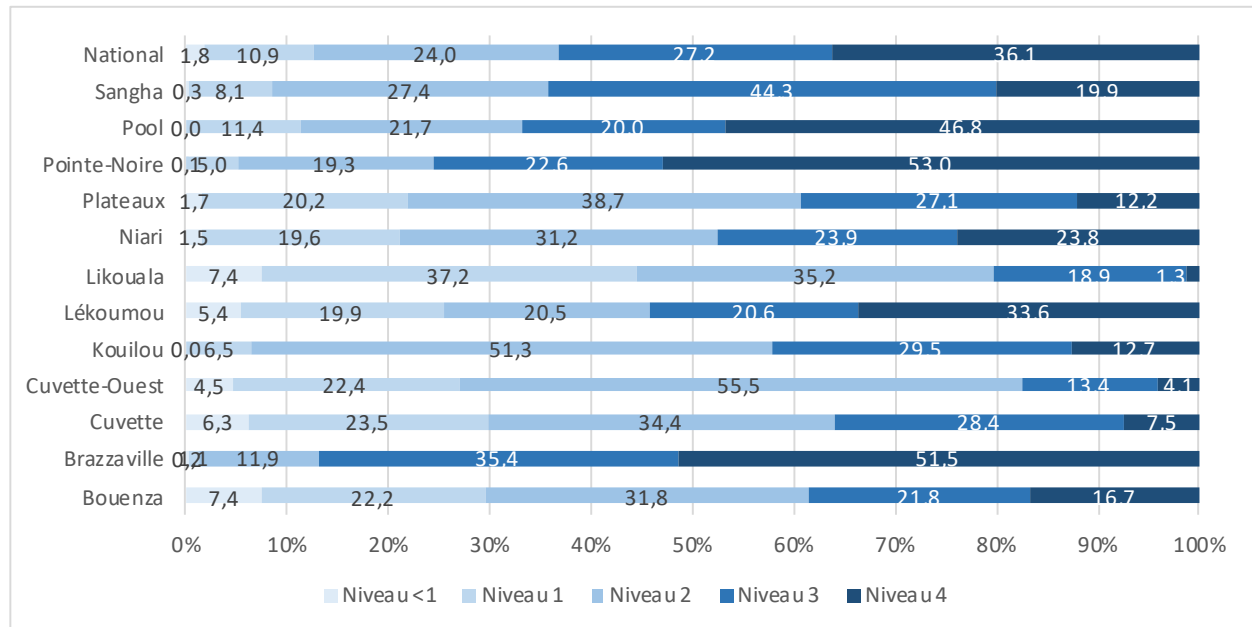
¹⁸ Le lecteur est invité à se reporter à la partie « Guide du lecteur » pour la signification des astérisques portés sur certains chiffres.

3.2. LES ÉLÈVES DU « CONGO » EN COMPARAISON INTRA-NATIONALE

3.2.1. Compétences des élèves (répartition géographique)

3.2.1.1. Langue

Graphique 3-2 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétences atteint, en langue, par Département– Début de scolarité



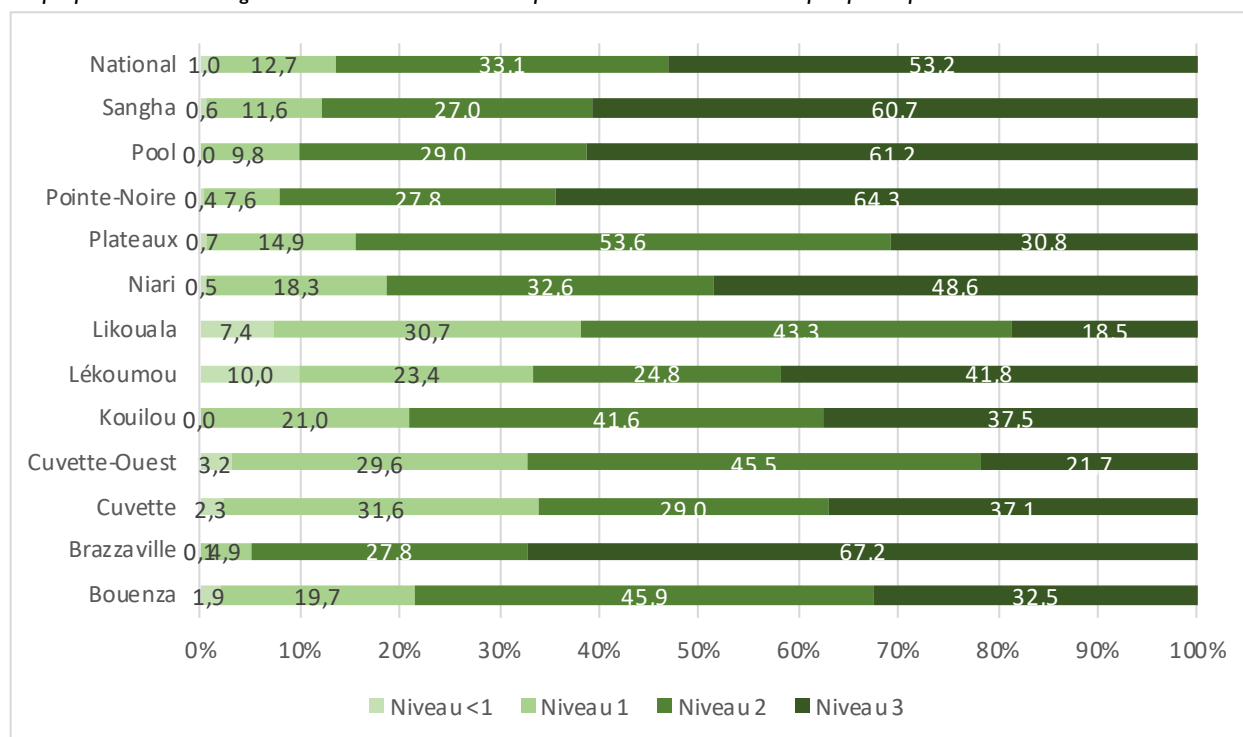
Nous pouvons subdiviser ce graphique en deux paliers :

- 1^{er} palier** (comprenant les niveaux 4 et 3), il se dégage deux tendances : celle des Départements au-dessus de la moyenne nationale qui est de 63,3%. Il s'agit de quatre Départements à savoir : Brazzaville (86,9%), Pointe-Noire (75,6%), Pool (66,8%) et Sangha (64,2%) et celle des Départements en dessous de la moyenne nationale : il s'agit de la Lékoumou (54,2%), du Niari (47,6%), du Kouilou (42,2%), des Plateaux (39,3%), de la Bouenza (38,5%), de la Cuvette (35,9%), de la Likouala (20,2%) et la Cuvette Ouest (17,6%).
- 2^{ème} palier** (comprenant les élèves en difficultés des niveaux 2, 1 et inférieur à 1) des Départements qui n'ont pas atteint le seuil de compétences. deux tendances sont à noter : au-dessus de la moyenne nationale qui est 36,7 avec la Cuvette Ouest (82,4%), la Likouala (79,8%), la Cuvette (64,1%), la Bouenza (61,5%), les Plateaux (60,7%), le Kouilou (57,8%), le Niari (52,4%), la Lékoumou (45,8%). En dessous de la moyenne nationale, nous avons : Sangha (35,8%), le Pool (33,2%), Pointe-Noire (24,4%) et Brazzaville (13,1%). Dans ce palier, nous notons les Départements ayant un niveau de compétences inférieur au niveau 1 qui est de 1,8. On y retrouve cinq Départements : la Bouenza (7,4%), Likouala (7,4%), la Cuvette (6,3%), la Lékoumou (5,4%) et la Cuvette Ouest (4,5%). Deux (2) Départements n'ont pas enregistré des résultats en dessous du niveau inférieur à 1. Il s'agit du Pool et du Kouilou.

De ce qui précède, des acquis en langue sont à préserver. Toutefois, quelques faiblesses restent à surmonter.

3.2.1.2. Mathématiques

Graphique 3-3 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétences atteint en mathématiques par Département – Début de scolarité



Comme en langue, nous pouvons subdiviser le graphique 3.3 en deux paliers :

- Palier 1 (comprenant les niveaux 3 et 2)**, avec deux tendances par rapport à la moyenne nationale qui est de 86,3%. Au-dessus de la moyenne, nous avons quatre (4) Départements : Brazzaville (95,0%), Pointe-Noire (92,1%), Pool (90,2%) et la Sangha (87,7%). En dessous de la moyenne nationale, huit Départements sont identifiés : les Plateaux (84,4%), le Niari (81,2%), Kouilou (79,0%), Bouenza (78,4%), Cuvette Ouest (67,2%), Lékoumou (66,6%), la Cuvette (61,1%) et la Likouala (61,9%)
- Palier 2 (comprenant le niveau 1 et inférieur à 1)**, il se dégage également deux tendances par rapport à la moyenne nationale qui est de 13,7% : celle des Départements situés au-dessus de la moyenne nationale avec huit Départements : la Likouala (38,1%), la Cuvette (33,9%), la Lékoumou (33,4%), la Cuvette Ouest (32,8%), la Bouenza (21,6%), le Kouilou (21,0%), le Niari (18,8%) et les Plateaux (15,6%), et celle en dessous de la moyenne nationale, avec quatre Départements : la Sangha (12,3%), le Pool (9,8%), Pointe-Noire (7,9%) et Brazzaville (5,0%). Il faut noter que le Pool et le Kouilou sont les deux Départements qui n'ont pas enregistré des élèves en dessous du niveau de compétences inférieur à 1.

Comme en langue, en mathématiques, les acquis sont à préserver.

3.2.2. Variation du score moyen par rapport à la moyenne nationale

Dans cette partie, les scores moyens en langue et mathématiques suivant la répartition géographique sont présentés en comparaison à la moyenne nationale.

Tableau 3-7 : Score moyen (répartition géographique) par rapport à la moyenne nationale- Début de scolarité

	Langue		Mathématiques	
	Score moyen	Variation par rapport à la moyenne nationale (Flèche « haut » ou « bas »)	Score moyen	Variation par rapport à la moyenne nationale (Flèche « haut » ou « bas »)
Bouenza	523,4	↓	545,8	↓
Brazzaville	616,4	↑	615,7	↑
Cuvette	509,8	↓	544,9	↓
Cuvette-Ouest	497,2	↓	522,8	↓
Kouilou	539,5	↓	551,6	↓
Lékoumou	547,8	↓	539,6	↓
Likouala	482,4	↓	512,4	↓
Niari	549,6	↓	578,9	↓
Plateaux	527,5	↓	552,3	↓
Pointe-Noire	639,1	↑	631,9	↑
Pool	597,0	↑	608,1	↑
Sangha	562,8	↓	597,5	↑
Moyenne nationale	582,4		591,9	

- S'agissant des scores supérieurs à la moyenne nationale, nous notons, en langue et en mathématiques, que trois Départements (Brazzaville, Pointe-Noire et Pool) enregistrent une performance moyenne supérieure à la moyenne nationale qui est 582,4 points en langue, et 591,9 en mathématiques, en début de scolarité primaire. Parmi ces trois Départements, Pointe-Noire se démarque nettement, avec un score moyen de 639,1 points. Le Département de la Likouala est celui qui enregistre le score moyen le plus bas, soit 482,4 points.
- En ce qui concerne les spécificités en mathématiques quatre Départements (Brazzaville, Pointe-Noire, Pool et Sangha) enregistrent une performance supérieure à la moyenne nationale en mathématiques qui est de 591,9 points, en début de scolarité primaire. A l'instar des performances en langue, Pointe-Noire se démarque nettement en mathématiques, avec un score moyen de 631,9 points. Comme en langue et en mathématiques, le Département de la Likouala a également enregistré le score moyen le plus bas, soit 512,4 points.
- Pour ce qui est des scores inférieurs à la moyenne nationale, à l'exception de Brazzaville, de Pointe-Noire et du Pool, les autres Départements ont enregistré des scores inférieurs à la moyenne nationale en lecture.

En mathématiques, huit Départements sur les 12 ont un score inférieur à la moyenne nationale. Il s'agit : du Niari (578,9), des Plateaux (552,3), du Kouilou (551,6), de la Bouenza (545,8), de la Cuvette (544,9), de la Cuvette Ouest (522,8), de la Lékoumou (539,6) et de la Likouala (512,4).

3.2.3. Variation entre 2014 et 2019

Les deux évaluations (PASEC2014 et PASEC2019) ont permis d'analyser l'évolution des performances en langue et en mathématiques en début de scolarité dans les 10 pays d'Afrique Subsaharienne (voir tableaux 3.5 et 3.6).

En comparant les scores des évaluations de 2014 et de 2019, on note une légère amélioration de la moyenne internationale qui est passée de 500 à 532,5 en langue, et de 500 à 537,5 en mathématiques.

Même si on note une amélioration du score par rapport à 2014, le clivage reste le même avec les pays du haut du tableau ayant des scores au-dessus de la moyenne internationale, comme le Burundi, le Congo et le Cameroun, et des pays du bas de tableau avec les scores en dessous de la moyenne internationale.

Ce clivage, qui a été constaté en 2014, est le même qui est observé en 2019 en mathématiques et en langue.

Dans l'ensemble, tous les pays évalués ont enregistré une amélioration des scores en mathématiques, à l'exception du Burundi et du Burkina Faso qui ont observé une légère régression de l'ordre de 2.8 pour le Burundi et de 20.3 pour le Burkina Faso. Cependant, en langue, seul le Burkina Faso a connu une régression de l'ordre de 7.1.

Par ailleurs, le Burundi reste le pays qui a enregistré, sur les deux évaluations, le score le plus élevé, supérieur à la moyenne internationale, tant en mathématiques qu'en langue.

Le Congo est le pays le plus proche du Burundi, en termes de scores. Il a enregistré une augmentation de 50.7 en mathématiques et de 59.7 en langue, par rapport à 2014.

Pour l'ensemble des 10 pays ayant participé aux deux évaluations, la performance moyenne en langue s'est considérablement améliorée. Deux pays se distinguent par une amélioration substantielle de la performance moyenne des élèves en langue : le Bénin et le Niger.

Les progrès observés en langue se confirment également en mathématiques, particulièrement au Bénin, au Congo, au Niger, au Sénégal, en Côte d'Ivoire et au Tchad.

En début de cycle, plus de **28% des élèves, au niveau international, n'ont pas atteint le niveau « suffisant » en mathématiques.**

En début de cycle, au niveau international, plus de 55% des élèves sont en dessous de la moyenne en langue. Ces élèves éprouvent des difficultés d'apprentissage relativement importantes dans le déchiffrement de l'écrit et dans la compréhension des mots, des phrases des textes courts, ainsi que des messages oraux.





CHAPITRE 4

PERFORMANCES SCOLAIRES DES ÉLÈVES DE FIN DE SCOLARITÉ PRIMAIRE

Ce chapitre présente les échelles de compétences issues de l'évaluation de PASEC2019 de fin de scolarité primaire, en lecture et en mathématiques. Ces échelles mettent en relief la description des compétences et la répartition des élèves dans leur niveau de performances pour les 14 pays participants dont le Congo. Les seuils « suffisants » en lecture et en mathématiques sont matérialisés dans les tableaux par une ligne rouge.

4.1 LES ÉLÈVES DU « CONGO » EN COMPARAISON INTERNATIONALE

4.1.1. Compétences des élèves en lecture et mathématiques

Tableau 4-1 : Échelle de compétences PASEC2019 en lecture - Fin de scolarité

Niveaux	Score	Répartition internationale des élèves dans les niveaux de l'échelle (%)	Répartition nationale des élèves dans les niveaux de l'échelle (%)	Description des compétences
Niveau 4	> 595 points	26,1%	33,6%	Les élèves peuvent effectuer un traitement de texte global pour tirer parti de textes narratifs, informatifs et de documents. Sur ces supports, ils sont capables d'associer et d'interpréter plusieurs idées implicites en s'appuyant sur leurs expériences et leurs connaissances. En lisant des textes littéraires, les élèves sont capables d'identifier l'intention de l'auteur et de déterminer le sens implicite d'un récit. En lisant des textes informatifs et des documents, ils mettent en lien des informations et comparent les données pour les exploiter.
Niveau 3	Compris entre 518 et 595 points	21,8%	24,8%	Les élèves sont capables de combiner deux informations explicites dans un passage de document ou de réaliser des inférences simples dans un texte narratif ou informatif. Ils peuvent extraire des informations implicites de supports écrits en donnant du sens aux connecteurs implicites, aux anaphores ou aux référents. Les élèves localisent des informations explicites dans des textes longs et des documents dont le texte est discontinu.
Seuil « suffisant » de compétences				
Niveau 2	Compris entre 441 et 518 points	25,1%	20,6%	Les élèves améliorent leur capacité de décodage pour comprendre des mots isolés issus de leur vie quotidienne et des phrases isolées. Ils sont également en mesure de localiser des informations explicites dans des textes courts et moyens en prélevant des indices de repérage présents dans le texte et dans les questions. Les élèves parviennent à paraphraser des informations explicites d'un texte.
Niveau 1	Compris entre 365 et 441 points	21,1%	17,1%	Les élèves ont développé des capacités de décodage et sont capables de les mobiliser pour comprendre des mots isolés issus de leur vie quotidienne ou des phrases isolées très brèves, mais sont en difficulté pour comprendre le sens de textes courts et simples.
Sous le niveau 1	< 365 points	5,9%	3,9%	Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas suffisamment les compétences mesurées par ce test en langue d'enseignement. Ils sont en difficulté sur les connaissances et sur les compétences du niveau 1.

Globalement, il ressort de ces données que près de 58,4% d'élèves en fin de scolarité au Congo se situent au-dessus du « seuil » de compétences en lecture contre 47,9% d'élèves au niveau international. Parmi ces élèves, 33,6% ont atteint le niveau 4 et 24,8% le niveau 3 contre, respectivement, 26,1% et 21,8% au plan international.

Cependant, 41,6% d'élèves n'ont pas atteint le seuil de compétences contre 52,1% sur le plan international. Dans cette proportion de (41,6%), 3,9% d'élèves se situent sous le niveau I. Ces derniers sont incapables de comprendre des mots isolés issus de leur vie quotidienne ou des phrases isolées très brèves. Aussi, sont-ils en difficulté pour comprendre le sens des textes courts et simples.

La description, par niveau de connaissances et de compétences, se présente ainsi:

- **Niveau 4 de connaissances et compétences :** Ces élèves, à partir de textes narratifs, informatifs et de documents, sont capables d'associer et d'interpréter plusieurs idées implicites en s'appuyant sur leurs expériences et sur leurs connaissances. Aussi, sont-ils capables d'identifier l'intention de l'auteur et de déterminer le sens implicite d'un récit, de mettre en lien des informations et de comparer des données pour les exploiter.
- **Niveau 3 de connaissances et compétences :** Ces élèves sont capables de combiner deux informations explicites dans un passage de document ou de réaliser des inférences simples dans un texte narratif ou informatif et peuvent extraire des informations implicites de supports écrits en donnant du sens aux connecteurs implicites, aux anaphores ou aux référents. Ils peuvent localiser des informations explicites dans des textes longs et dans des documents dont le texte est discontinu. Ainsi, ils améliorent leur capacité de décodage pour comprendre des mots isolés issus de leur vie quotidienne et des phrases isolées. Ils sont également en mesure de localiser des informations explicites dans des textes courts et moyens en prélevant des indices de repérage présents dans le texte et dans les questions. Ils parviennent également à paraphraser des informations explicites d'un texte. **En moyenne, 20,6% d'élèves au Congo se situent au niveau 2 contre 25,1% au niveau international.**
- **Niveau I de connaissances et compétences :** Ces élèves ont développé des capacités de décodage et sont capables de les mobiliser pour comprendre des mots isolés issus de leur vie quotidienne ou des phrases isolées très brèves; mais ils sont en difficulté pour comprendre le sens de textes courts et simples. **Au Congo, 17,1% d'élèves en moyenne se limitent à ce niveau contre 21,1% au niveau international.**
- **Sous le niveau I de connaissances et compétences :** Ces élèves ont obtenu un score inférieur à 365 points. Ils sont en difficulté comme cela a été précisé plus haut.

Tableau 4-2 : Échelle de compétences PASEC2019 en mathématiques - Fin de scolarité

Niveaux	Scores	Répartition internationale des élèves dans les niveaux de l'échelle (%)	Répartition nationale des élèves dans les niveaux de l'échelle (%)	Description des compétences
Niveau 3	> 609 points	12,5%	7,7%	Les élèves sont en mesure de résoudre des tâches nécessitant d'analyser des situations, généralement présentées sous la forme d'un petit texte de 2 à 3 lignes, pour dégager la ou les procédures à mobiliser. Dans le domaine des nombres et opérations, ils peuvent résoudre des problèmes de proportionnalité directe et des problèmes impliquant des fractions ou des nombres décimaux. Leur compréhension des fractions continue à s'enrichir (ils appréhendent la comparaison de fractions ou le lien entre fractions et décimaux). Dans le domaine des grandeurs et mesures, ils peuvent résoudre des problèmes diversifiés impliquant des calculs d'aire ou de périmètre, présentés sans support visuel et nécessitant parfois deux étapes de raisonnement (par ex. Trouvez l'aire d'un carré quand on connaît son périmètre ou effectuez des conversions impliquant des données fournies en ares ou en hectares). Ils peuvent aussi réaliser des calculs et des conversions impliquant des heures, des minutes, voire des secondes.
Niveau 2	Compris entre 521 et 609 points	25,6%	25,7%	Les élèves sont en mesure de répondre à des questions brèves recourant aux trois processus évalués : connaître, appliquer et résoudre des problèmes. Si la plupart des questions font appel à une connaissance factuelle ou à une procédure spécifique, d'autres nécessitent une analyse de la situation pour déterminer l'approche pertinente. Dans le domaine des nombres et des opérations, les élèves effectuent des opérations avec des nombres décimaux ; leur compréhension des fractions s'approfondit (ils les identifient dans des situations moins conventionnelles ou commencent à pouvoir les utiliser pour réaliser des opérations simples) et ils appréhendent la notion de pourcentage. Ils commencent aussi à résoudre des problèmes simples mobilisant généralement une seule opération. Dans le domaine des grandeurs et mesures, les élèves sont capables de lire l'heure et peuvent réaliser des conversions d'unités de mesure avec ou sans un tableau de conversion. Ils sont aussi capables de résoudre de premiers problèmes simples impliquant des calculs de périmètres et d'aire, généralement accompagnés d'un support visuel. Dans le domaine des solides et figures, ils peuvent mobiliser leurs connaissances de base pour résoudre des tâches qui demandent une analyse de la situation (ex. repérer x triangles parmi un ensemble de figures ou identifier des droites parallèles dans un faisceau de droites).
Seuil « suffisant » de compétences				
Niveau 1	Compris entre 433 et 521 points	35,7%	41,1%	Les élèves peuvent répondre à des questions très brèves faisant appel à une connaissance factuelle ou à une procédure spécifique. Dans le domaine des nombres et opérations, ils sont capables d'effectuer les quatre opérations de base avec des nombres entiers pouvant nécessiter un calcul écrit avec retenue. Ils commencent aussi à développer de premières notions des fractions et peuvent les identifier lorsqu'elles sont présentées de façon conventionnelle (ex. une tarte partagée en x parts). Dans le domaine des grandeurs et des mesures, ils identifient les unités conventionnelles usuelles (ex. m, m ² , m ³ et kg). Dans le domaine des solides et figures, ils disposent de quelques connaissances de base sur divers objets géométriques (ex. identifier un disque ou un cylindre, repérer un angle droit ou des droites parallèles).
Sous le niveau 1	<433 points	26,1%	25,5%	Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas suffisamment les compétences mesurées par ce test dans la langue de scolarisation. Ces élèves sont en difficulté sur les connaissances et sur les compétences de niveau 1.

En mathématiques, 33,4% des élèves, en moyenne, se situent au-dessus du « seuil » de compétences en mathématiques contre 38,1% d'élèves au plan international. En revanche, près de 66,6% des élèves n'ont pas atteint ce seuil de compétences contre 61,8% au niveau international. Et près de 25,5% des élèves sont en difficultés :

ils sont incapables d'effectuer les quatre opérations de base avec des nombres entiers, pouvant nécessiter un calcul écrit avec retenue. Ils ne peuvent saisir les premières notions des fractions, ni les identifier lorsqu'elles sont présentées de façon conventionnelle (exemple, une tarte partagée en x parts). Dans le domaine des grandeurs et mesures, ils identifient les unités conventionnelles usuelles (ex. m, m^2 , m^3 et kg). Dans le domaine des solides et figures, ils ne disposent d'aucune connaissance de base sur divers objets géométriques (ex. identifier un disque ou un cylindre, repérer un angle droit ou des droites parallèles).

La description de chaque niveau de l'échelle se résume comme suit :

- **Niveau 3 de connaissances et compétences :** A ce niveau, les élèves sont en mesure de résoudre des tâches nécessitant l'analyse de situations, généralement présentées sous la forme d'un petit texte de deux à trois lignes, pour dégager la ou les procédures à mobiliser, la résolution de problèmes de proportionnalité directe, de problèmes impliquant des fractions ou des nombres décimaux. Aussi, ils appréhendent-ils la comparaison de fractions ou le lien entre fractions et décimaux) et peuvent-ils résoudre des problèmes diversifiés impliquant des calculs d'aire ou de périmètre, présentés sans support visuel et nécessitant parfois deux étapes de raisonnement (par exemple, trouver l'aire d'un carré, quand on connaît son périmètre ou effectuer des conversions impliquant des données fournies en ares ou en hectares). Ils peuvent aussi réaliser des calculs et des conversions impliquant des heures, des minutes, voire, des secondes.

Au Congo, à peine 7,7% d'élèves arrivent à ce niveau contre 12,5 sur le plan international, traduisant ainsi une performance en dessous du niveau international.

- **Niveau 2 de connaissances et de compétences :** Ces élèves sont en mesure de répondre à des questions brèves recourant aux trois processus évalués : connaître, appliquer et résoudre des problèmes. Dans les domaines des nombres et opérations, des grandeurs et mesures, des solides et figures, ils ont acquis des connaissances et des compétences en ces matières.

Au Congo, en moyenne, 25,7% d'élèves atteignent ce niveau contre 25,6% dans l'ensemble des pays de l'évaluation PASEC2019.

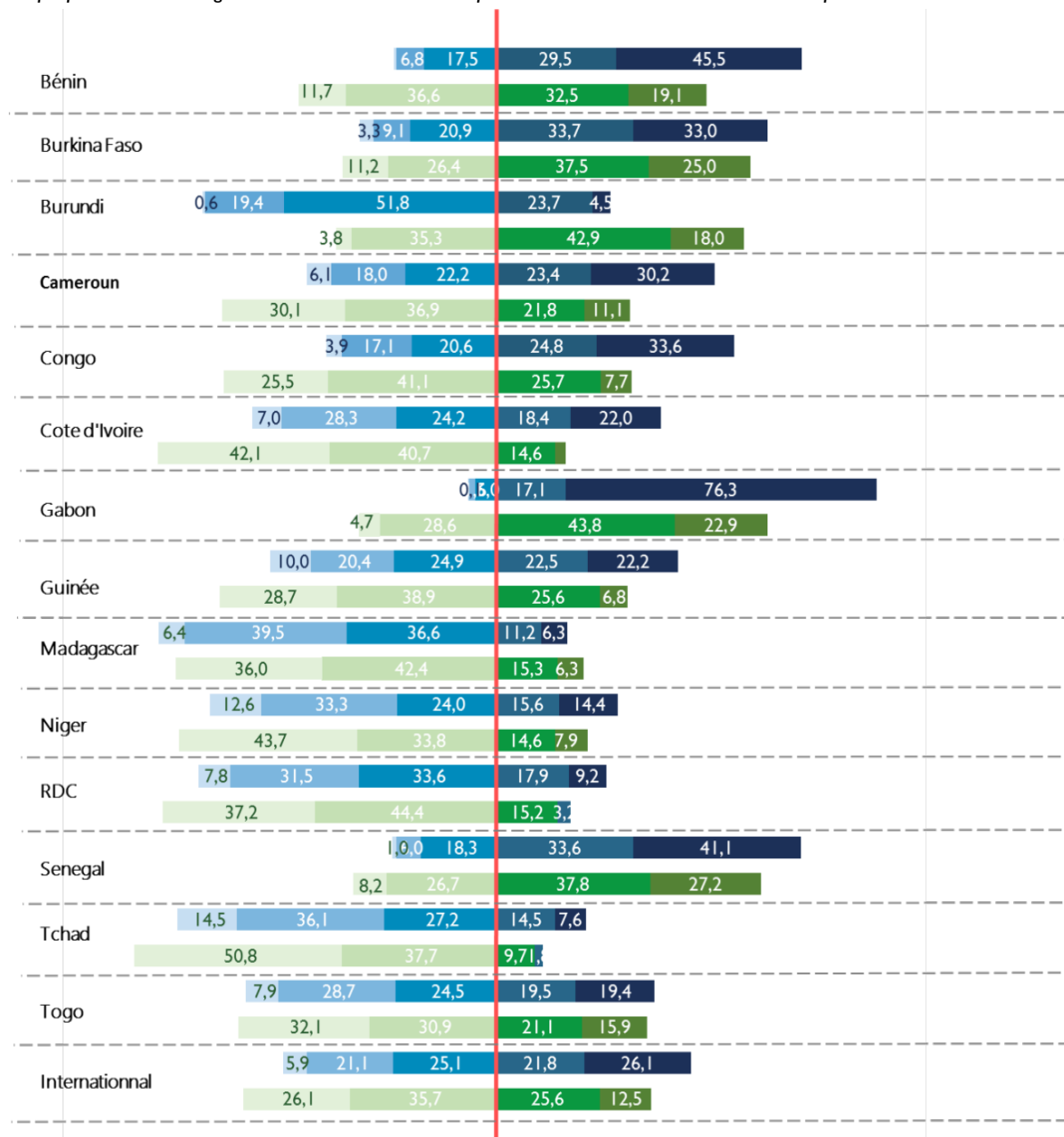
- **Niveau 1 de connaissances et compétences :** Ces élèves sont capables d'effectuer les quatre opérations de base avec des nombres entiers et pouvant nécessiter un calcul écrit avec retenue. Ils commencent aussi à développer de premières notions des fractions et peuvent les identifier lorsqu'elles sont présentées de façon conventionnelle (ex. une tarte partagée en x parts). Dans le domaine des grandeurs et mesures, ils identifient les unités conventionnelles usuelles (ex. m, m^2 , m^3 et kg). Dans le domaine des solides et figures, ils disposent de quelques connaissances de base sur divers objets géométriques (ex. identifier un disque ou un cylindre, repérer un angle droit ou des droites parallèles). Ils sont capables de lire les premiers chiffres (inférieurs à 10) et maîtrisent les premières notions d'expression de quantité à travers des nombres inférieurs à 20. Ils arrivent à distinguer la taille relative des objets et commencent à identifier de premières formes géométriques simples.

En moyenne, au Congo, 41,1% d'élèves se situent au niveau 1 contre 35,7% dans l'ensemble des pays de l'évaluation. Situés sous le seuil « suffisant », ces élèves méritent une attention particulière.

- **Sous le niveau 1 de connaissances et de compétences :** Ces élèves ne manifestent pas suffisamment les compétences mesurées par ce test dans la langue de scolarisation. Ils sont en difficulté sur les connaissances et sur les compétences de niveau 1.

En moyenne, 25,5% d'élèves se situent en dessous du niveau 1 contre 26,1% dans l'ensemble des pays de l'évaluation. Tout comme au niveau 1, ces élèves très en difficulté méritent une attention particulière.

Graphique 4-1 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétences atteint en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité



Le graphique 4.1 illustre les niveaux de compétences atteints par les élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité de chaque pays participant.

- **En Lecture**

Deux tendances de performance nationale se dégagent tout en mettant en exergue les disparités entre les pays : Les pays dont la plupart des élèves se situent au-dessus du seuil de compétences en lecture ;

Parmi eux, le Gabon se distingue particulièrement avec 93,4% de ses élèves se situant au-dessus du seul minimum de compétences attendues en lecture. Les élèves du Bénin (75%), du Sénégal (74,7%), du Burkina (66,7%), du Congo (58,4%) et du Cameroun (53,7%) obtiennent des performances satisfaisantes à l'évaluation PASEC de lecture en positionnant la majorité de leurs élèves au-dessus du seuil suffisant. Hormis le Burkina Faso, dans tous ces pays, la part la plus importante des élèves ayant atteint le seuil suffisant de compétences se hissent au niveau le plus élevé de l'échelle de compétences : 76,3% au Gabon, 45,5% au Bénin, 41,1% au Sénégal, 33,6% au Congo et 30,2% au Cameroun.

Les pays dont la majorité des élèves se situe sous le seuil de compétences en lecture : en dessous du seuil de compétences avec les niveaux 2, 1 et inférieur à 1, huit pays ont obtenu une moyenne au-dessus de la moyenne internationale. Il s'agit de Madagascar (82,5%), du Tchad (77,8%) de la RDC (72,9%), du Burundi (71,8%), du Niger (69,9%), du Togo (61,1%), de la Côte d'Ivoire (59,5%) et de la Guinée (55,3%), et six pays ont une moyenne inférieure à l'internationale. C'est le cas du Cameroun (46,3%), du Congo (41,6%), du Burkina Faso (33,3%), du Sénégal (25,3%), du Bénin (24,3%) et du Gabon (6,6%). Dans cette proportion, sept pays ont présenté des élèves, avec une moyenne inférieure à 1, qui éprouvent des difficultés en lecture et se placent ainsi au-dessus de la moyenne internationale. Il s'agit du Tchad (14,5%), du Niger (12,6%), de la Guinée (10%), du Togo (7,9%), de la RDC (7,8%), de la Côte d'Ivoire (7%), de Madagascar (6,4%) et du Cameroun (6,1%), et quatre par contre ont une moyenne inférieure à l'internationale avec des difficultés peu significatives. C'est le cas du Congo (3,9%), du Burkina Faso (3,3%), du Sénégal (1%) et du Burundi (0,6%). L'on a noté cependant deux (2) pays qui n'ont pas présenté des élèves en dessous du niveau inférieur à 1 : le Bénin et le Gabon.

La description par niveau de compétences est la suivante :

- **Au Niveau 4**, deux tendances sont notées : la première, celle des pays au-dessus de la moyenne internationale de 26,1% : le Gabon (76,3), le Bénin (45,5), le Sénégal (41,1), le Congo (33,6), le Burkina Faso (33,0), le Cameroun (30,2), et la deuxième, celle des pays en dessous de cette moyenne : la Guinée (22,2), la Côte d'Ivoire (22,0), le Togo (19,4), le Madagascar (6,3) et le Burundi (4,5).
- **Au Niveau 3**, on remarque des pays sont au-dessus de la moyenne internationale qui est de 21,8%. Il s'agit du Burkina Faso (33,7%), du Sénégal (33,6%) du Bénin (29,5%), du Congo (24,8%), du Burundi (23,7%) du Cameroun (23,4%), de la Guinée (22,5%) et des pays qui sont en dessous de la moyenne internationale : le Togo (19,5%), la Côte d'Ivoire (18,4%), la RDC (17,9%), le Gabon (17,1%), le Niger (15,6%), le Tchad (14,5%) et le Madagascar (11,2%).
- **Au niveau 2**, quatre le pays sont au-dessus de la moyenne internationale qui est de 25,1. Il s'agit du Burundi (51,8%) de Madagascar (36,6%), de la RDC (33,6%) et du Tchad (27,2%), et 10 pays sont en dessous de la moyenne internationale : la Guinée (24,9%), le Togo (24,5%), la Côte d'Ivoire (24,2%), le Niger (24,0%), le Cameroun (22,2%), le Burkina Faso (20,9%), le Congo (20,6%), le Sénégal (18,3%) le Bénin (17,5%) et le Gabon (6%).
- **Au niveau 1**, six pays sont au-dessus de la moyenne internationale : le Madagascar (39,5%), le Tchad (36,1%), le Niger (33,3%), la RDC (31,5%), le Togo (28,7%), la Côte d'Ivoire (28,3%) et huit pays sont en dessous de cette moyenne : la Guinée (20,4%), le Burundi (19,4%), le Cameroun (18,0%), le Congo (17,1%), le Burkina Faso (9,1%), le Bénin (6,8%) et le Sénégal (6,0%).
- **Au niveau inférieur 1**, huit pays sont au-dessus de la moyenne internationale qui est de 5,9%. C'est le cas du Tchad (14,5%), du Niger (12,6%), de la Guinée (10,0%), du Togo (7,9%), de la RDC (7,8%), de la Côte d'Ivoire (7,0%) de Madagascar (6,4%) et du Cameroun (6,1%). Quatre pays sont en dessous de cette moyenne : le Congo (3,9%), le Burkina Faso (3,0%), le Sénégal (1,0%) et le Burundi (0,6%).

Dans ce lot, la situation du Congo est préoccupante par rapport aux pays ayant un faible pourcentage, même s'il se situe en dessus de la moyenne internationale, donc en position favorable.

- **En Mathématiques**

Comme en lecture, l'analyse du graphique permet de dégager également deux tendances.

- **Les pays dont la plupart des élèves se situent au-dessus du seuil de compétence en mathématiques** en fin de scolarité primaire, moins de 30% des pays participants à l'évaluation présentent une part importante d'élèves au-dessus du seuil « suffisant » sur l'échelle de compétences de mathématiques. Le Gabon (66,7%), le Sénégal (65%), le Burkina Faso (62,5%), le Burundi (60,9%) et le Bénin (51,6%) représentent les pays dont la majorité des élèves se situent au-dessus du seuil suffisant de compétences. Dans ces pays, un nombre important d'élèves ayant atteint le seuil suffisant de compétences se situent au niveau 2 de l'échelle.

- **Les pays dont la majorité des élèves est sous le seuil de compétences en mathématiques :** Neuf des 14 pays du PASEC2019 présentent de très fortes proportions d'élèves situés sous le seuil suffisant de compétences en mathématiques en fin de primaire : Tchad (88,5%), Côte d'Ivoire (82,8%), RDC (81,1%), Madagascar (78,4%), Niger (77,5%), Guinée (67,6%), Cameroun (67%), Congo (66,6%) et Togo (63%).

La description par niveau de compétences est la suivante :

- **Au niveau 3,** six pays sont au-dessus de la moyenne internationale de 12,5%. Il s'agit du Burkina Faso (25,0%), du Sénégal (27,2%), du Gabon (22,9%), du Bénin (19,1%), du Togo (15,4%), du Cameroun (11,1%), du Burundi (1,8%) et huit pays sont en dessous de cette moyenne : Congo (7,7%), Niger (7,9%), Guinée (6,8%), Madagascar (6,3%), RDC (3,2%) et Tchad (1,0%).
- **Au Niveau 2,** sept pays sont au-dessus de la moyenne internationale qui est de 25,6% : le Gabon (43,8%), le Burundi (42,9%), le Sénégal (37,8%), le Burkina Faso (37,5%), le Bénin (32,5%), le Congo (25,7%), la Guinée (25,6%) et sept pays sont en dessous de cette moyenne : le Cameroun (21,8%), le Togo (21,1%), le Madagascar (15,3%), la RDC (15,2%), le Niger (14,6%), la Côte d'Ivoire (14,6%) et le Tchad (9,7%).
- **Au niveau 1,** huit pays sont au-dessus de la moyenne internationale de 35,7%. Il s'agit de la RDC (44,4%), de Madagascar (42,4%), du Congo (41,1%), de la Côte d'Ivoire (40,7%), de la Guinée (38,9%), du Tchad (37,7%), du Cameroun (36,9%) et du Bénin (36,6%) et six pays sont en dessous de cette moyenne à savoir le Burundi (35,3%), le Niger (33,8%), le Togo (30,9%), le Gabon (28,6%), le Sénégal (26,7%), le Burkina Faso (26,4%).
- **Au niveau inférieur à 1,** nous avons huit pays sont au-dessus de la moyenne internationale de 26,1%. Il s'agit du Tchad (50,8%), du Niger (43,7%), de la Côte d'Ivoire (42,1%), de la RDC (37,2%), de Madagascar (36,0%), du Togo (32,1%), du Cameroun (30,1%), de la Guinée (28,7%), et six pays sont en dessous de cette moyenne internationale : le Congo (25,5%), le Bénin (11,7%), le Burkina Faso (11,2%) le Sénégal (8,2%), le Gabon (4,7%) et le Burundi (3,8%).

Dans ce lot de pays ayant enregistré une moyenne au niveau inférieur à 1, le Congo, avec une Moyenne statistiquement égale à celle de l'internationale, présente une situation préoccupante où les élèves éprouvent des difficultés en mathématiques parce qu'ils sont incapables d'effectuer les quatre opérations de base avec des nombres entiers et pouvant nécessiter un calcul écrit avec retenue.

4.1.2. Score moyen en lecture et mathématiques et variation des scores entre pays

Tableau 4-3 : Score moyen du « Congo » en lecture et comparaisons multiples avec les pays - Fin de scolarité

	Lecture : Score	Variation par rapport à la moyenne internationale (Flèche «haut» ou «bas»)	Pays avec un score moyen en lecture statistiquement supérieur au «Congo»	Pays avec un score moyen en lecture statistiquement égal au «Congo»	Pays avec un score moyen en lecture statistiquement inférieur au «Congo»
Congo	542	↑	Gabon, Bénin et Sénégal	Burkina Faso Cameroun	Côte d'Ivoire, Guinée, Togo, Burundi, Niger, Tchad, Madagascar
NB : la Moyenne PASEC2019 étant de 519,7					

Au Congo, le score moyen national en lecture (542) est supérieur à la moyenne internationale fixée à 519,7 points. La fin de scolarité primaire au Congo se caractérise par des scores nationaux statistiquement inférieurs à ceux de trois pays (Gabon, Bénin, Sénégal). Le score national est cependant égal à celui du Burkina Faso et du Cameroun. Le score moyen des élèves congolais en fin de scolarité est supérieur à ceux des autres pays participants à l'évaluation en lecture.

Tableau 4-4 : Score moyen du « Congo » en mathématiques et comparaisons multiples avec les pays - Fin de scolarité

	Mathématiques : Score	Variation par rapport à la moyenne internationale (Flèche « haut » ou « bas »)	Pays avec un score moyen en mathématiques statistiquement supérieur au « Pays »	Pays avec un score moyen en mathématiques statistiquement égal au « Pays »	Pays avec un score moyen en mathématiques statistiquement inférieur au « Pays »
Congo	489,1	↓	Gabon, Bénin, Sénégal et Burkina Faso,	Cameroun, Guinée, Togo	Madagascar, Côte d'Ivoire RDC, Niger, Tchad
NB : la Moyenne PASEC2019 étant de 502					

Le score moyen national en mathématiques (489,1) au Congo est inférieur à la moyenne internationale fixée à 502 points.

La fin de scolarité primaire au Congo se caractérise par des scores nationaux statistiquement inférieurs à ceux des quatre pays de l'évaluation en lecture (Gabon, Bénin, Sénégal et Burkina Faso). Le score national est cependant égal à celui du Cameroun, de la Guinée et du Togo. Le score moyen des élèves congolais en fin de scolarité est supérieur à ceux des autres pays participants à l'évaluation en mathématiques (Madagascar, Côte d'Ivoire RDC, Niger, Tchad).

4.1.3. Variation des scores moyens entre 2014 et 2019

Tableau 4-5 : Évolution de la performance moyenne en lecture, par cycle d'évaluation (2014, 2019) et par pays en fin de scolarité

Pays	2014		2019		Différence	
	Moyenne	Erreur type	Moyenne	Erreur type	Estimation	Erreur type
Bénin	523,4	4,6	585,7	6,4	62,3***	7,7
Burkina Faso	531,6	4,4	551,5	3,6	19,8***	5,3
Burundi	525,4	2	489,9	2,7	-35,5***	3,3
Cameroun	517,5	5,5	529,7	5,5	12,2	8,4
Congo	503,4	4,4	542	4,9	38,6***	6,7
Côte d'Ivoire	517	4	502,8	5,5	-14,2**	6,8
Niger	403,5	3,7	471	5,4	67,5***	6,3
Sénégal	548,4	6,8	575,9	4,9	27,5***	8,2
Tchad	432,5	6,7	450,6	5,8	18,1**	9,3
Togo	497,3	4	496,1	3,7	-1,2	5,6
Moyenne	500	1,8	519,8	1,8	19,8***	2,7

10 pays ont été, à la fois, concernés par le PASEC2014 et PASEC2019. Il ressort que pour l'ensemble de ces 10 pays, la performance moyenne a significativement évolué variant ainsi de 500,0 points, en 2014 à 519,8 points, en 2019. Cette évolution significative est singulièrement marquée au Niger (+67,5), au Bénin (+62,3), au Congo (+38,6), au Sénégal (+27,5), au Burkina Faso (+19,8) et au Tchad (+18,1). En 2014, le Congo avait un score moyen de 503,4 points, en 2019, il se situe à 542,0 points.

Par ailleurs, au Cameroun et au Togo, la différence de performance moyenne n'est pas statistiquement significative. Pour ces pays, aucune évolution de la performance moyenne n'est observée entre 2014 et 2019.

Toutefois, il faut noter que, entre 2014 et 2019, la performance moyenne a significativement baissé au Burundi (-35,5) et en Côte d'Ivoire (-14,2).

La prise en compte de la variabilité de la performance (écart-type) fait observer que cette dernière a sensiblement augmenté entre 2014 et 2019, dans certains pays comme le Niger, le Congo, le Burkina Faso et le Togo. Plus cette variabilité est élevée, plus la différence de performance entre les moins performants et les plus performants est élevée.

Tableau 4-6 : Évolution de la performance en lecture entre 2014 et 2019 à différents niveaux de compétence en fin de scolarité

Pays	Écart type		P 10		P 25		P75		P 90	
	Est.	E.T.	Est.	E.T.	Est.	E.T.	Est.	E.T.	Est.	E.T.
Bénin	-1,6	4,9	59,9	8,2	68,2	7,5	63,3	11,2	62,8	16,3
Burkina Faso	12,3	3,6	0,5	9,6	15,5	6,4	28,7	5,1	31,1	7,1
Burundi	7,8	2,8	-40,5	3,6	-42,7	3,6	-34,1	3,9	-23,4	5,7
Cameroun	10,5	4,7	2,6	10,6	6,8	9,7	20,5	9,4	21,9	9,3
Congo	15,9	3,3	8,2	8,4	18,8	8,1	57,7	8	51,8	9,5
Côte d'Ivoire	13,6	4,1	-19,2	7,1	-26,9	6,5	-5,6	11,1	14,4	12,4
Niger	24,9	4,6	40,4	7,1	44,1	4,8	97,7	11,3	113,1	11,6
Sénégal	-15,6	4,8	54,7	11,2	46,3	10,5	10,3	9,3	5,2	13,7
Tchad	10,9	5,5	15,8	11,1	13,6	8,7	20,4	14,1	32,3	13,7
Togo	12,4	2,8	-10,6	6,1	-15	5,8	13,5	8,4	20,5	8,9
Moyenne	7,6	1,6	14,8	2,8	10,8	2,9	28,7	3,1	32,5	4,4

4.1.4. Variation dans les différentes échelles de compétences

D'une manière générale, chaque pays, et dans chaque discipline, a enregistré les élèves dans chaque niveau des échelles de compétences. Comme en début de scolarité, ces pourcentages se répartissent de part et d'autre en seuils « suffisants », ce qui permet de déterminer le pourcentage cumulé d'élèves qui se situent au-dessus et en dessous de ces seuils.

Cependant, dans la variation entre les deux évaluations, des pays ont soit gagné ou soit perdu les points entre les deux évaluations :

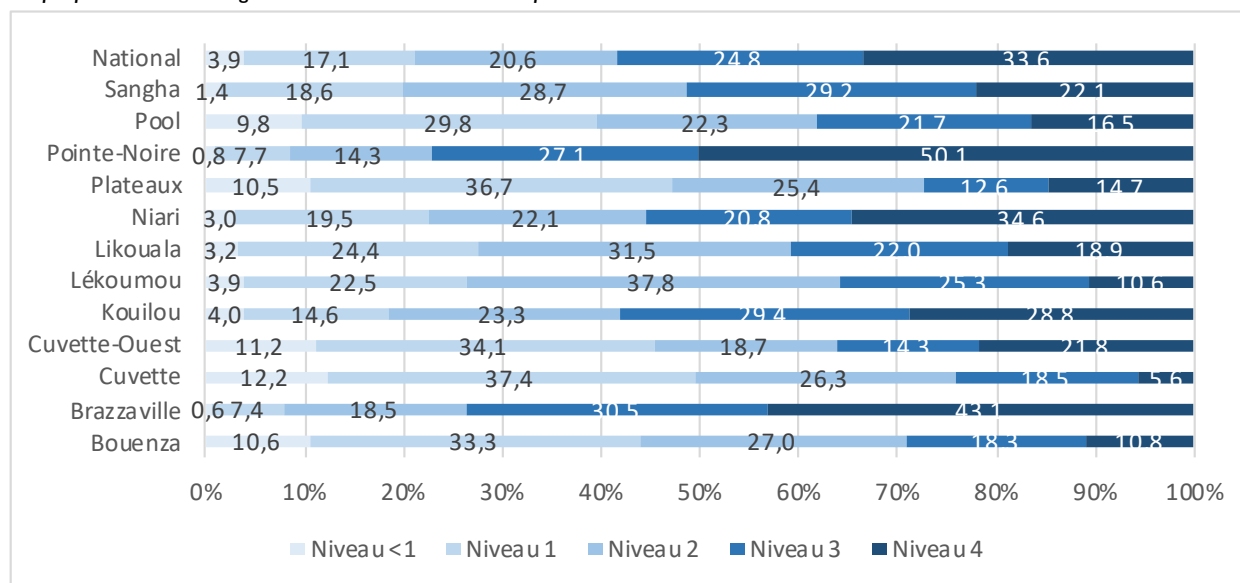
- **S'agissant de ceux qui sont en progression**, cinq ont gagné les points tout en se situant au-dessus de la moyenne internationale. C'est le cas du Bénin (+62,3), du Congo (+38,6), du Sénégal (+27,5), du Burkina Faso (+19,8), du Cameroun (+12,2), et deux (2), bien qu'ayant gagné des points, se retrouvent toujours en dessous de la moyenne internationale. C'est le cas du Niger (67,5) et du Tchad (+18,1).
- **S'agissant des pays en régression** : le Burundi (-35,5) et la Côte d'Ivoire (-14,2) se plaçant en plus, en dessous de la moyenne internationale

4.2. LES ÉLÈVES DU CONGO EN COMPARAISON AVEC LE NIVEAU INTRA-NATIONALE

4.2.1. Compétences des élèves (répartition géographique)

4.2.1.1. Lecture

Graphique 4-2 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en lecture– Fin de scolarité



En fin de scolarité primaire, en moyenne 41,6% des élèves congolais, en lecture, n'atteignent pas les seuils « suffisants » de compétence. Quelques Départements présentent une proportion très élevée, il s'agit, entre autres, de la Cuvette (75,9%), des Plateaux (72,6%), de la Bouenza (70,9%), de la Lékoumou (64,2%), de la Cuvette Ouest (64%), du Pool (61,9%) et de la Likouala (59,1%) où la majorité des élèves n'atteignent pas les seuils « suffisants » de compétence.

Les élèves se situant à des seuils de compétence suffisants sont observés dans les Départements de Pointe-Noire (77,3%), de Brazzaville (73,6%), du Kouilou (58,2%) du Niari (55,4%) et de la Sangha (51,3%).

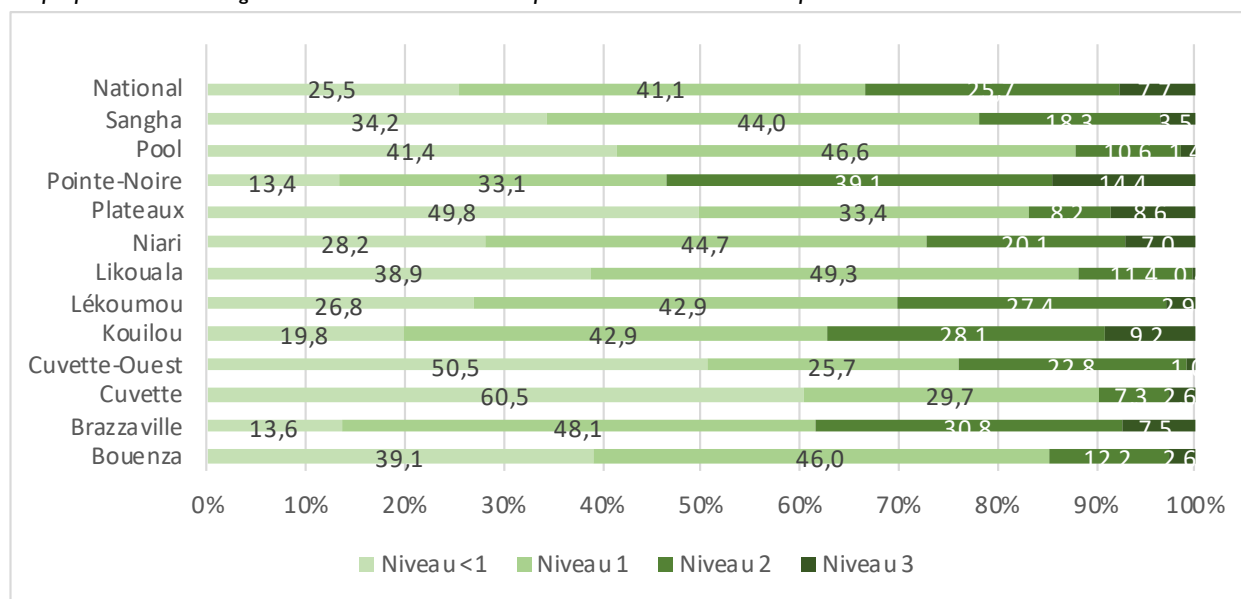
La description du niveau de compétences, par Département, se présente de la manière suivante :

- **Au niveau 4**, deux (2) tendances se dessinent : elle des Départements qui sont au-dessus de la moyenne nationale qui est de 33,6. Trois Départements sont concernés : Pointe-Noire (50,1), Brazzaville (43,1) et le Niari (34,6). Les neuf autres Départements sont en dessous de cette moyenne. Il s'agit de la Sangha (22,1), du Pool (16,5), des Plateaux (14,7), de la Likouala (18,9), de la Lékoumou (10,6), de Kouilou (28,8), de la Cuvette Ouest (21,8), de la Cuvette (5,6) et de la Bouenza (10,8) ;
- **Au niveau 3**, cinq Départements sont au-dessus de la moyenne nationale qui est de 24,8 : Sangha (29,2), Pointe-Noire (27,1), Lékoumou (25,3), Kouilou 29,4) et Brazzaville (30,5) alors que sept Départements sont en dessous de cette moyenne. C'est le cas du Pool (21,7), des Plateaux (12,6), du Niari (20,8), de la Likouala (22), de la Cuvette Ouest (14,3), de la Cuvette (18,5) et de la Bouenza (18,3).
- **Au niveau 2**, dix) Départements sont au-dessus de la moyenne nationale. Il s'agit de la Sangha (28,7), des Plateaux (36,7), du Niari (22,1), de la Bouenza (33,3), de la Cuvette (37,4), de la Lékoumou (37,8) de la Likouala (31,5), du Kouilou (23,3), de la Cuvette Ouest (34,1) et du Pool (22,3). Deux Départements cependant sont en dessous de cette moyenne : Pointe-Noire (18,5) et Brazzaville (14,3).
- **Au niveau 1**, avec une moyenne nationale de 17,1, dix Départements sont au-dessus de la moyenne. Il s'agit de la Sangha (18,6), du Pool (29,8), des Plateaux (36,7), du Niari (19,5), de la Likouala (24,4), de la Lékoumou (22,5), de la Cuvette Ouest (34,1), de la Cuvette (37,4), de Brazzaville (18,1) et de la Bouenza

- (33,3). En revanche, deux Départements sont en dessous de cette moyenne : Pointe-Noire et Kouilou.
- **Au niveau inférieur à I**, avec une moyenne nationale de 3,9, sur l'ensemble des 12 Départements, huit Départements ayant obtenu une moyenne au-dessus de la moyenne nationale : la Likouala (3,9), la Cuvette (12,2), la Cuvette Ouest (11,2), le Kouilou (4), les Plateaux (10,5), le Pool (9,8), de la Bouenza (10,6) et six Départements avec une moyenne en dessous de la moyenne nationale : c'est le cas de la Sangha (1,4), du Niari (3), de la Likouala (3,2), de la Lékoumou (3,9), de Brazzaville (0,6), et de Pointe-Noire (0,8).

4.2.1.2. Mathématiques

Graphique 4-3 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en mathématiques – Fin de scolarité



En fin de scolarité primaire, en moyenne 66,6% des élèves congolais, en mathématiques n'atteignent pas les seuils « suffisants » de compétence. Seul, le Département de Pointe-Noire est au-dessus de 50%, soit 53,5% des élèves se situant au-dessus du seuil suffisant de compétence par rapport aux autres zones.

La description par niveau de compétences par Département se présente comme suit :

- **Au niveau 3 avec une moyenne nationale de 7.7** trois Département sont au-dessus de la moyenne : Pointe-Noire (14,4), le Kouilou (9,2) et les Plateaux (8,6) contre neuf Départements en dessous de la moyenne : il s'agit de la Sangha (3,5), du Pool (1,4), du Niari (7,0), de la Likouala (0,4), de la Lékoumou (2,9), de la Cuvette Ouest (1,0), de la Cuvette (2,6), de la Bouenza (2,6) et de Brazzaville (7,5) ;
- **Au niveau 2 pour une moyenne nationale de 25.7**, nous avons quatre (4) Départements au-dessus de la moyenne à savoir Brazzaville (30,8), le Kouilou (28,1), la Lékoumou (27,4) et Pointe-Noire (39,1) et huit (8) Départements en dessous de la moyenne. Il s'agit de la Sangha (18,3), du Pool (10,6), des Plateaux (8,2), du Niari (20,1), de la Likouala (11,4), de la Cuvette Ouest (22,8), de la Cuvette (7,3) et de la Bouenza (12,2) ;
- **Au niveau 1 pour une moyenne nationale de 41.1**, sept Départements sont au-dessus de la moyenne internationale : Bouenza (46,0), Brazzaville (48,1), Lékoumou (42,9), Likouala (49,3), Niari (44,7), Pool (46,6) et Sangha (44,0). Cinq Départements se situent en dessous de la moyenne : la Cuvette (29,7), la Cuvette Ouest (25,7), le Kouilou (25,7), les Plateaux (33,4) et Pointe-Noire (33,1)
- **Au niveau inférieur à I avec une moyenne de 25.5**, deux Départements ont présenté des résultats inférieurs à la moyenne nationale : Brazzaville, avec 13,6 et Pointe-Noire, avec 13,4 alors que les 10 autres Départements ont enregistré des performances inquiétantes largement supérieures à la moyenne nationale à quelques exceptions près pour le Niari avec 28,2 et la Lékoumou 26,8. Le Département de la Cuvette, avec 60,5, est largement au-dessus des autres .

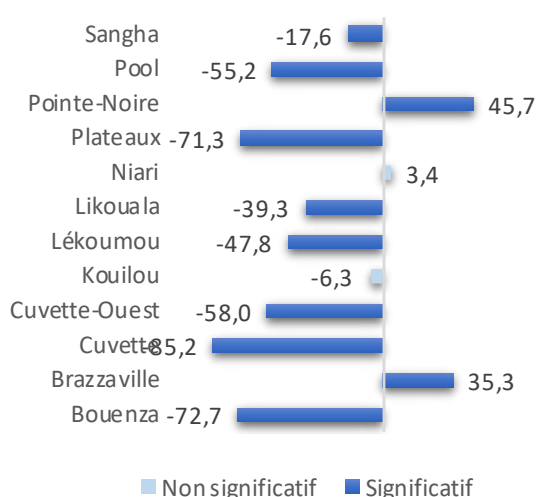
Départements en termes de proportion d'élèves en difficultés parce que n'étant pas capable d'effectuer les quatre opérations de base avec des nombres entiers et pouvant nécessiter un calcul écrit avec retenue.

4.2.2. Variation du score moyen par rapport à la moyenne nationale

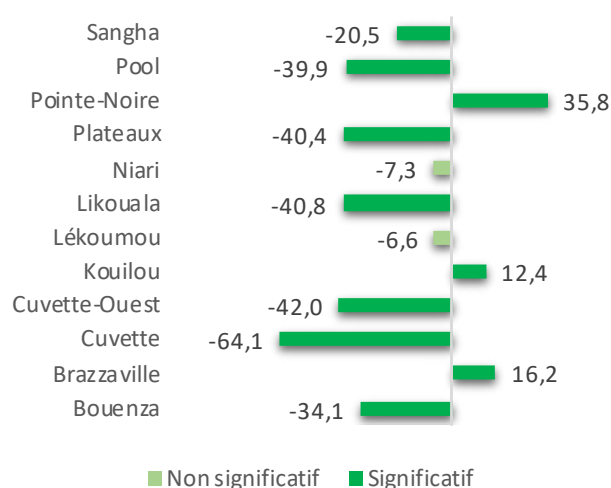
Les deux sous-sections précédentes ont dépeint la situation des zones relativement à la répartition de leurs élèves sur les différents niveaux des échelles de compétences en lecture et en mathématiques. Si cette approche a permis de distinguer les forces et les faiblesses de chaque zone, elle ne renseigne pas sur la performance globale d'une zone vis-à-vis de la moyenne nationale, ce qui est l'objet de la présente sous-section. La comparaison des scores moyens de chaque zone avec les scores moyens du Congo permet de cibler les zones globalement les moins performantes et ce, pour les deux niveaux d'enseignement et les deux disciplines évaluées. Les tableaux suivants présentent pour le début et la fin de la scolarité primaire les performances moyennes des élèves pour chaque zone et les différences de scores entre les performances de ces zones d'une part, et les scores moyens nationaux en lecture et en mathématiques, d'autre part.

Les graphiques 4.4 et 4.5 montrent les écarts de performance en lecture et en mathématiques entre chaque zone et le score moyen national.

Graphique 4-4 : Écarts de performance en lecture entre chaque strate et le score moyen national – Fin de scolarité



Graphique 4-5: Écarts de performance en mathématiques entre chaque strate et le score moyen national – Fin de scolarité



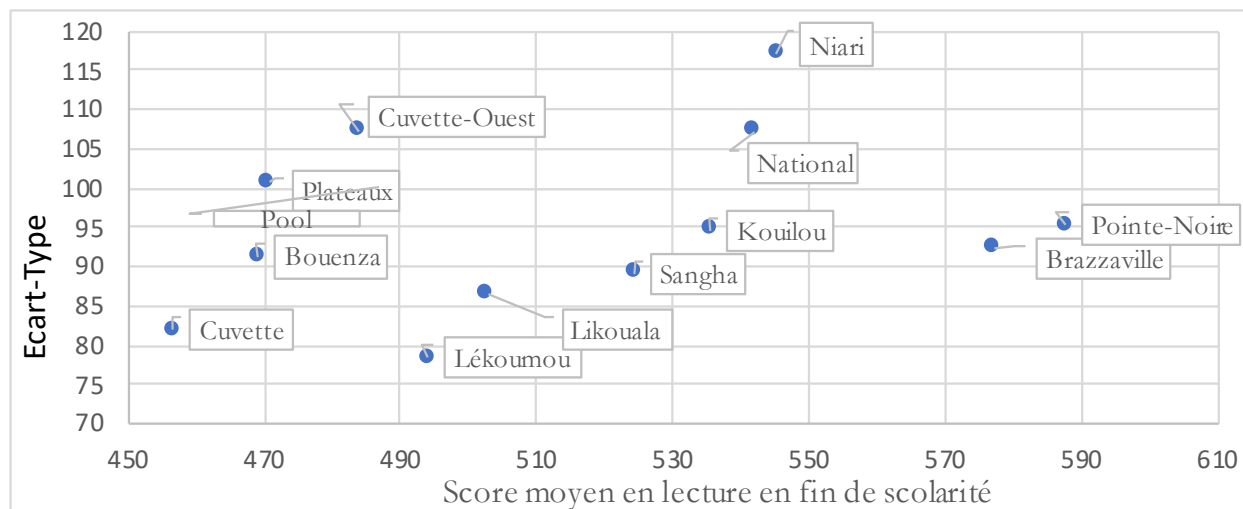
En fin de scolarité, seuls les Départements de Pointe-Noire et de Brazzaville présentent des performances moyennes supérieures à la moyenne nationale avec des écarts respectifs de 45,7 et 35,3 points en lecture et de 35,8 et 16,2 points en mathématiques.

Par ailleurs, en mathématiques, le Département du Kouilou présente également une performance moyenne supérieure à la moyenne avec un écart de 12,4 points. Les autres Départements excepté le Niari en lecture, présentent des performances moyennes en lecture et en mathématiques inférieures aux moyennes nationales. En lecture, la différence de points par rapport à la moyenne nationale est de 82,5 points pour la Cuvette, de 72,7 points pour la Bouenza, de 71,3 points pour les Plateaux, de 58,0 points pour Cuvette-Ouest et de 55,2 points pour le Pool.

En mathématiques, la différence est de 64,1 pour la Cuvette, de 42,0 points pour la Cuvette Ouest, de 40,8 points pour la Likouala et de 40,4 points pour les Plateaux.

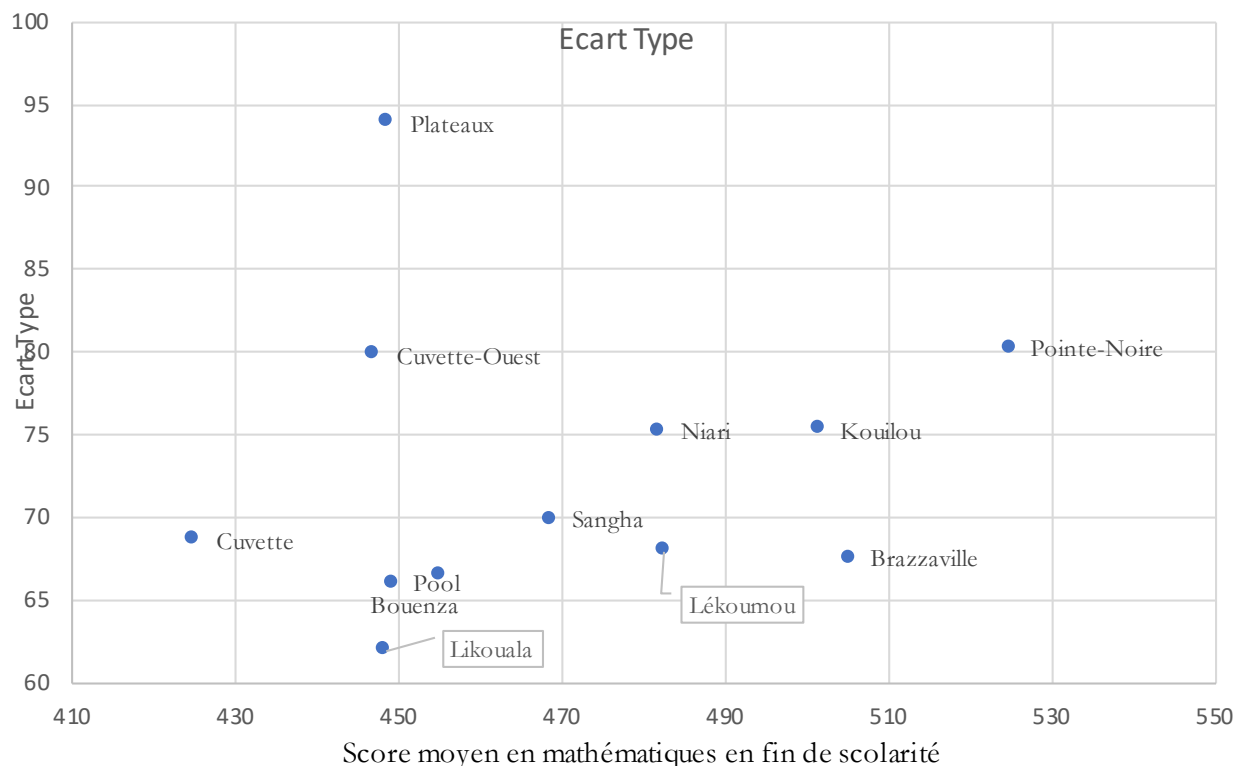
La zone Niari affiche des performances moyennes similaires aux moyennes nationales dans les deux disciplines.

Graphique 4-6 : Lien entre les scores moyens en lecture et les écarts-types - Fin de scolarité



En lecture, parmi les Départements dont le score moyen est supérieur à la moyenne nationale, c'est au Niari (545,4 points) que les disparités des scores des élèves sont les plus importantes. Tout en disposant d'un niveau de disparité relativement faible, Pointe-Noire (587,7 points) obtient le score moyen le plus élevé en lecture en fin de scolarité. La Cuvette Ouest enregistre un score de 483,9 points en dessous de la moyenne nationale avec un niveau de disparité des scores des élèves se situant entre 105 et 110 points d'écart-type.

Graphique 4-7 : Lien entre les scores moyens en mathématiques et les écarts-types - Fin de scolarité



A ce niveau, Pointe-Noire (524,9 points), Brazzaville (505,3 points) et le Kouilou (501,5 points) se démarquent des autres Départements par leur meilleure performance moyenne en dessous de la moyenne nationale, avec des niveaux de disparité relativement faibles.

Parmi les Départements ayant un score en dessous de la moyenne nationale, seul le Département des Plateaux (448,7 points) présente un niveau de disparité des scores des élèves se situant entre 90 et 95 points d'écart-type.



CHAPITRE 5

ANALYSE DE L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE ET LIEN AVEC LES PERFORMANCES DES ÉLÈVES



Ce chapitre a pour objectif d'analyser l'environnement scolaire des élèves et d'établir le lien entre leurs performances en lecture et en mathématiques. Il permet ainsi d'appréhender les écarts de performance en fonction du contexte géographique, scolaire et d'analyser les facteurs scolaires ou extra scolaires en corrélation avec leurs performances.

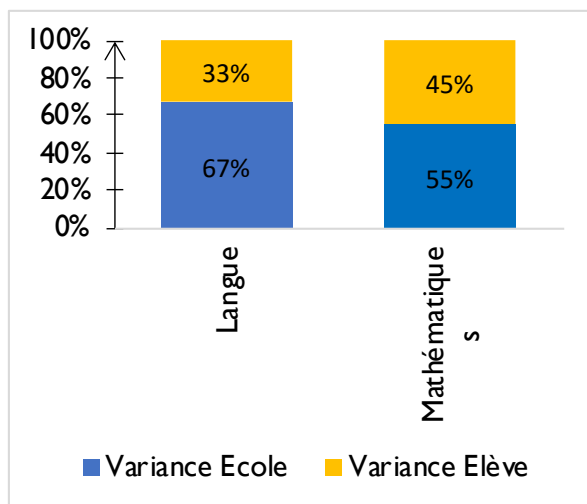
5.1 ANALYSE DES DISPARITÉS

Les systèmes éducatifs qui présentent de fortes différences de performance entre écoles d'une part et entre élèves d'autre part sont généralement considérés comme moins équitables que ceux présentant une faible variance des scores.

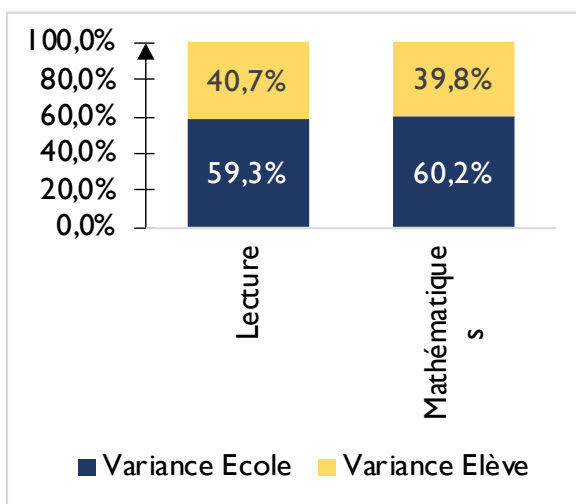
La variance est une mesure qui permet de caractériser le degré de dispersion d'une série de valeurs autour de leur moyenne. La décomposition de la variance des scores permet de mesurer le poids de chaque facteur (niveau élève ou niveau école) dans la variation des performances des élèves.

Le graphique 5.1 montre qu'en début de scolarité, environ 67% de la variance des scores en langue s'explique par des différences entre écoles au Congo. En mathématiques, la variance des scores liée aux différences entre écoles est également beaucoup plus grande (plus de 50%).

Graphique 5-1 : Décomposition de la variance globale des scores en langue et en mathématiques- début de scolarité



Graphique 5-2 : Décomposition de la variance globale des scores en lecture et en mathématiques- fin de scolarité



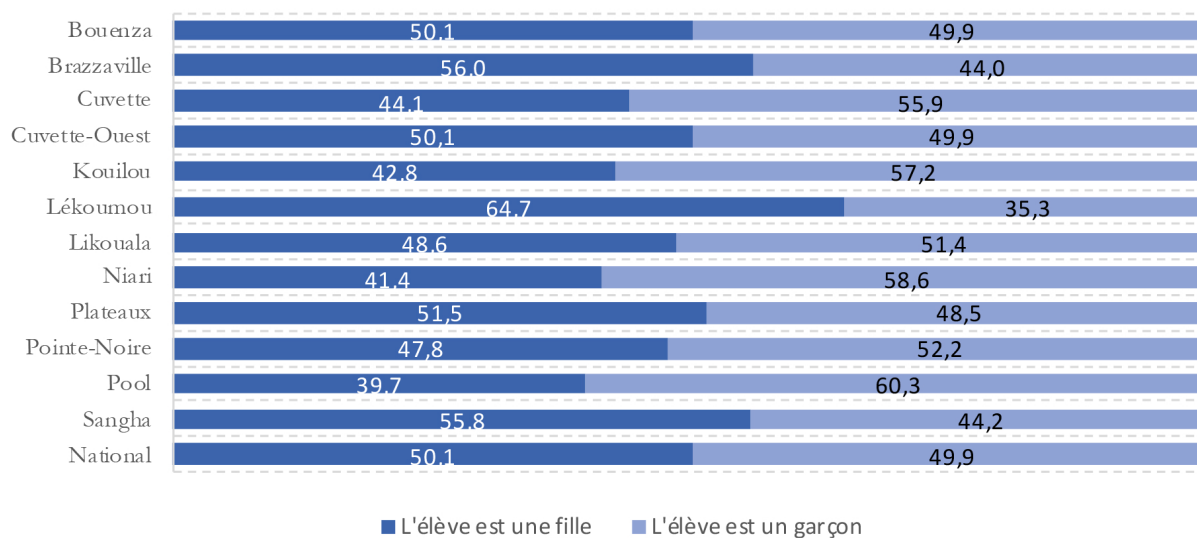
La tendance est la même en fin de scolarité avec plus de 50% de la variance des scores en lecture et en mathématiques expliquée par des différences entre écoles (graphique 5.2).

Cela indique que la variation des performances est beaucoup plus expliquée par les différences entre écoles, ce qui peut provenir de la localisation des écoles (urbaine ou rurale), du type des écoles (public, privé), de leur dotation en équipement adéquat pour les apprentissages. La part de la variance expliquée par les différences entre élèves est non négligeable et pourrait provenir de plusieurs facteurs (caractéristiques individuelles de l'élève, statut socio-économique ...).

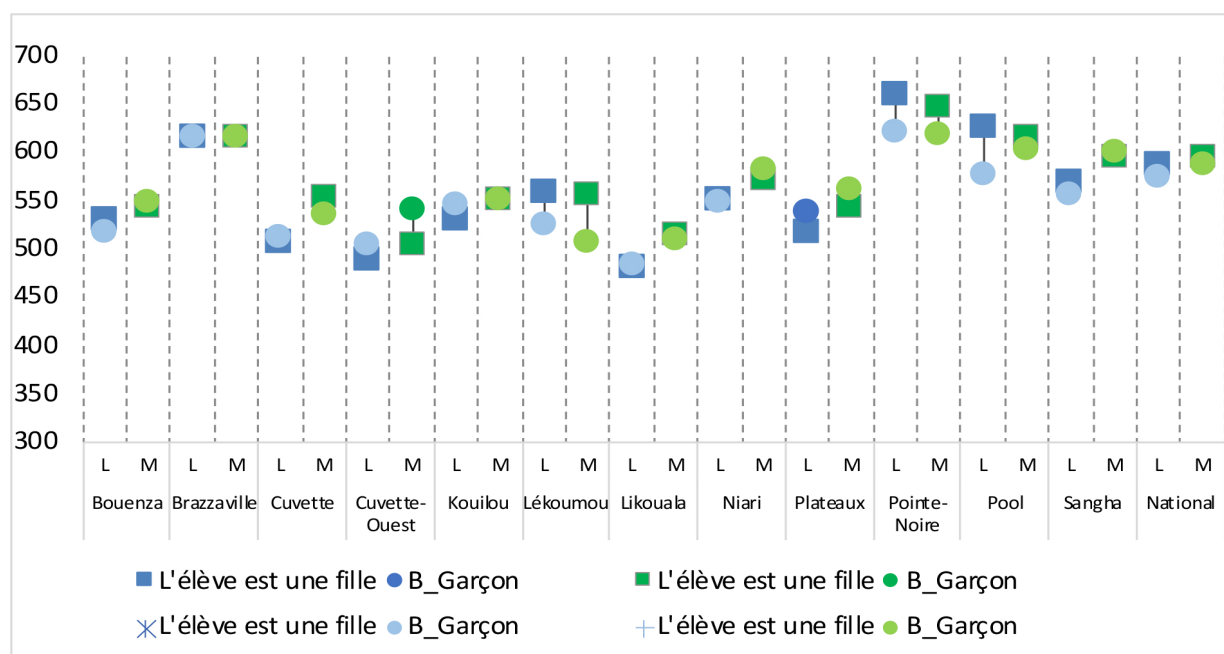
5.2 DISPARITÉS RELATIVES AUX CARACTÉRISTIQUES PROPRES AUX ÉLÈVES ET AU MILIEU FAMILIAL

5.2.1 Genre de l'élève

La question du genre occupe une place importante dans la quête d'une éducation inclusive, dans la mesure où l'accès à l'éducation et la poursuite des études se font souvent au détriment des filles dans la plupart des pays d'Afrique Subsaharienne. De ce fait, l'un des objectifs retenus dans les ODD 4 est « d'assurer l'accès de tous à une éducation inclusive, de qualité et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ».

Graphique 5-3 : Répartition des élèves selon le sexe en début de scolarité du primaire (en pourcentage)

Il ressort de cette évaluation, qu'au niveau national, en début de scolarité, le pourcentage des filles (50,1%) est sensiblement supérieur à celui des garçons. Cette tendance s'observe également dans les Départements de la Lekoumou (64,7%), de Brazzaville (56%), de la Sangha (55,8%), des Plateaux (51,5%), de la Bouenza (50,1%) et de la Cuvette-Ouest (50,1%). Par ailleurs, six Départements sur 12 présentent des pourcentages de filles inférieurs à ceux des garçons avec le Pool comme département ayant le pourcentage le plus faible (39,7%).

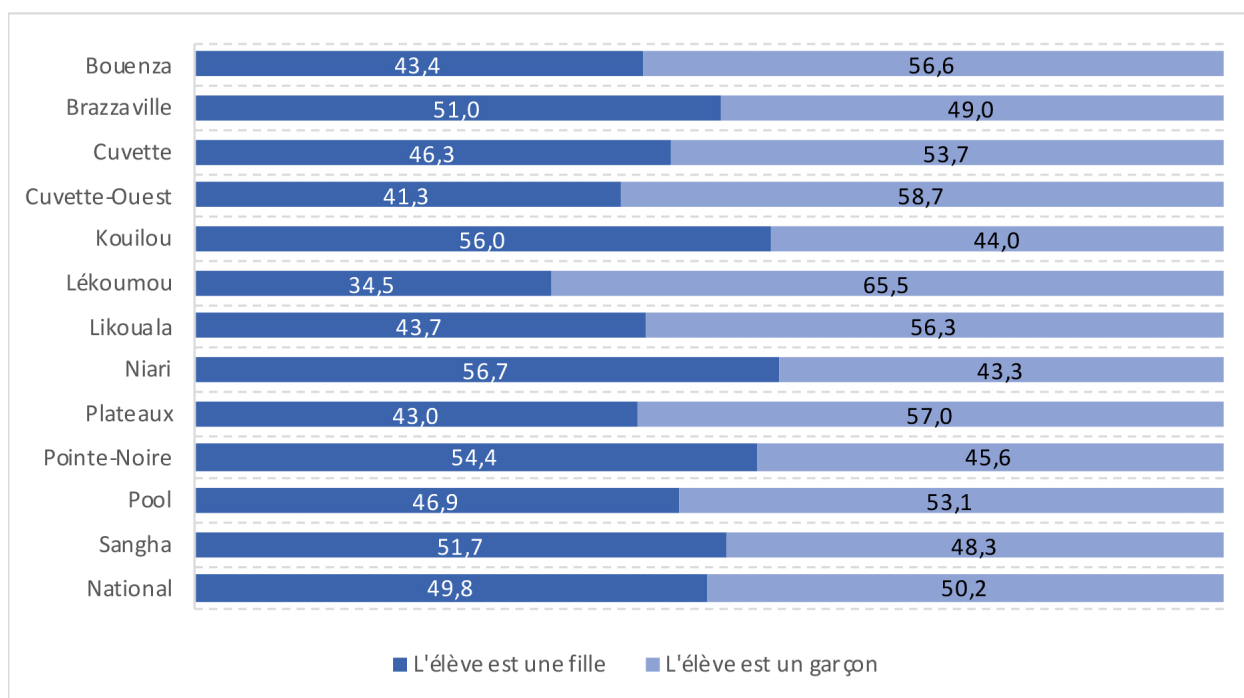
Graphique 5-4 : Performances des élèves en langue et en mathématiques selon le sexe en début de scolarité du primaire

Au regard de ces graphiques, nous notons que :

En langue, les inégalités entre filles et garçons sont également présentes dans les performances scolaires. En début de scolarité, les filles obtiennent des performances semblables au niveau national. Même si, globalement, les scores des garçons sont légèrement inférieurs à ceux des filles, il n'y a pas de différence significative par rapport au genre en début de scolarité. Toutefois, au niveau départemental, cette différence est significative en faveur des garçons dans le Département des Plateaux.

En mathématiques, le score moyen des filles est, comme en langue, légèrement supérieur à celui des garçons, pour l'ensemble des Départements. Mais une différence significative de scores entre les filles et les garçons n'est observée que dans le Département de la Cuvette-Ouest.

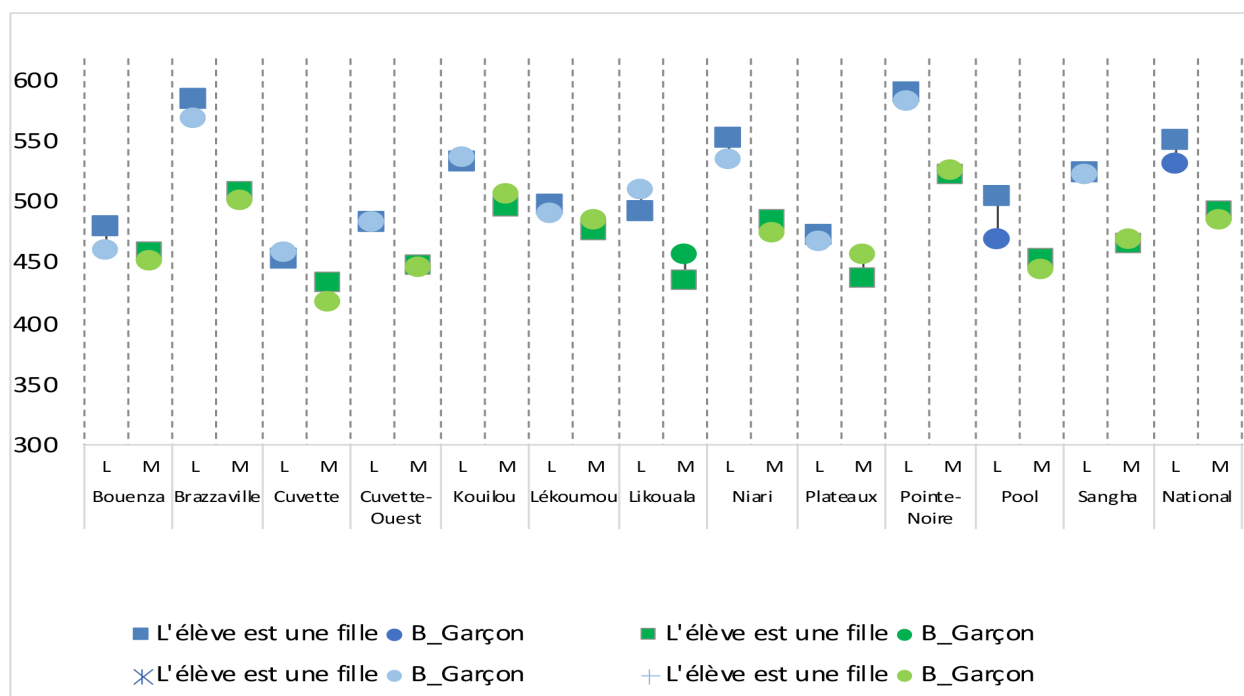
Graphique 5-5 : Répartition des élèves selon le sexe en fin de scolarité (en pourcentage)



En fin de scolarité, le pourcentage des filles est inférieur à celui des garçons pour l'ensemble du pays. Toutefois, dans les Départements de Brazzaville, de Pointe-Noire, de Niari, de Sangha et de Kouilou, le pourcentage de filles est légèrement supérieur à celui des garçons.

Ces résultats mettent en évidence une déperdition scolaire plus marquée chez les filles dans, au moins, la moitié des Départements évalués.

Graphique 5-6 : Performances des élèves, en lecture et en mathématiques, selon le sexe en fin de scolarité



De ce graphique, nous notons :

- qu'en lecture, la différence moyenne de scores entre les filles et les garçons est significative en faveur des filles. Toutefois, au niveau des Départements, cette différence n'est significative que dans le Département du Pool.
- qu'en mathématiques, la différence n'est pas significative pour l'ensemble du pays. Cependant, cette différence n'est significative que dans le département de la Likouala en faveur des garçons.

Cette disparité en défaveur des filles a été constatée lors de l'évaluation PASEC2014. Même si les différences de performance filles-garçons ne sont pas systématiquement en faveur des garçons, l'analyse des données du PASEC2019 met en évidence la persistance de la problématique de la parité dans les systèmes éducatifs des pays participants. L'atteinte de la parité est probablement liée à des facteurs socioculturels qui dépassent le système scolaire et qui renvoient à des inégalités au sein des familles, des communautés et de la société dans son ensemble (Koissy-Kpein, 2020).

5.2.2 Niveau socioéconomique et performances des élèves

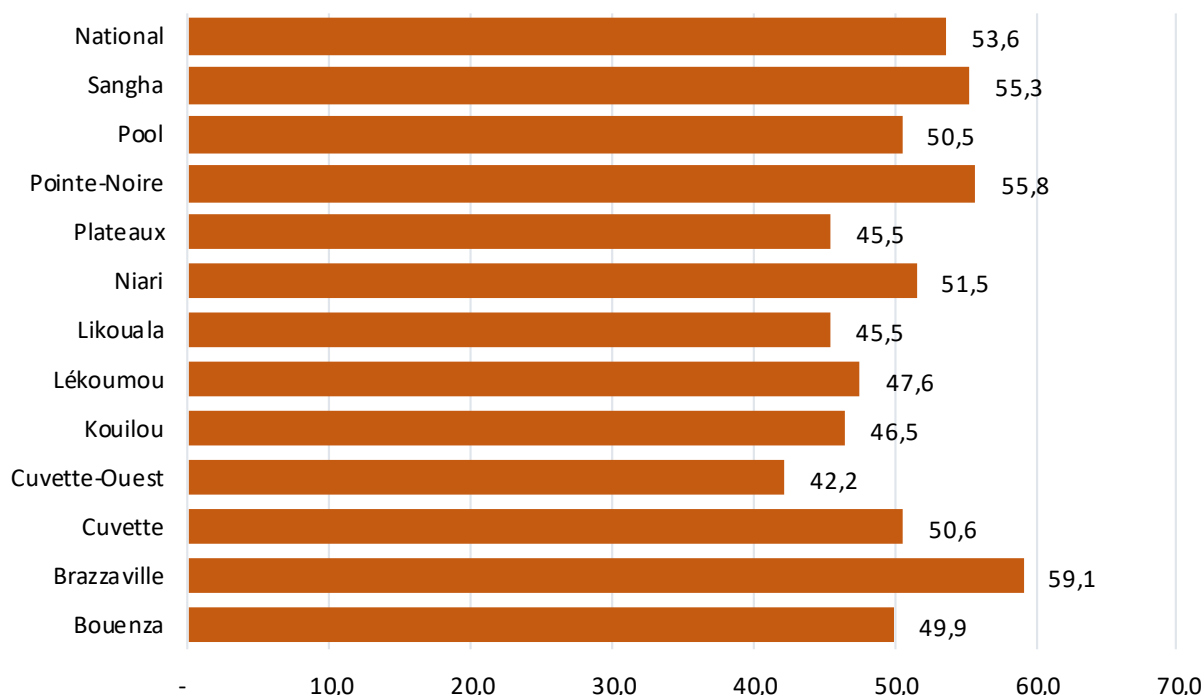
Le statut socioéconomique est une caractéristique familiale fréquemment corrélée avec les performances des élèves et leur parcours, quels que soient le système éducatif et le cycle d'enseignement.

Encadré 5-1 : Description de l'indice socioéconomique

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

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

Graphique 5-7 : Niveau moyen de l'indice socioéconomique des élèves – Fin de scolarité



Ce graphique présente le niveau moyen de l'indice socioéconomique à l'intérieur du pays tel que mesuré par le biais de l'évaluation PASEC19. Il ressort, au niveau national, que l'indice socioéconomique est estimé à 53,6.

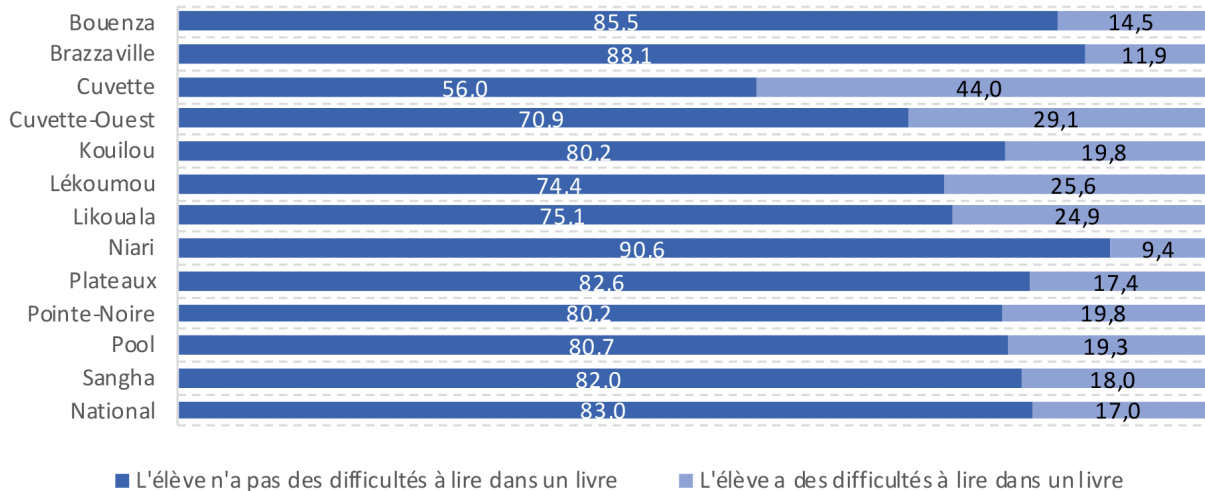
L'analyse en fonction des Départements montre que :

- les familles des élèves des Départements de Brazzaville, Pointe-Noire et Sangha, présentent un niveau socioéconomique significativement supérieur à la moyenne nationale ;
- les familles des élèves des Départements du Kouilou, du Niari, de la Bouenza, de la Lékoumou, des Plateaux, de la Cuvette, de la Cuvette-Ouest et de la Likouala ont un niveau socioéconomique significativement inférieur à la moyenne nationale.

5.2.3 Difficulté pour lire au tableau et pour lire dans un livre.

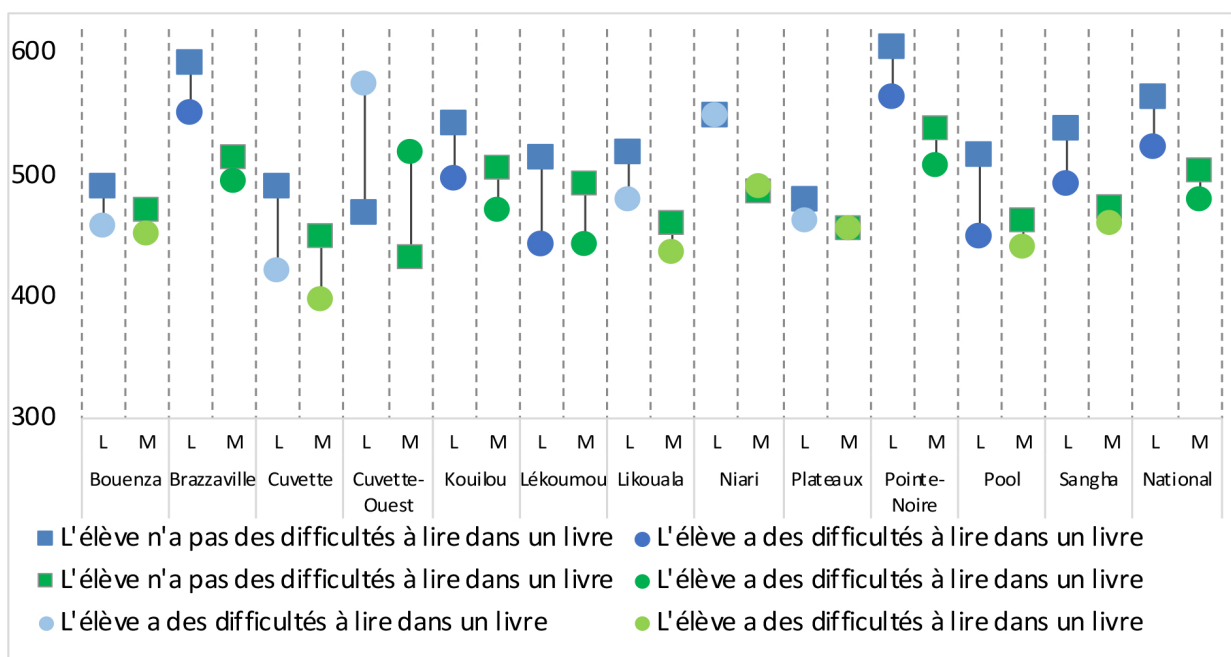
- Difficulté pour lire au tableau et pour lire un livre en début de scolarité.
Comme le montre le graphique 5.8, près de 17% des élèves au niveau national ne sont pas en mesure de lire aisément un livre. Cette tendance est encore plus prononcée dans la plupart des Départements du Congo avec la Cuvette (44%) en tête de liste et les Plateaux (17,4%) en fin de liste. Seuls trois Départements affichent des proportions inférieures à la moyenne nationale : Niari (9,4%), Brazzaville (11,9%) et Bouenza (14,5%).

Graphique 5-8 : Répartition des élèves selon leur difficulté à lire dans un livre en fin de scolarité (en pourcentage)



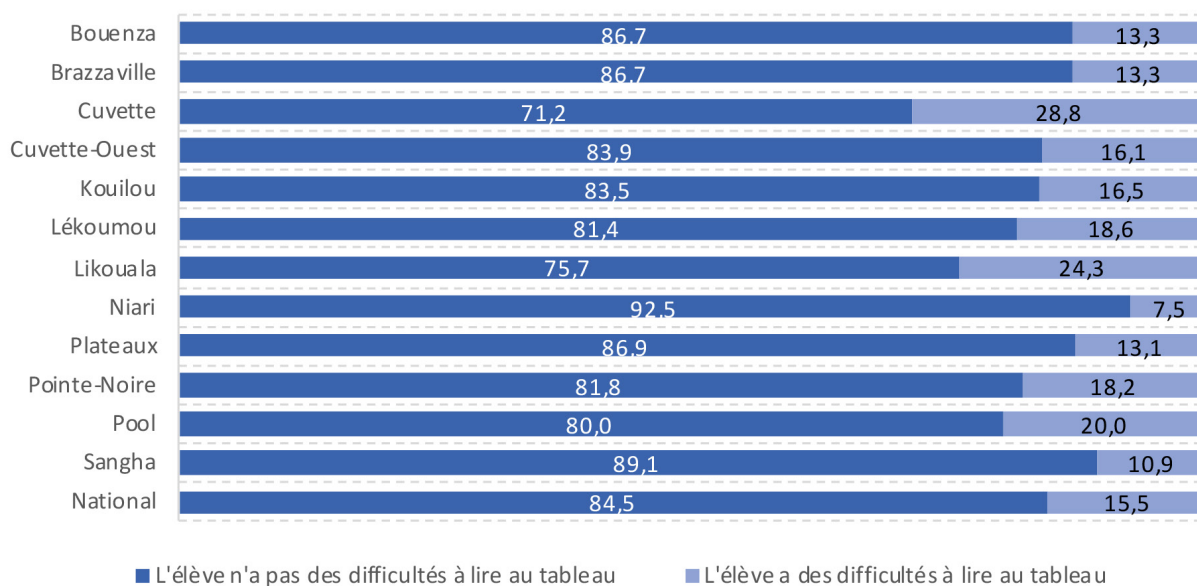
L'analyse du lien entre les difficultés pour lire un livre et les performances scolaires en mathématiques et en lecture montrent que, excepté la Cuvette-Ouest, dans les 11 Départements (Brazzaville, Pointe-Noire, Niari, Kouilou, Lekoumou, Bouenza, Pool, Cuvette, Likouala, Sangha, Plateaux), les élèves n'ayant pas de difficulté à lire un livre sont plus performants que ceux qui ont des difficultés pour lire un livre. En lecture, les écarts de performances sont significatifs dans les Départements de Brazzaville, du Kouilou, de Pointe-Noire, de la Lekoumou, le Pool et la Sangha. La tendance est quasiment la même en ce qui concerne les mathématiques.

Graphique 5-9 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon leur difficulté à lire dans un livre en fin de scolarité



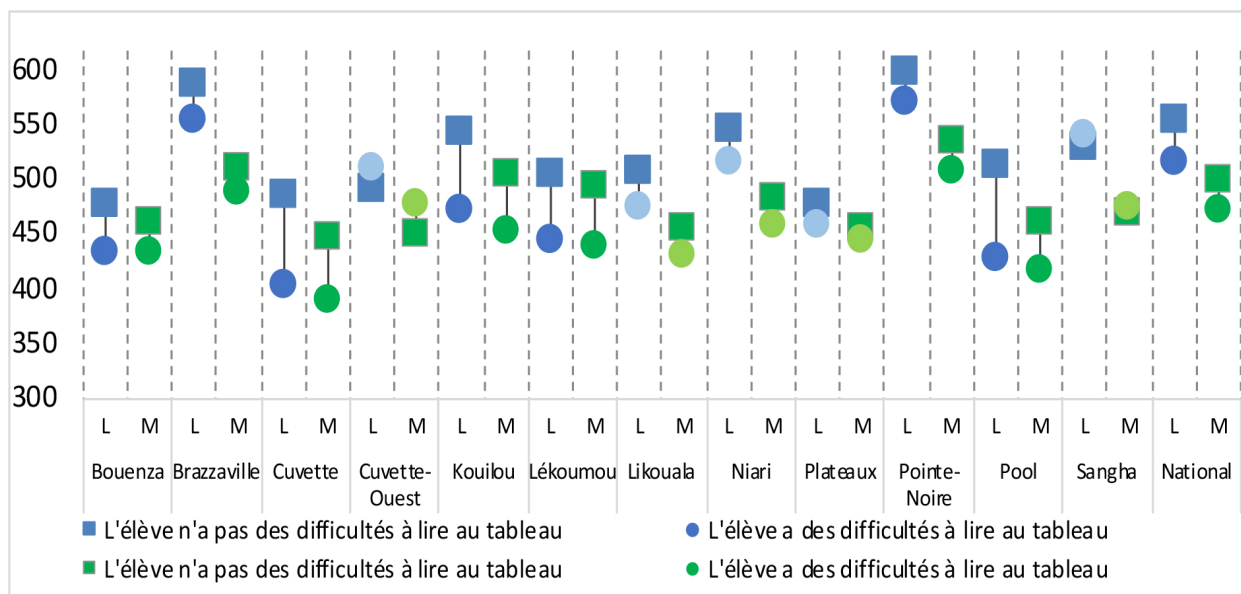
En ce qui concerne les élèves présentant des difficultés pour lire au tableau, il ressort que, près de 15,5% des élèves de fin de scolarité primaire au niveau national, ne sont pas en mesure de lire aisément au tableau (Cf. Graphique 5.10). Cette tendance est encore plus prononcée dans plus de la moitié des Départements du Congo : Cuvette (28,8%) ; Likouala (24,3%) ; Pool (20,0%) ; Lekoumou (18,6%) ; Pointe-Noire (18,2%) ; Kouilou (16,5%) et la Cuvette-Ouest (16,1%). Pour les autres Départements, la proportion des élèves en fin de scolarité ayant des difficultés pour lire au tableau varie de 7,5% (Niari) à 13,4% (Brazzaville).

Graphique 5-10: Répartition des élèves selon leur difficulté à lire au tableau en fin de scolarité (en pourcentage)



L'analyse du lien entre les difficultés à lire au tableau et les performances scolaires en mathématiques et en lecture montre que dans sept Départements (Bouenza, Brazzaville, Cuvette, Kouilou, Lekoumou, Pointe-Noire, Pool) sur douze, les élèves n'ayant pas de difficulté à lire au tableau sont significativement plus performants que ceux qui en ont. Dans les Départements restants, les écarts de performances ne sont pas significatifs en langue et en mathématiques.

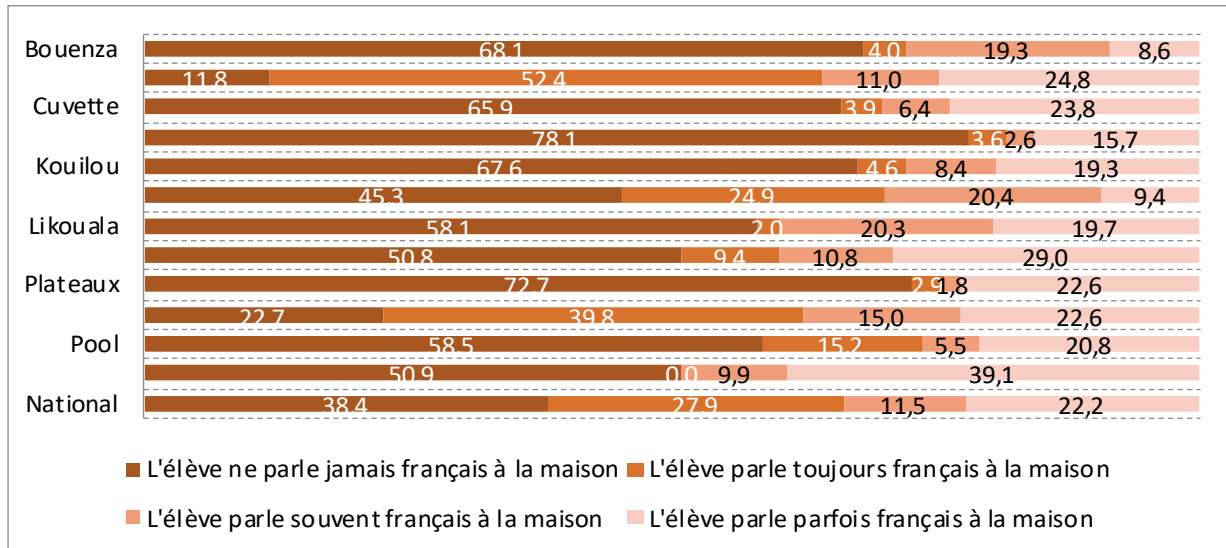
Graphique 5-11 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon leur difficulté à lire au tableau en fin de scolarité



5.2.4 Langue parlée à la maison

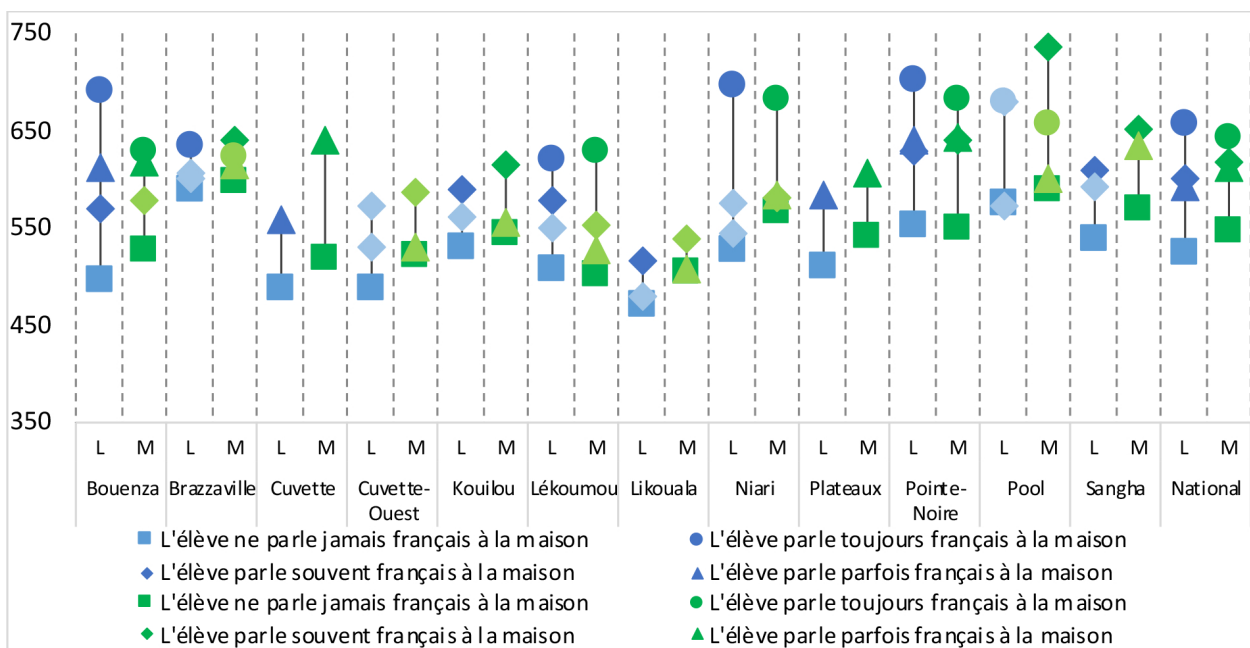
Au niveau national, en moyenne, 61,6% des élèves déclarent parler la langue d'enseignement à la maison en début de scolarité. Ce pourcentage est beaucoup plus élevé dans le Département de Brazzaville (88,2%) et Pointe-Noire (77,3%). Dans les autres Départements, il varie entre 21,9% (Cuvette-Ouest) à 54,8% (Lekoumou).

Graphique 5-12: Répartition des élèves selon la fréquence avec laquelle ils parlent le français en début de scolarité (en pourcentage)



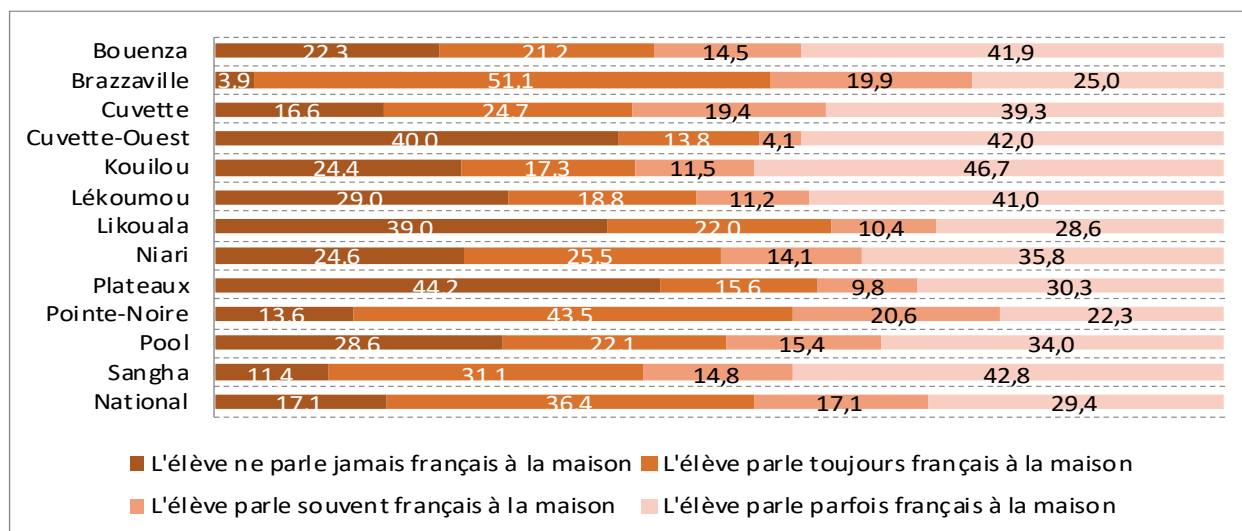
L'analyse de la performance indique que l'utilisation de la langue française à la maison influe significativement sur la performance des élèves en début de scolarité. L'écart moyen de performances en lecture et en mathématiques pour l'ensemble des Départements du pays entre les élèves qui déclarent parler la langue d'enseignement à la maison et ceux qui ne le parlent pas est significatif en faveur de ceux-là.

Graphique 5-13 : Performances des élèves en langue et en mathématiques selon la fréquence avec laquelle ils parlent le français en début de scolarité



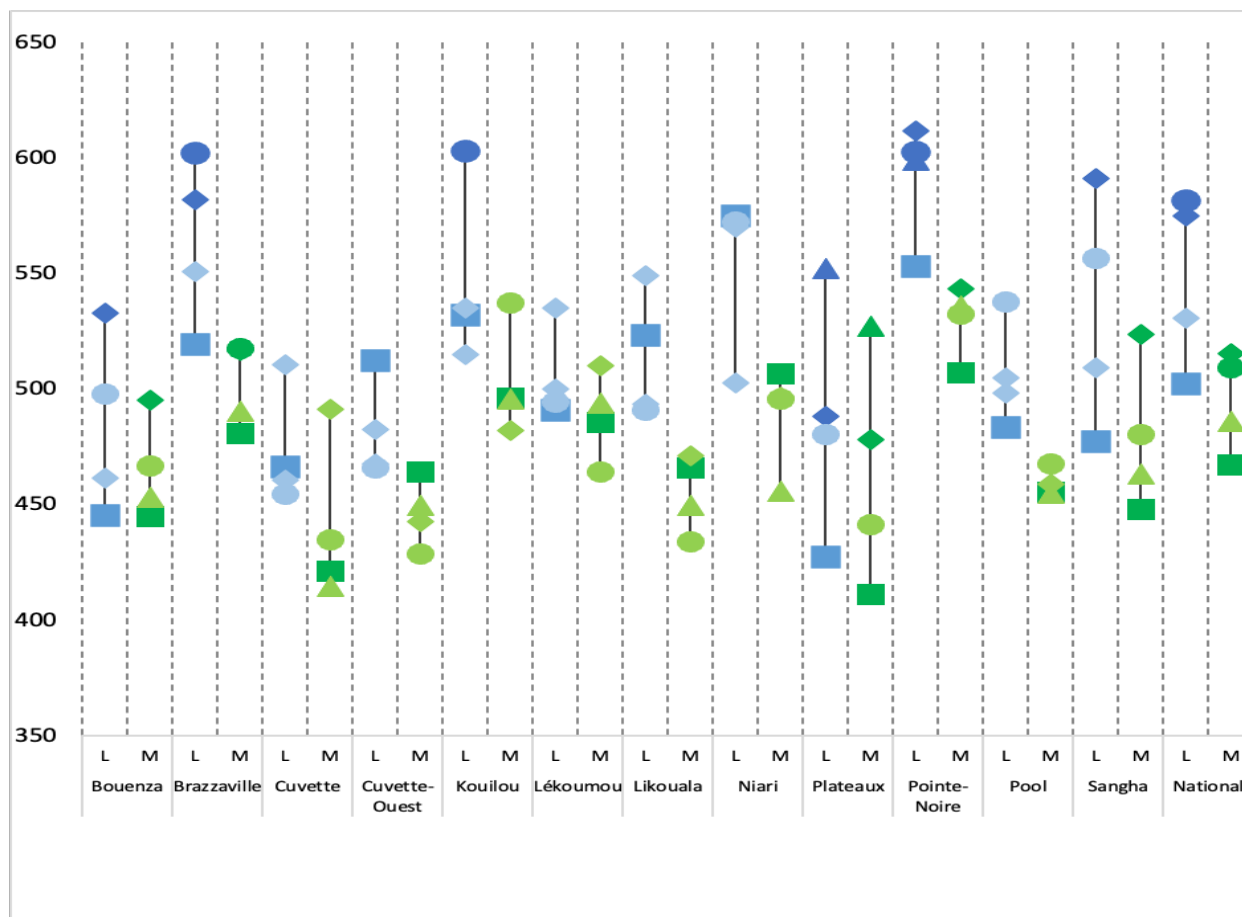
En fin de scolarité, dans tous les Départements du Congo, plus de la moitié des élèves déclarent parler la langue d'enseignement à la maison. Les plus forts pourcentages sont observés à Brazzaville (96,1%), dans la Sangha (86,8%) à Pointe-Noire (86,4%) et la Cuvette (83,4%).

Graphique 5-14 : Répartition des élèves suivant la fréquence avec laquelle ils parlent le français en fin de scolarité (en pourcentage)



En fin de scolarité, au niveau national, en lecture et en mathématiques, l'analyse de la performance affiche que l'utilisation de la langue française à la maison agit significativement sur les performances des élèves. Au niveau départemental, l'écart moyen de performances en lecture et en mathématiques est significatif dans la Bouenza, Brazzaville, Pointe-Noire et Sangha, en faveur des élèves qui parlent français dans leur domicile.

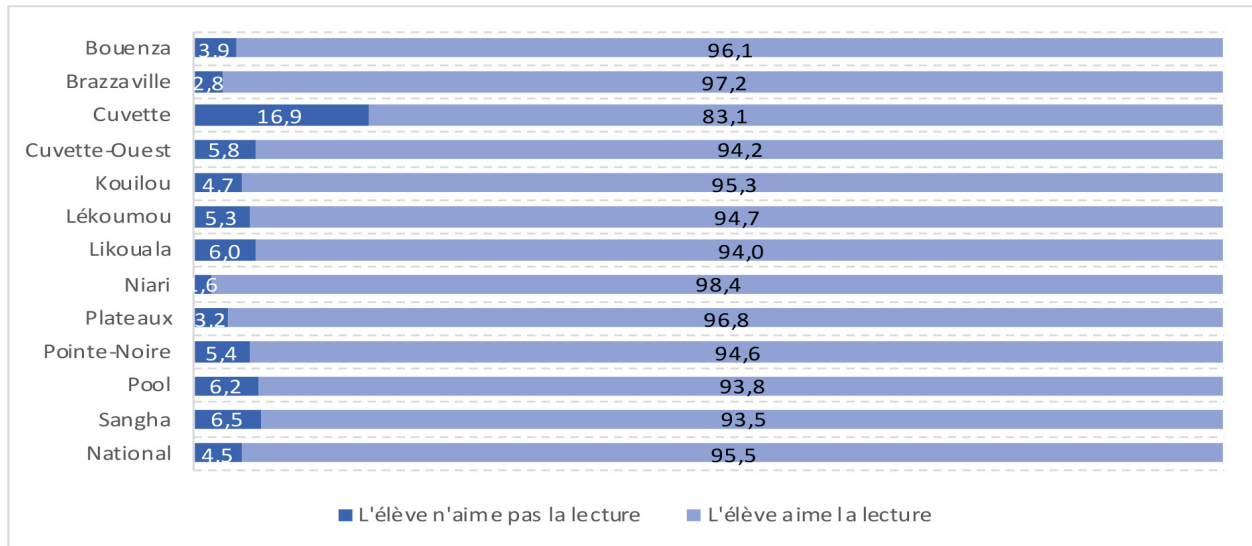
Graphique 5-15 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon la fréquence avec laquelle ils parlent le français en fin de scolarité



5.2.5 Le goût pour la lecture et pour les mathématiques

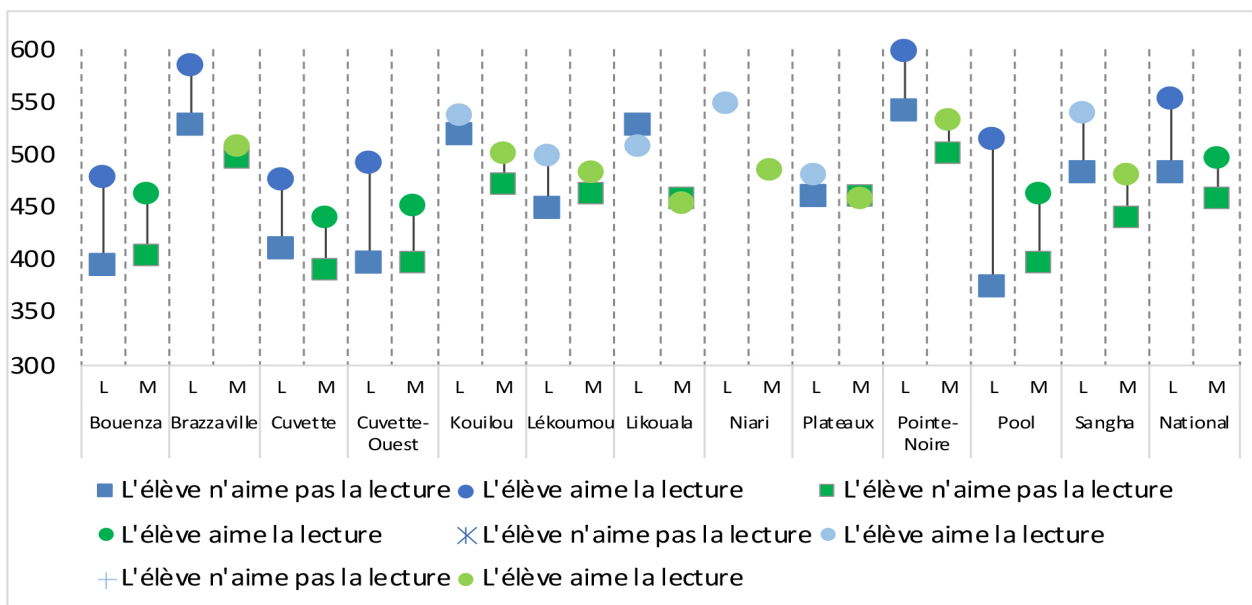
Au niveau national, en moyenne 95,5% des élèves en fin de scolarité déclarent avoir le goût pour la lecture. Ce pourcentage est beaucoup plus élevé dans le Département du Niari (98,4%), de Brazzaville (97,2%), des Plateaux (96,8%) et de la Bouenza (96,1%). Dans les autres Départements, il varie entre 83,1% (Cuvette) à 95,3% (Kouilou), ce qui laisse présager qu'au Congo, la plupart des élèves en fin de scolarité ont le goût pour la lecture.

Graphique 5-16 : Répartition des élèves selon le nombre d'élèves qui aiment la lecture en fin de scolarité (en pourcentage)



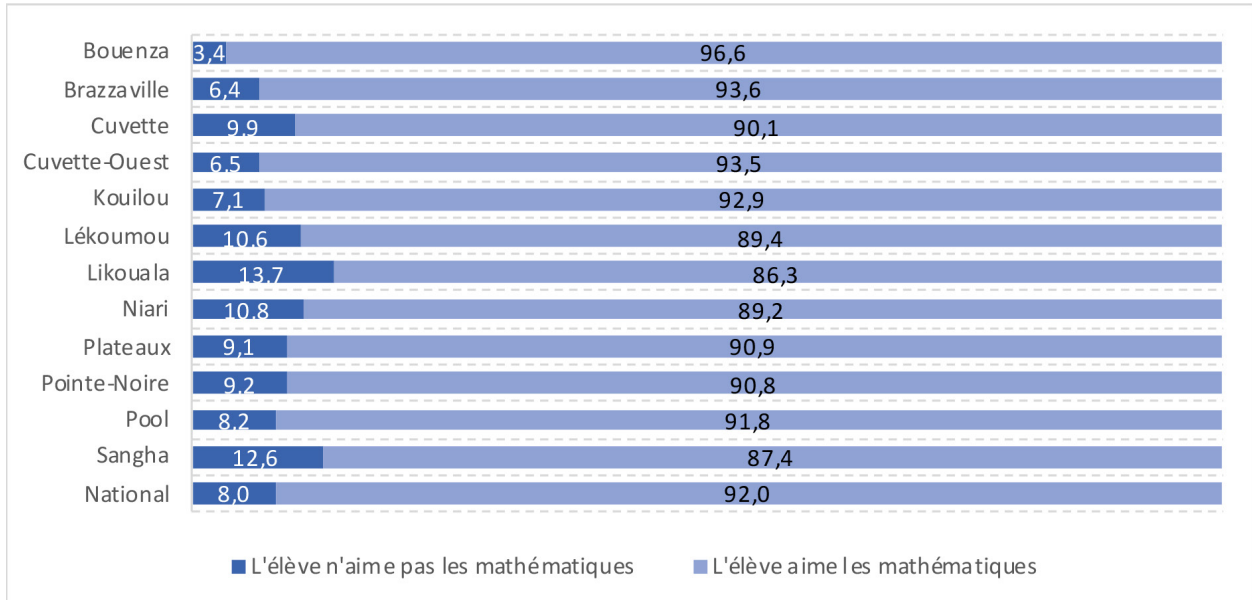
La prise en compte du lien entre nombre d'élèves qui aiment la lecture et les performances scolaires révèle qu'au niveau national, en fin de scolarité, les élèves qui aiment la lecture sont significativement plus performants que les autres. Dans quatre Départements (Bouenza, Cuvette, Cuvette-Ouest, Pool) sur les 12 que compte le pays, les élèves qui aiment la lecture sont à la fois plus performants en lecture et en mathématiques. Toutefois, il apparaît une différence non significative dans le Kouilou, dans la Lekoumou, dans la Likouala, dans le Niari, dans les Plateaux et dans la Sangha.

Graphique 5-17 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le nombre d'élèves qui aiment la lecture en fin de scolarité



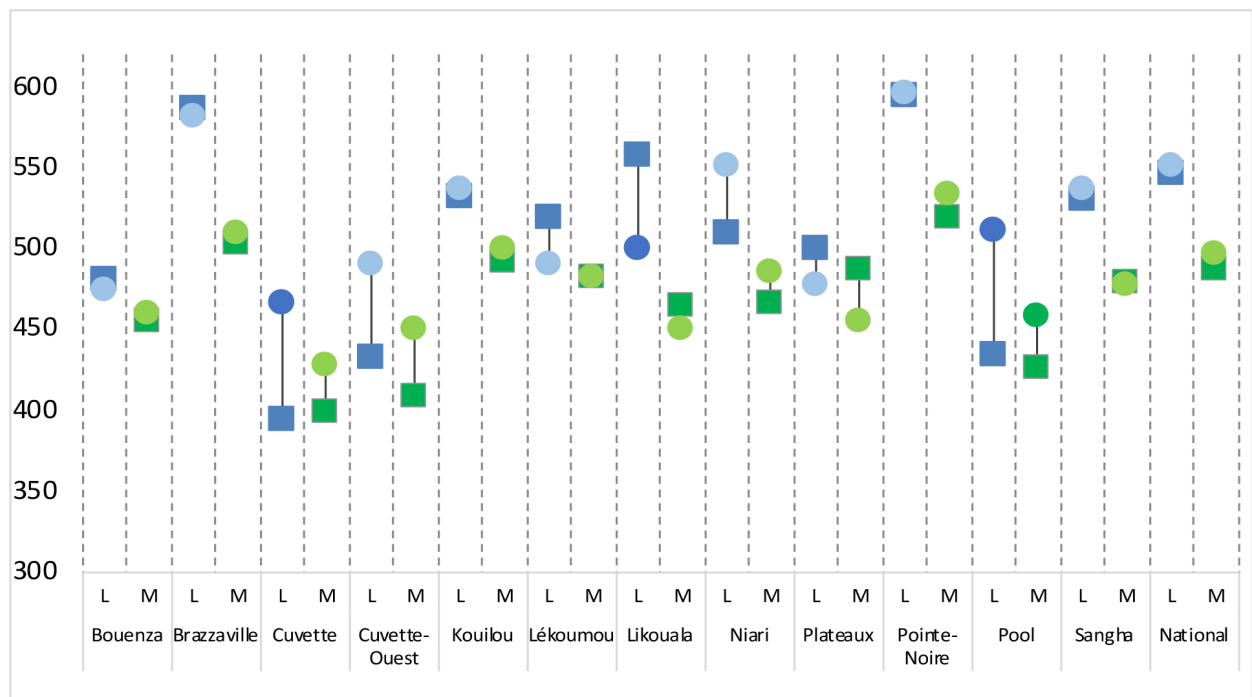
Au niveau national, en moyenne, 92% des élèves en fin de scolarité déclarent avoir le goût pour les mathématiques. Comme en lecture, la tendance est la même en ce qui concerne le goût pour les mathématiques.

Graphique 5-18 : Répartition des élèves selon le nombre d'élèves qui aiment les mathématiques en fin de scolarité (en pourcentage)



Au niveau national, aucune différence significative de performance en lecture et en mathématiques en faveur des élèves qui aiment les mathématiques n'est notée. Cette différence ne s'observe que dans le Département du Pool, tant en lecture qu'en mathématiques.

Graphique 5-19 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le nombre d'élèves qui aiment les mathématiques en fin de scolarité

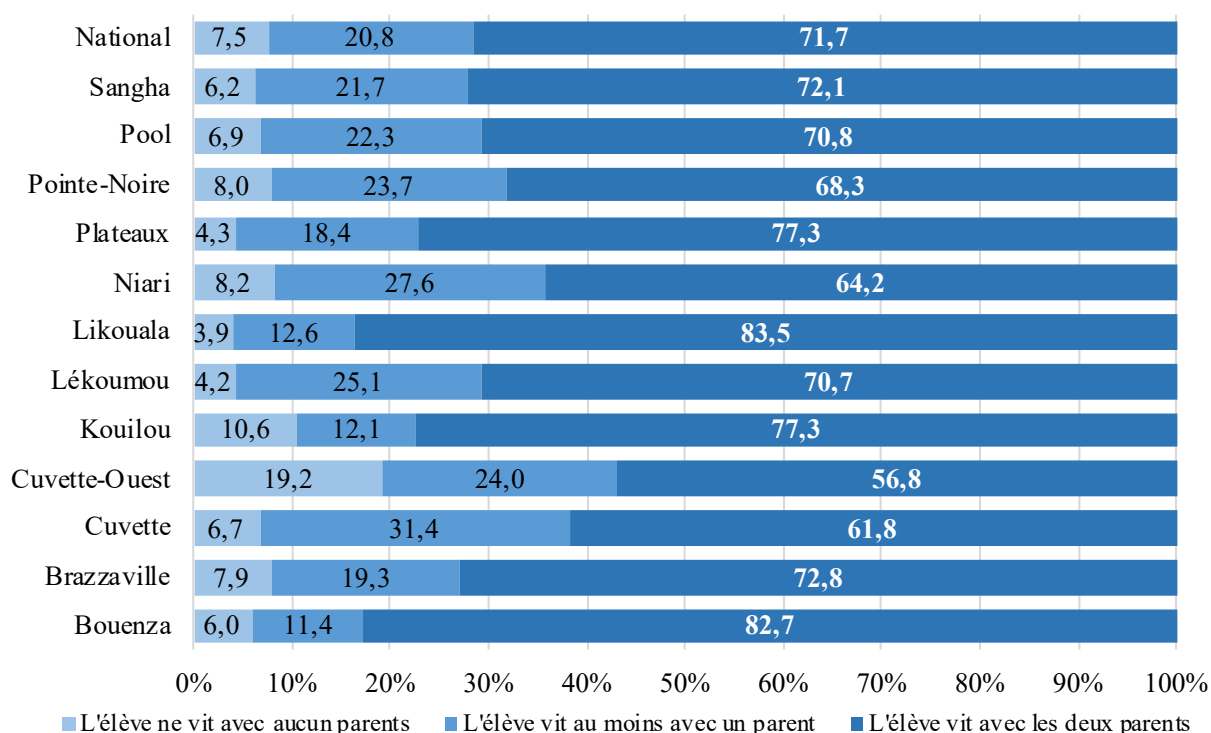


5.2.6 Présence parentale et soutien dans les devoirs à la maison

La relation entre l'abandon scolaire et la situation familiale a été étayée par plusieurs études qui ont mis en exergue une relation positive entre l'environnement familial et la réussite des élèves (Coleman, 1966 ; Hanushek, 2003 ; Gruijters & Behrman, 2020). La famille joue un rôle fondamental dans l'éducation des jeunes (Epstein, 1995).

La répartition des élèves de fin de scolarité selon la présence parentale indique que, en moyenne, 71,7% des élèves au niveau national vivent avec les deux parents, 20,8% avec l'un des deux parents et 7,5% avec aucun parent. C'est dans la Cuvette-Ouest que le pourcentage des élèves vivant avec aucun parent est le plus élevé (19,2%).

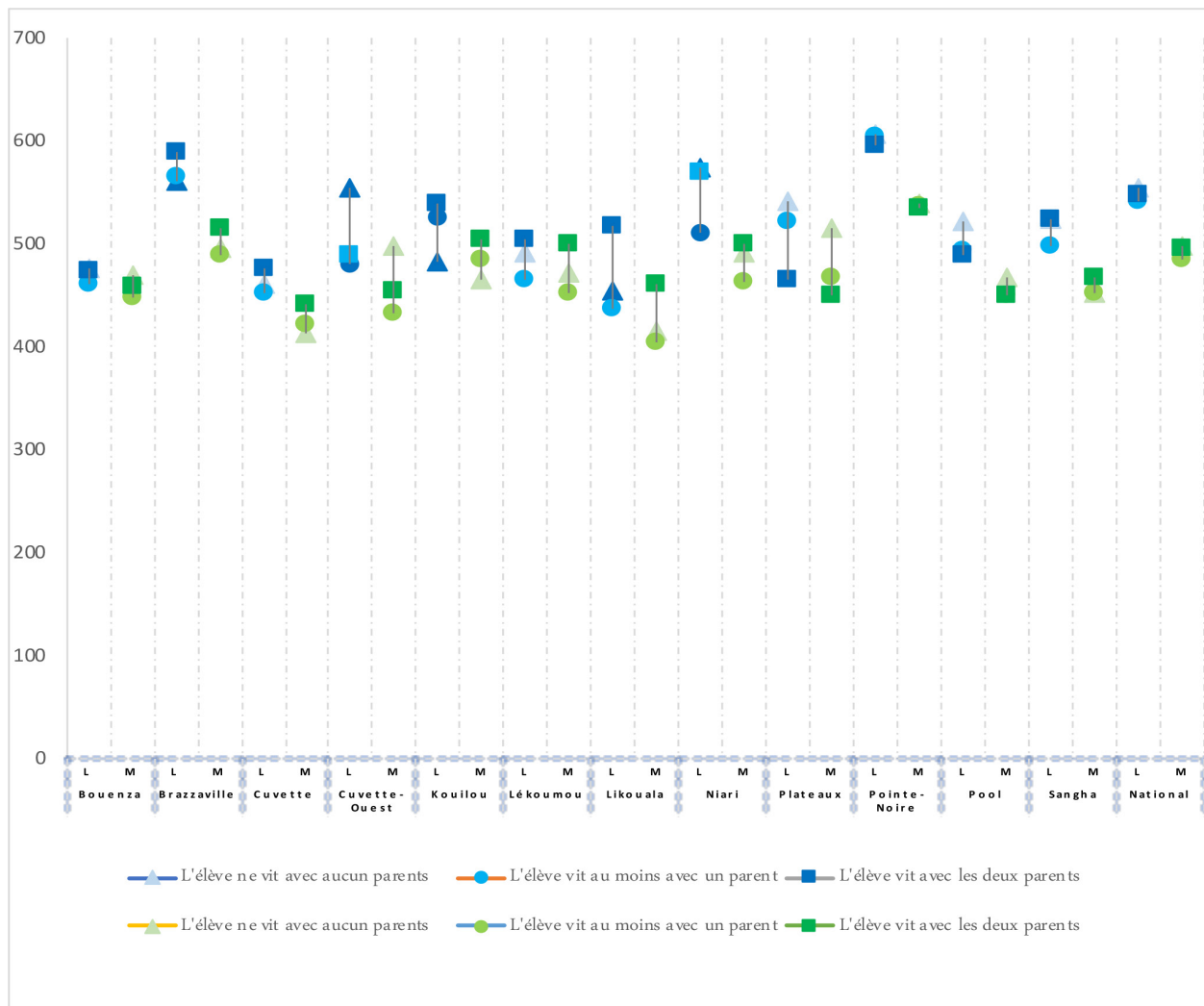
Graphique 5-20 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon la présence parentale (en pourcentage)



Les performances en lecture et en mathématiques des élèves en fin de scolarité sont meilleures pour la plupart des Départements du Congo chez les élèves qui vivent avec les deux parents par rapport à ceux qui vivent avec, au plus, un des parents. En lecture et au niveau départemental, cette différence n'est significative que dans la Cuvette-Ouest et dans le Niari en faveur des élèves ne vivant avec aucun des deux parents par rapport à ceux vivant avec les deux parents.

Seuls, dans les Départements de Brazzaville et de la Likouala la différence de score en lecture et en mathématiques entre les élèves ne vivant avec aucun parent et ceux vivant avec deux parents est significative, est ceci en faveur de ces derniers.

Graphique 5-21 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon la présence des parents



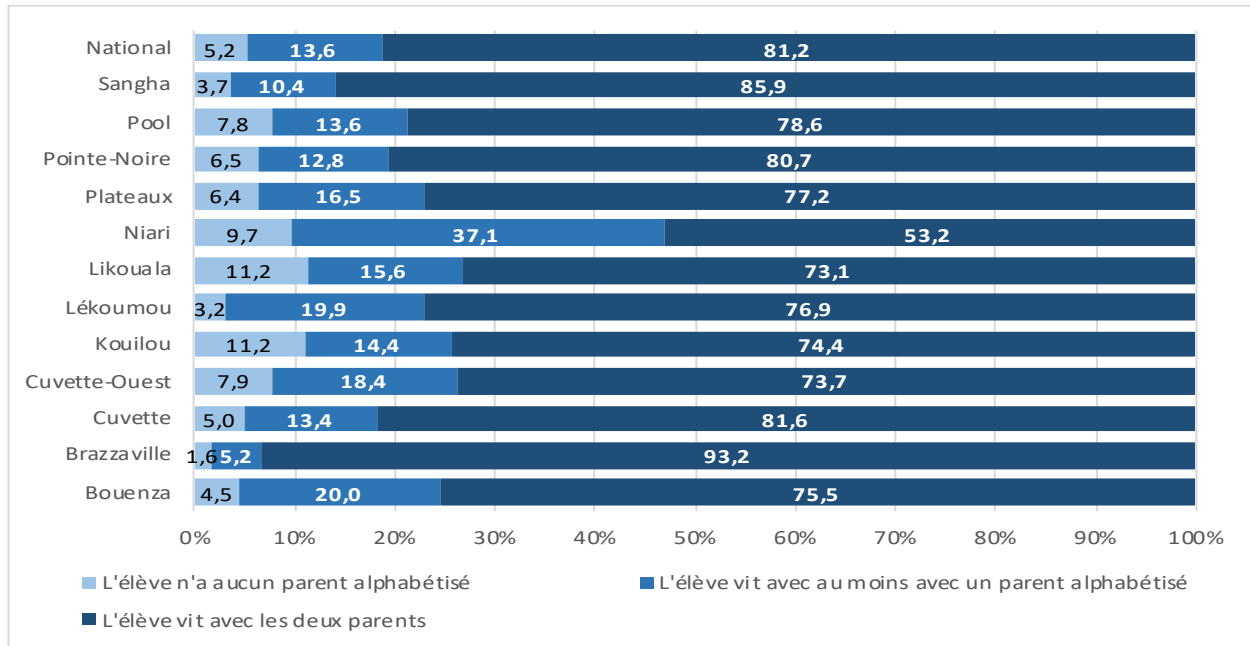
5.2.7 Alphabétisation des parents ou des tuteurs et possession de livres à la maison

5.2.7.1 Alphabétisation des parents ou des tuteurs

Plusieurs études, dans la revue, mettent en exergue le lien étroit entre le niveau d'instruction des parents et la réussite scolaire des élèves au primaire (Fan et Chen 2001 ; Murat 2009). La variable niveau d'instruction des parents d'élèves est importante, car elle renseigne, entre autres, sur les capacités du milieu familial à transmettre des bases de langage qui sont appropriées pour l'école, tout comme sur ses capacités à accompagner les élèves dans leurs apprentissages et dans leurs devoirs scolaires.

Une étude récente menée par Adeniran et al. (2020) au Nigéria n'indique pas de différence significative dans l'alphabétisation des enfants dont les parents ont une éducation primaire incomplète et ceux dont les parents ont une éducation primaire complète. Toutefois, les résultats révèlent des différences significatives entre les parents ayant une éducation primaire et les parents ayant une éducation secondaire ou post-secondaire.

Graphique 5-22 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon l'alphabétisation des parents (en pourcentage)



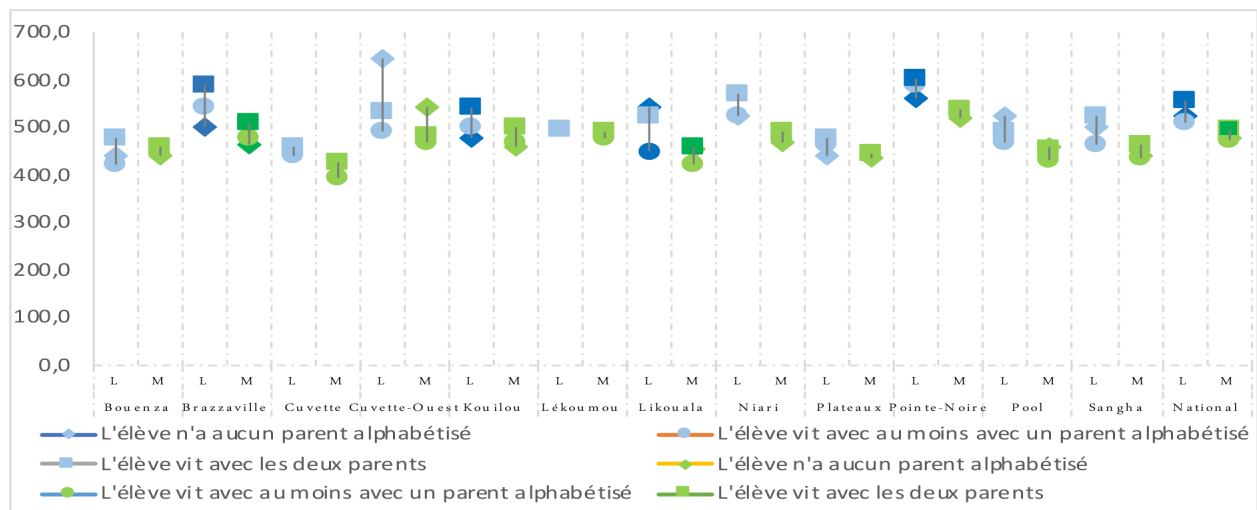
Au Congo, en moyenne 94,8% des enfants en fin de scolarité vivent avec, au moins, un parent alphabétisé. Ce pourcentage varie entre 88,8% (Likouala) et 98,4% (Brazzaville). La prise en compte du nombre de parents alphabétisés indique que 13,6% des élèves ont un parent qui sait lire et 81,2%, deux parents qui savent lire. Le Département du Niari présente la plus forte proportion d'élèves vivant avec un parent alphabétisé (37,1%) tandis que Brazzaville se révèle comme le Département ayant la proportion la plus élevée d'élèves vivant avec deux parents alphabétisés (93,5%) (Graphique 5.22).

L'analyse des performances en fin de scolarité des élèves en lecture selon le statut d'alphabétisation des parents est d'abord faite, entre les élèves dont l'un des parents est alphabétisé et ceux dont aucun des deux parents n'est alphabétisé, puis entre ceux dont les deux parents savent lire et ceux dont aucun des parents ne sait lire.

Il apparaît, en moyenne, que l'alphabétisation des parents influence positivement la performance des élèves en lecture et en mathématiques. En effet, dans les deux disciplines, les élèves dont deux parents savent lire obtiennent des scores supérieurs à ceux dont un seul parent est alphabétisé ou à ceux dont aucun parent n'est alphabétisé, exception faite dans les Départements du Pool, de la Likouala et la Cuvette-Ouest où l'on constate le contraire.

L'alphabétisation des parents a une incidence positive sur la performance des élèves en lecture et en mathématiques dans l'ensemble du pays.

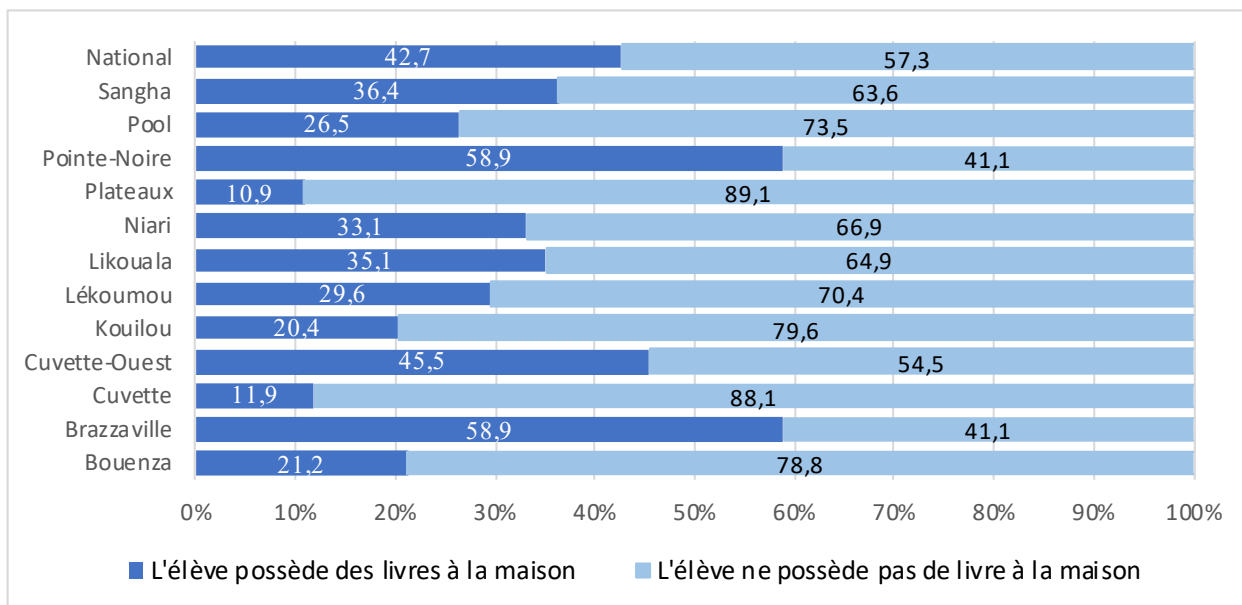
Graphique 5-23 : Performances des élèves en lecture en fin de scolarité selon le nombre de parents alphabétisés



5.2.7.2 Possession de livres à la maison

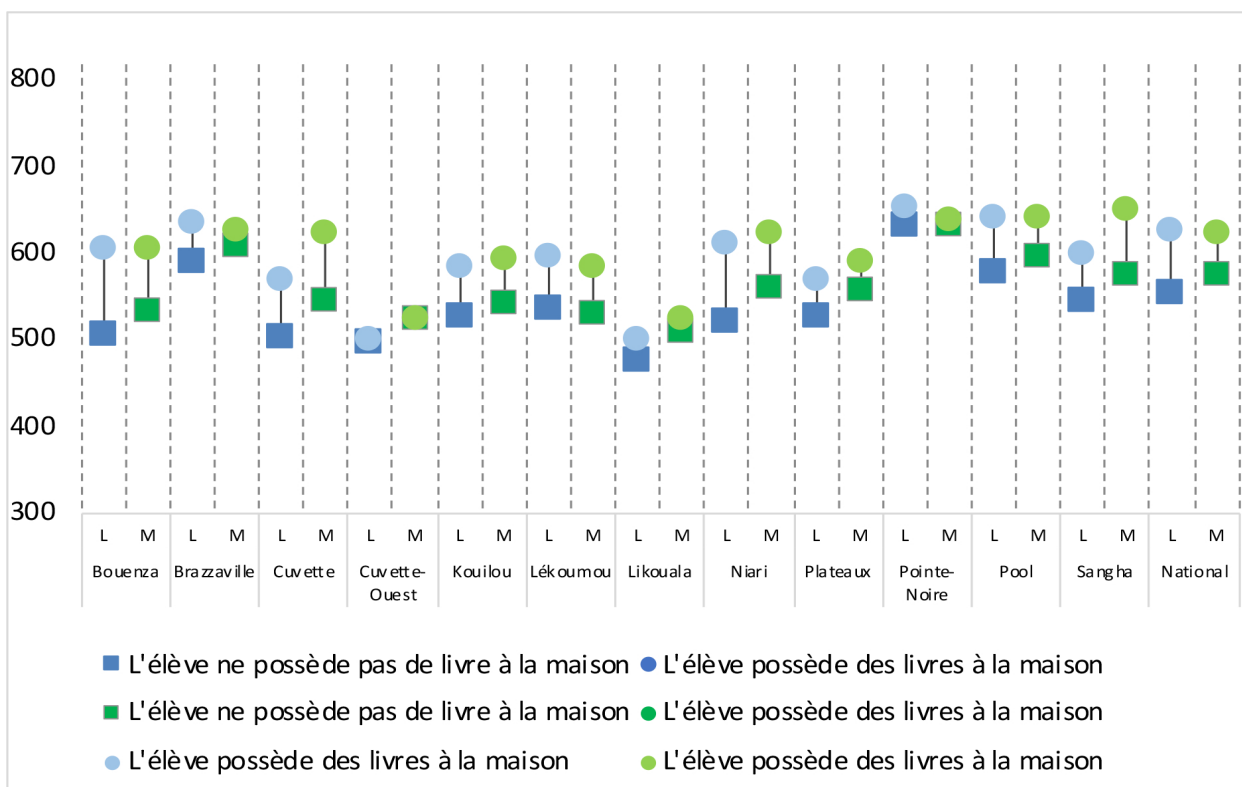
Au niveau national, en moyenne, 42,7% des élèves en début de scolarité possèdent des livres à la maison. Les proportions les plus élevées sont observées dans les Départements de Pointe-Noire (58,9%) et Brazzaville (58,9%). Les autres Départements sont situés au-dessus de la moyenne nationale, exception faite pour le Département de la Cuvette-Ouest avec 45,5% des élèves.

Graphique 5-24 : Répartition des élèves en début de scolarité selon la disponibilité de livres à la maison (en pourcentage)



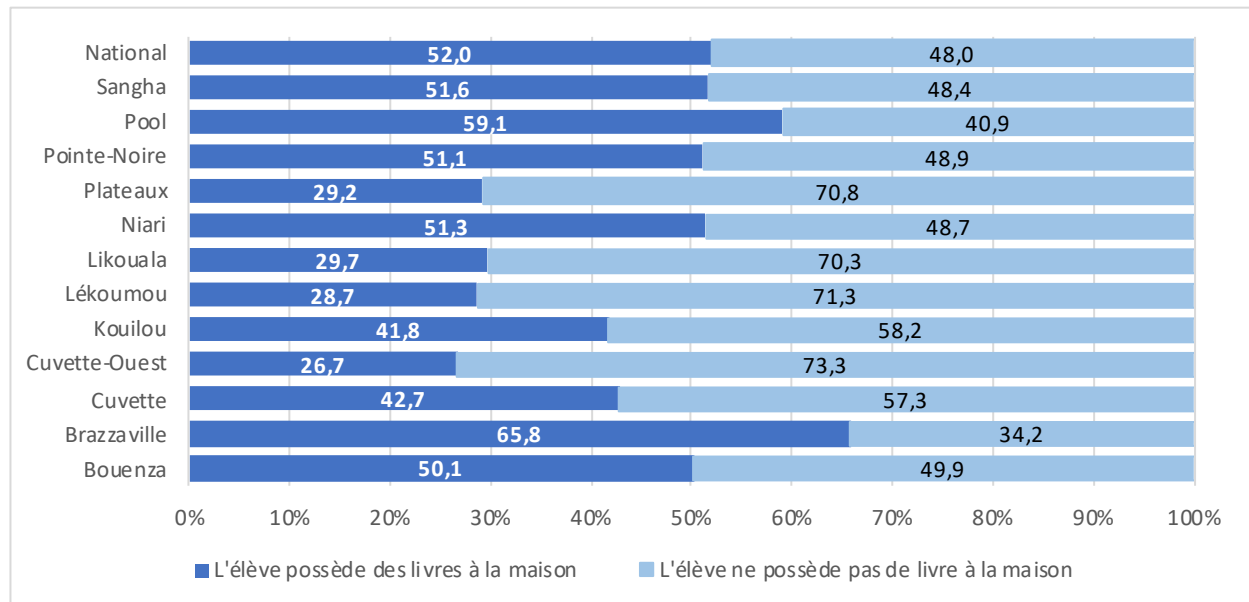
Au niveau national, la performance moyenne en début de scolarité en langue et en mathématiques est significativement plus élevée chez les élèves ayant des livres à la maison. Ce constat est valable pour plus de la moitié des Départements du Congo, dans les deux disciplines, à l'exception de Brazzaville, Pointe-Noire et la Cuvette-Ouest pour les mathématiques et de la Cuvette-Ouest, Likouala, Pool et de Pointe-Noire en langue.

Graphique 5-25 : Performances des élèves en langue et en mathématiques en début de scolarité selon la possession de livres à la maison



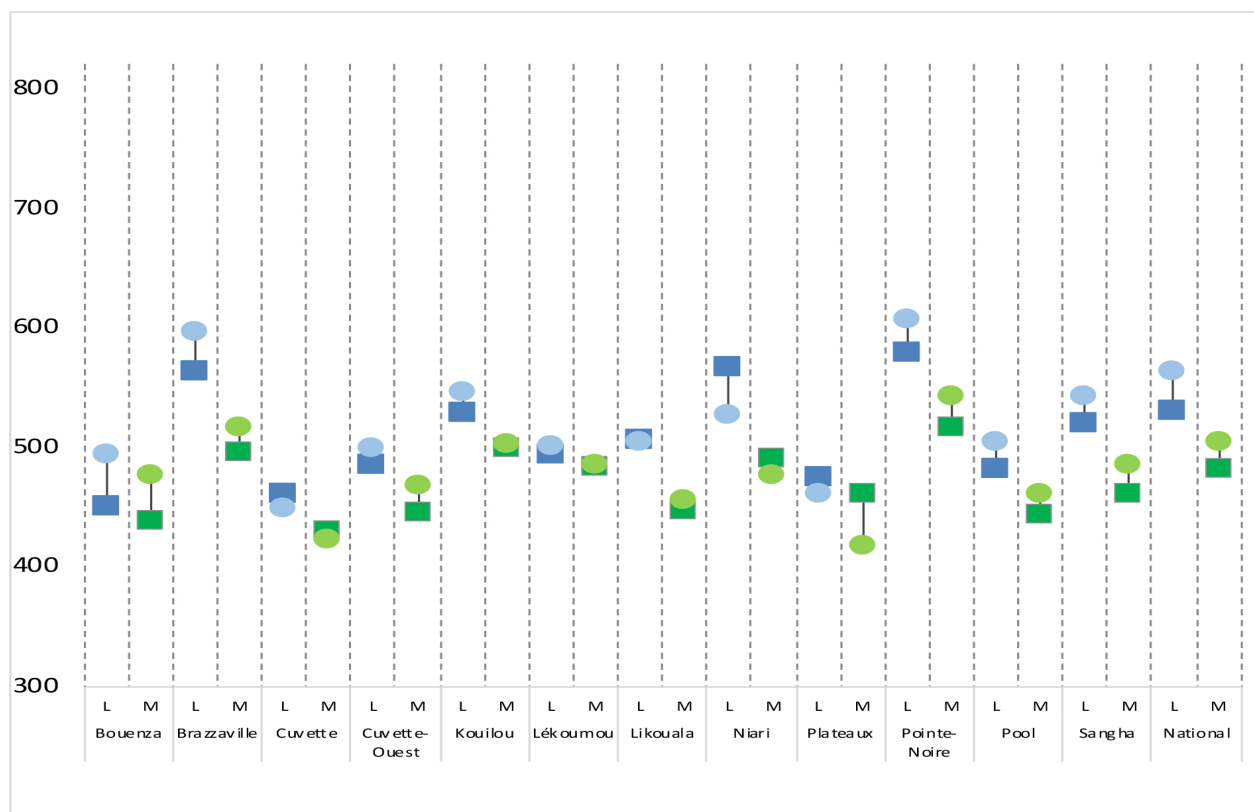
Au niveau national, environ 52% des élèves en fin de scolarité possèdent des livres à la maison. Les proportions les plus élevées sont observées dans les Départements de Brazzaville (65,8%) et du Pool (59,1%). Les proportions les moins élevées sont constatées dans la Cuvette-Ouest (26,7%) et dans la Lekoumou (28,7%).

Graphique 5-26 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon la disponibilité de livres à la maison (en pourcentage)



Au niveau national, comme en début de scolarité, la performance moyenne en fin de scolarité en lecture et en mathématiques est également significativement plus élevée chez les élèves ayant des livres à la maison. Dans les deux disciplines, ce constat reste valable pour quatre Départements (Brazzaville, Pointe-Noire, Bouenza et Sangha). Dans les autres Départements, il n'existe aucune différence significative de performance chez les élèves ayant des livres à la maison.

Graphique 5-27 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon la disponibilité de livres à la maison

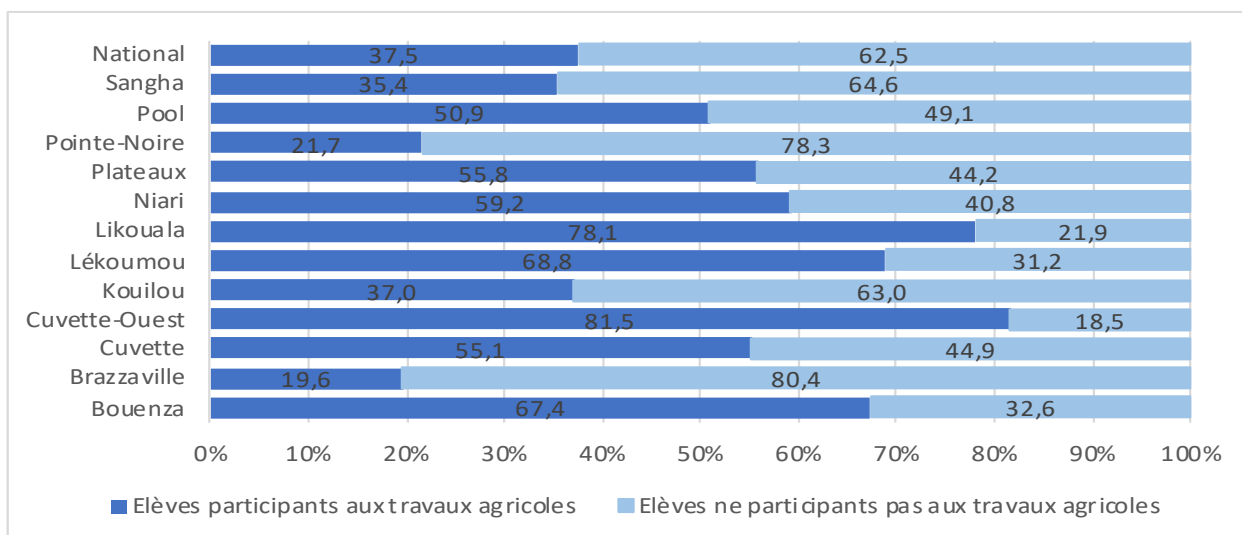


5.2.8 Travaux extrascolaires

5.2.8.1 Participation des élèves aux travaux agricoles

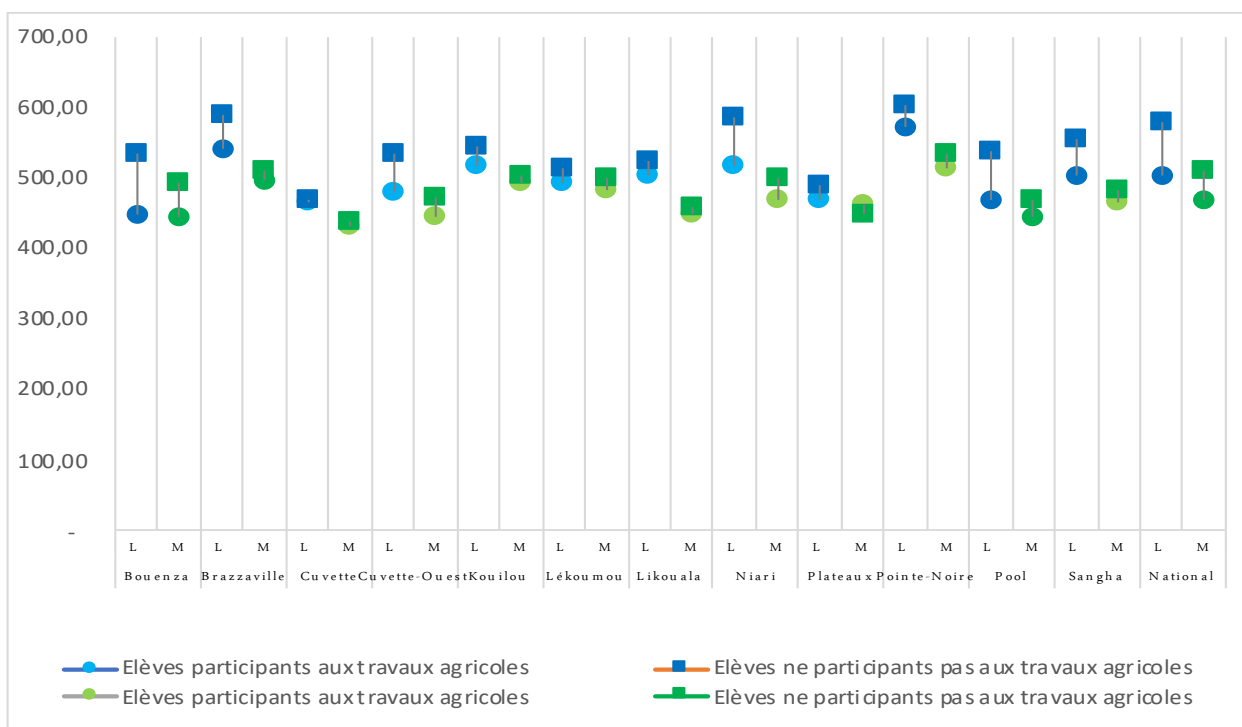
Au niveau national, 37,5% des élèves de fin de scolarité déclarent participer à des travaux agricoles. Excepté Brazzaville (19,6%), Pointe-Noire (21,7%), la Sangha (35,4%) et le Kouilou (37,0%) les autres Départements ont des pourcentages supérieurs.

Graphique 5-28 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon la participation aux travaux agricoles (en pourcentage)



La participation aux travaux agricoles en dehors de l'école semble être corrélée aux apprentissages des élèves. L'écart moyen de performances en lecture et en mathématiques, au niveau national, entre les élèves qui participent aux travaux agricoles et ceux qui n'y participent jamais, est significatif en faveur de ceux-ci. Cet écart de performance est significatif, dans les deux disciplines, pour les Départements de Brazzaville, de la Bouenza et du Pool, excepté Pointe-Noire et la Sangha en lecture.

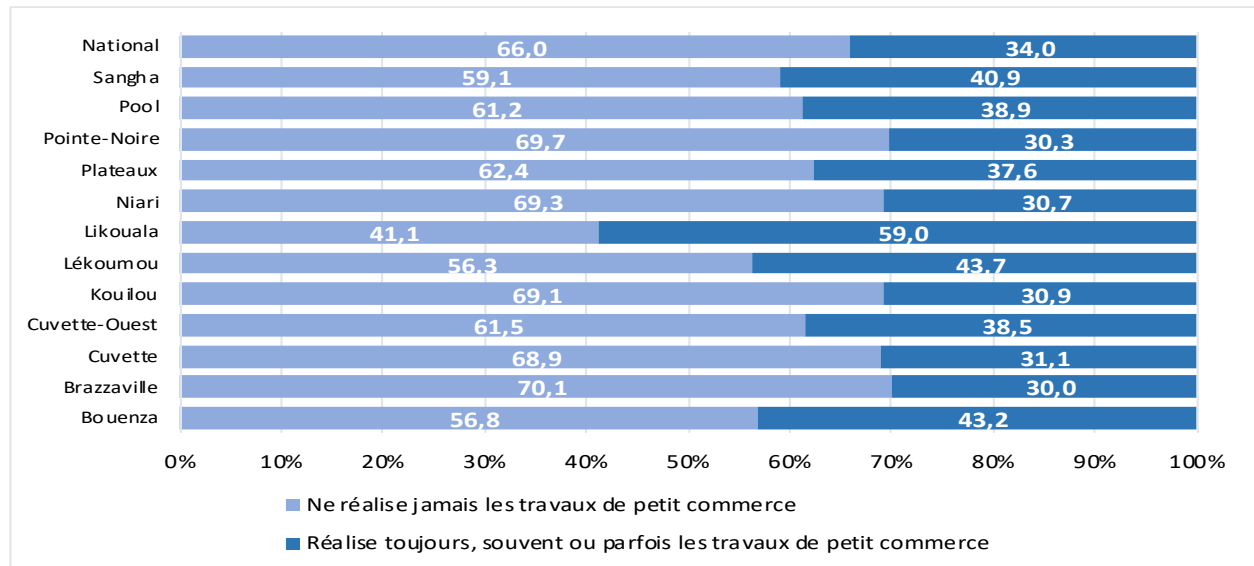
Graphique 5-29 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon leur participation aux travaux agricoles



5.2.8.2 Participation des élèves aux travaux de petit commerce

Le pourcentage des élèves en fin de scolarité qui participent aux travaux de petit commerce est relativement élevé pour l'ensemble des Départements du pays. En moyenne, la proportion d'élèves qui participent au petit commerce est de 34%, au niveau national. Cette proportion est plus importante dans la Likouala (59%), la Lékoumou (43,7%), la Bouenza (43,2%) et le Sangha (40,9%). Dans les autres Départements, elle varie entre 30% (Brazzaville) et 38,9% (Pool).

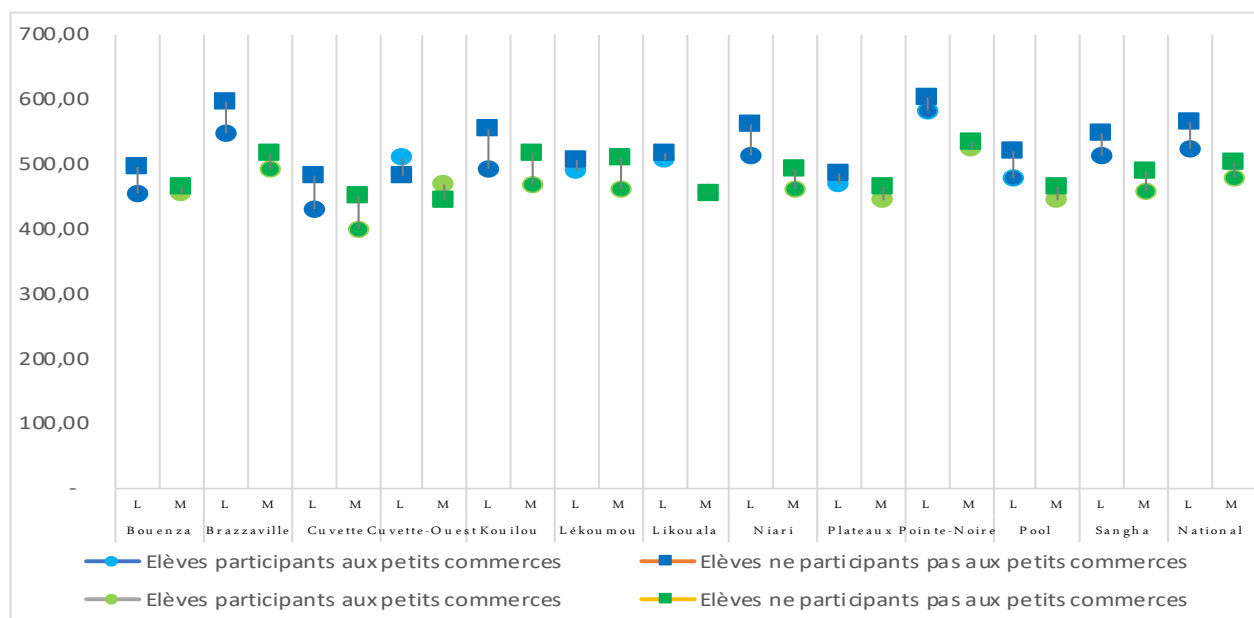
Graphique 5-30 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon la participation aux travaux de petit commerce (en pourcentage)



La prise en compte du lien entre la participation aux travaux de petit commerce et les performances scolaires révèle que, les élèves qui participent à des travaux de petit commerce sont moins performants, que ce soit en lecture ou en mathématiques, exception faite dans le Département de la Cuvette-Ouest où on observe l'inverse.

En effet, dans les Départements de Brazzaville, Cuvette, Kouïlou, Niari et Sangha, la performance moyenne en fin de scolarité en lecture et en mathématiques est significativement plus élevée chez les élèves qui ne participent pas à des travaux de petit commerce. Dans les Départements de la Bouenza, de Pointe-Noire et du Pool cette performance significative est observée uniquement en lecture. Le Département de la Lékoumou est caractérisé par des performances significatives en mathématiques. Cependant, dans les Départements des Plateaux, de la Likouala et de la Cuvette-Ouest on n'observe aucune différence significative.

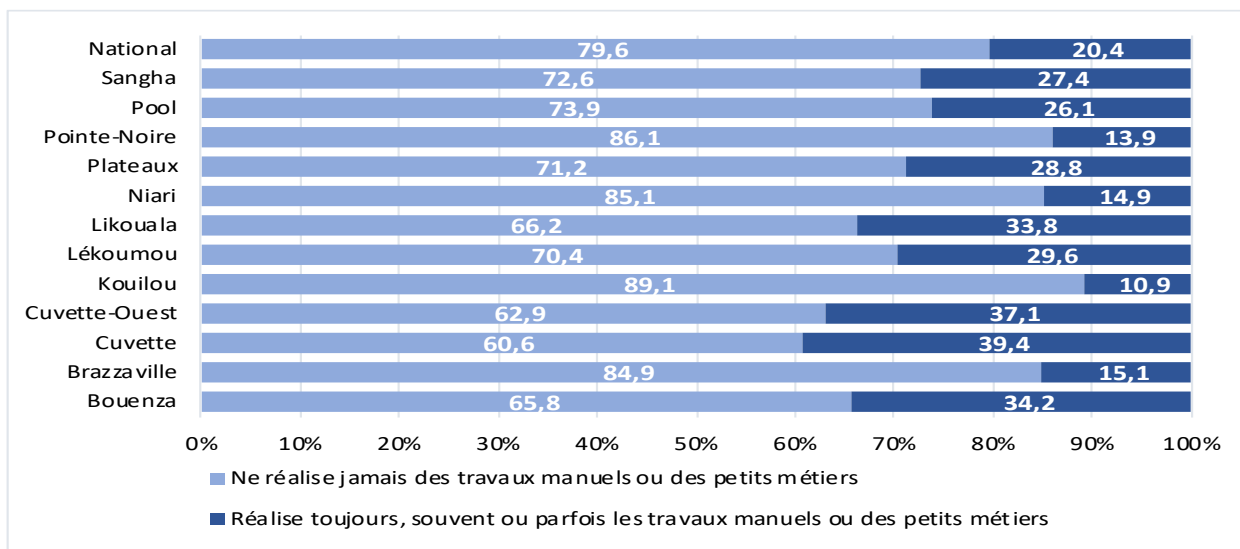
Graphique 5-31 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon leur participation aux travaux de petit commerce



5.2.8.3 Participation des élèves aux travaux manuels ou aux petits métiers

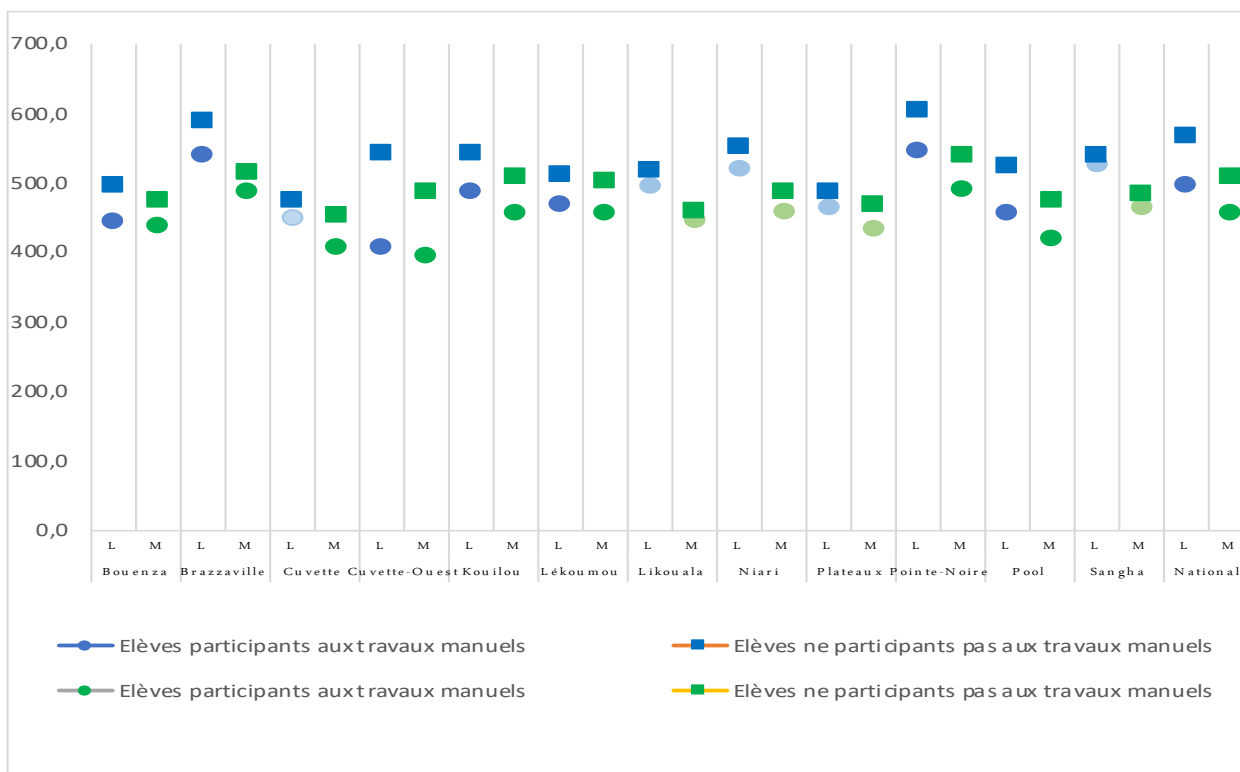
Au niveau national, un élève sur cinq (20,4%) déclare participer à des travaux manuels ou aux petits métiers. Cette proportion varie de 10,9% (Kouilou) à 39,4% (Cuvette).

Graphique 5-32 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon la participation aux travaux manuels ou aux petits métiers (en pourcentage)



L'analyse de la performance laisse apparaître que la participation à des travaux manuels ou à des petits métiers en dehors de l'école influence significativement la performance des élèves. L'écart moyen de performances en lecture et en mathématiques, pour l'ensemble des Départements du pays, entre les élèves qui participent aux travaux manuels ou à des petits métiers et ceux qui n'y participent jamais, est significatif en faveur de ces derniers.

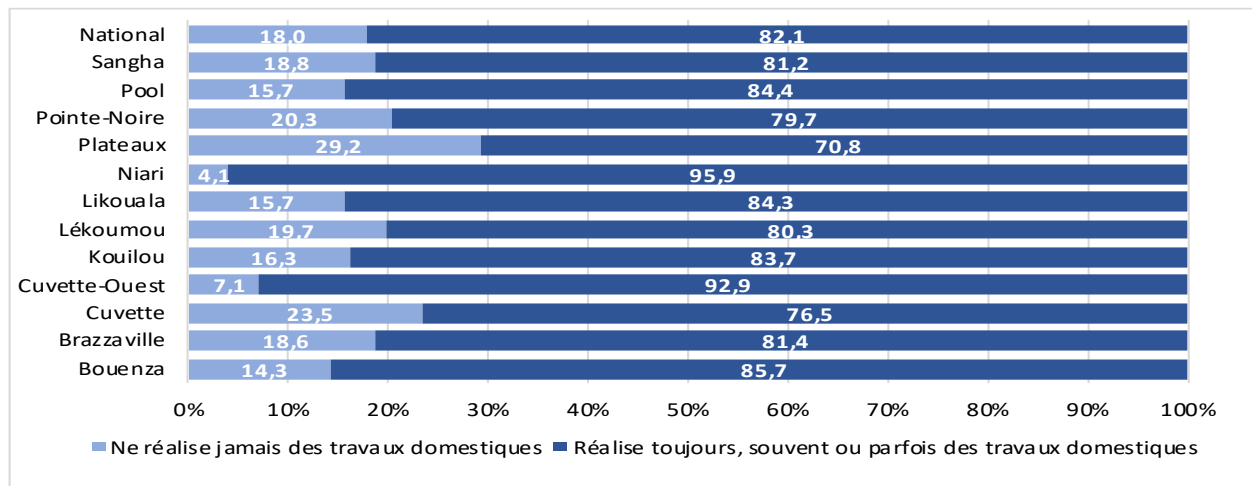
Graphique 5-33 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon leur participation aux travaux manuels ou aux petits métiers



5.2.8.4 Participation des élèves aux travaux domestiques

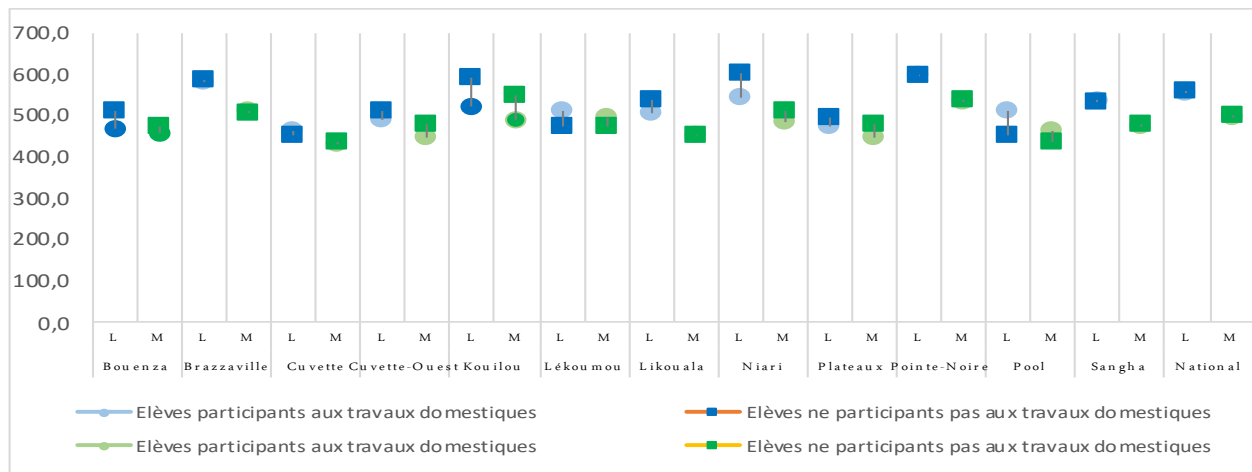
Les travaux domestiques sont une activité pratiquée par la plupart des élèves au Congo. En effet, au niveau national, près de 82,1% des élèves participent aux activités domestiques au cours de l'année scolaire. Le pourcentage est plus important dans le Niari (95,9%) et la Cuvette-Ouest (92,9%). Dans les autres Départements, elle varie entre 70,8% (Plateaux) et 85,7% (Bouenza).

Graphique 5-34: Répartition des élèves en fin de scolarité selon la participation aux travaux domestiques (en pourcentage)



Au niveau national, le score moyen en lecture et en mathématiques des élèves qui participent aux travaux domestiques n'est pas significativement différent de celui des élèves qui n'y participent jamais.

Graphique 5-35 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon leur participation aux travaux domestiques



Au niveau départemental, l'écart de performances entre les élèves qui participent aux travaux domestiques et ceux qui ne le font jamais est significatif seulement dans les Départements de la Bouenza et du Kouilou, en faveur de ceux-ci.

Globalement, lorsque les travaux extrascolaires sont pratiqués de façon régulière, ils ont tendance à défavoriser les élèves, notamment, parce qu'ils empiètent sur le temps d'apprentissage de ces derniers. La mise en place de mécanismes visant à réduire, voire annuler le coût d'opportunité que représente la participation des élèves aux travaux extrascolaires serait un premier pas pour réduire lesdits travaux.

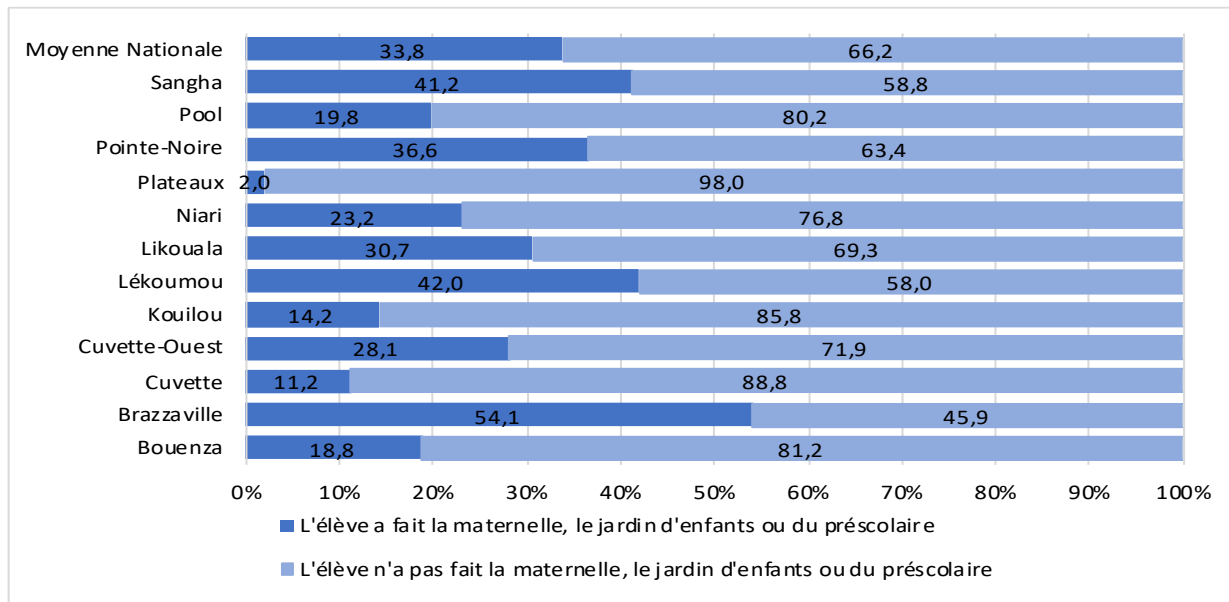
5.2.9 Parcours scolaire de l'élève

5.2.9.1 Fréquentation de la maternelle

L'enseignement préscolaire prépare les enfants à aborder les premiers apprentissages dans de bonnes conditions. Cette préparation est d'autant plus importante que l'élève provient d'un milieu défavorisé. Ce cycle préscolaire constitue un facteur important dans la réussite scolaire. Même si la préscolarisation est déterminante pour l'atteinte de l'ODD 4.2, l'accès à une éducation pré-primaire reste faible dans l'ensemble du pays.

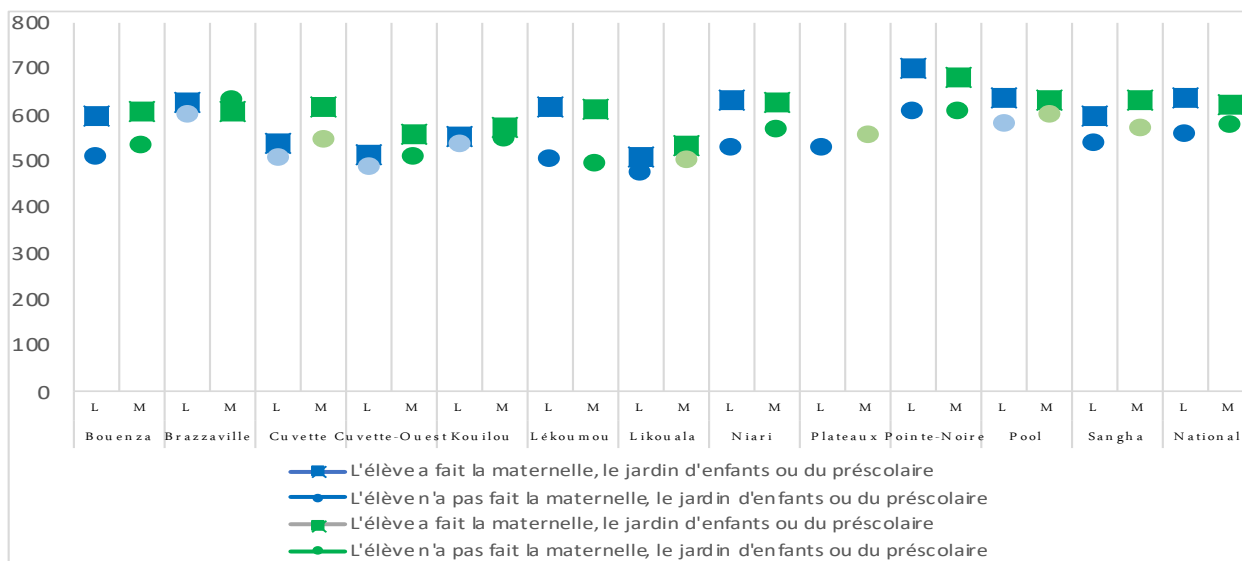
La répartition des élèves, au niveau national, en fonction de la fréquentation de la maternelle indique une proportion des élèves ayant fréquenté la maternelle de 33,8% en début de scolarité. Cette proportion varie de 2% dans les Plateaux à 54,1% à Brazzaville.

Graphique 5-36 : Pourcentage d'élèves ayant fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou le préscolaire en début de scolarité



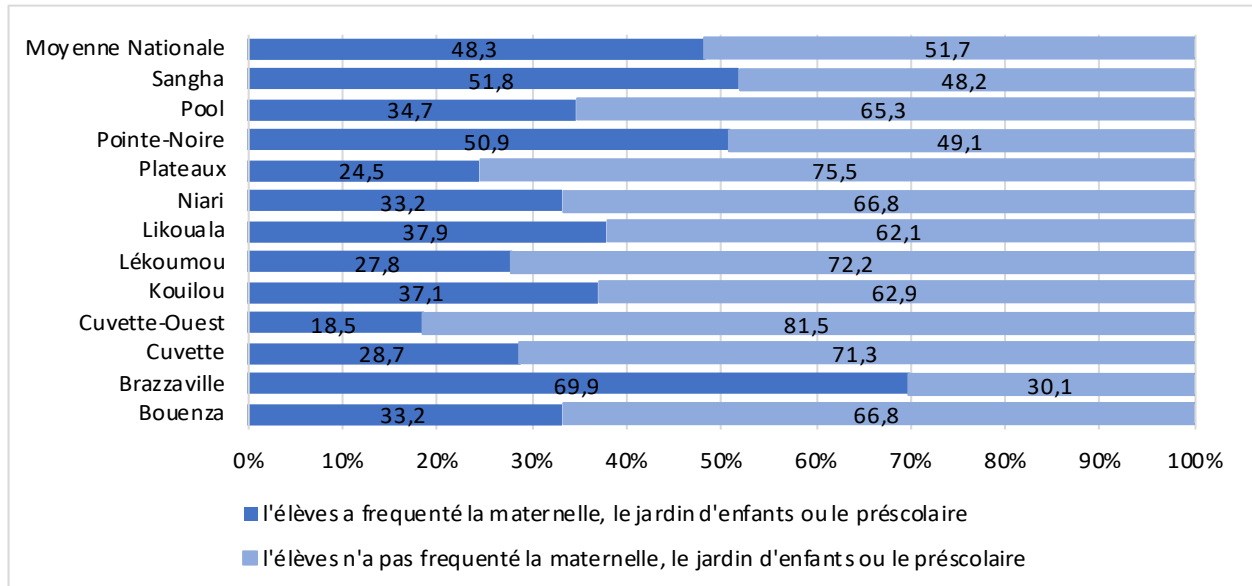
En début de scolarité, les élèves ayant fréquenté la maternelle ont, en moyenne, une performance, plus satisfaisante en langue et en mathématiques, comparés à ceux ne l'ont pas fait. Au niveau national, en langue et en mathématiques, le niveau moyen des élèves ayant fait la maternelle est significativement supérieur à celui des autres. Ce constat est également observé dans les Départements de la Bouenza, la Lékoumou, le Niari et Pointe-Noire. Au niveau des Départements de la Likouala, des Plateaux et de la Sangha, en début de scolarité, la performance des élèves en langue est significative en faveur des ayant fait le préscolaire. En outre, les performances significatives uniquement en mathématiques sont observées à Brazzaville, dans la Cuvette-Ouest et dans le Kouilou en faveur des ayant fait le préscolaire. Toutefois, dans deux Départements (Cuvette et Pool) sur 12 aucune différence significative de performance en langue et en mathématiques n'est observée.

Graphique 5-37 : Performances des élèves en langue et en mathématiques selon la fréquentation de la maternelle, le jardin d'enfants ou le préscolaire- Début de scolarité



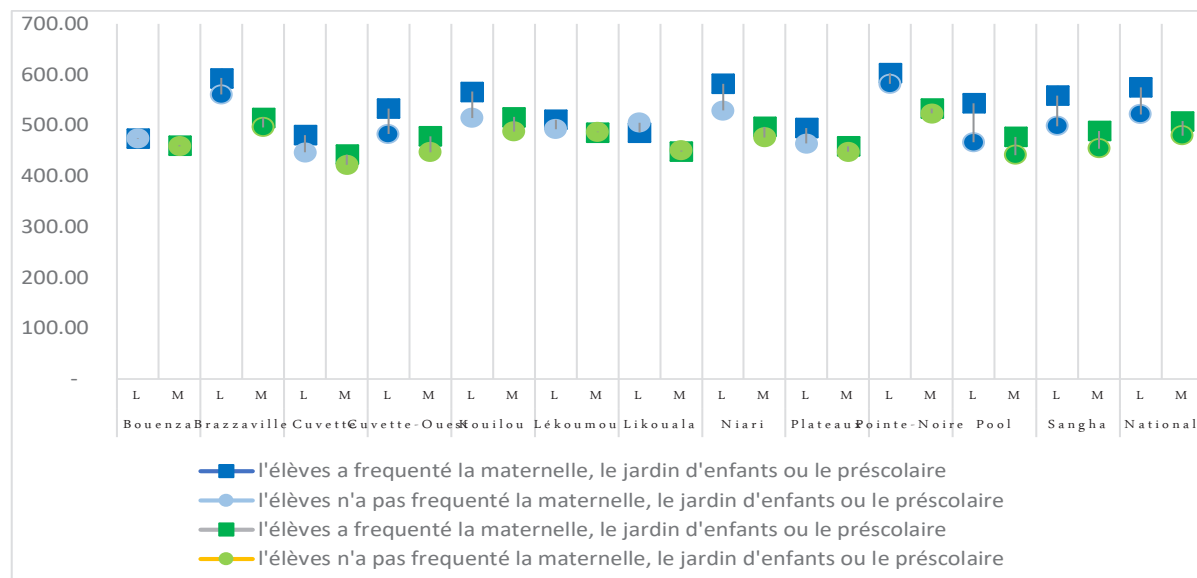
En fin de scolarité, la répartition des élèves, au niveau national, en fonction de la fréquentation de la maternelle la proportion est de 48,3%. Au niveau départemental, cette proportion varie entre 18,5% (Cuvette-Ouest) et 69,9% (Brazzaville).

Graphique 5-38 : Pourcentage d'élèves ayant fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou le préscolaire (Fin de scolarité)



Comme en début de scolarité, au niveau national, les mêmes tendances sont observées en fin de cycle primaire avec des tendances des différences de performances significatives en mathématiques et en lecture en faveur des élèves ayant fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou le préscolaire.

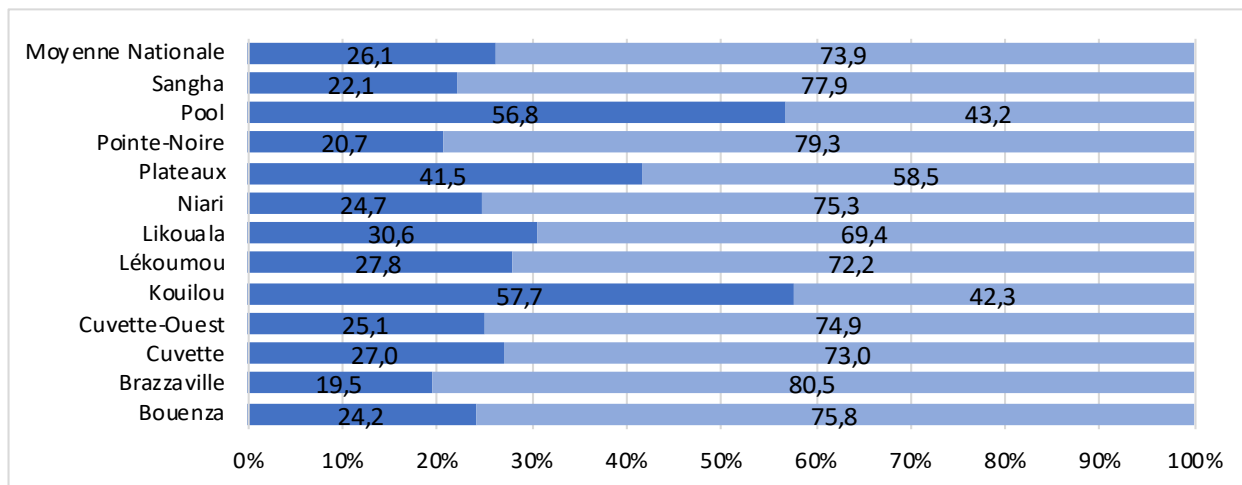
Graphique 5-39 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon la fréquentation de la maternelle, le jardin d'enfants ou le préscolaire- Fin de scolarité



5.2.9.2 Redoublement

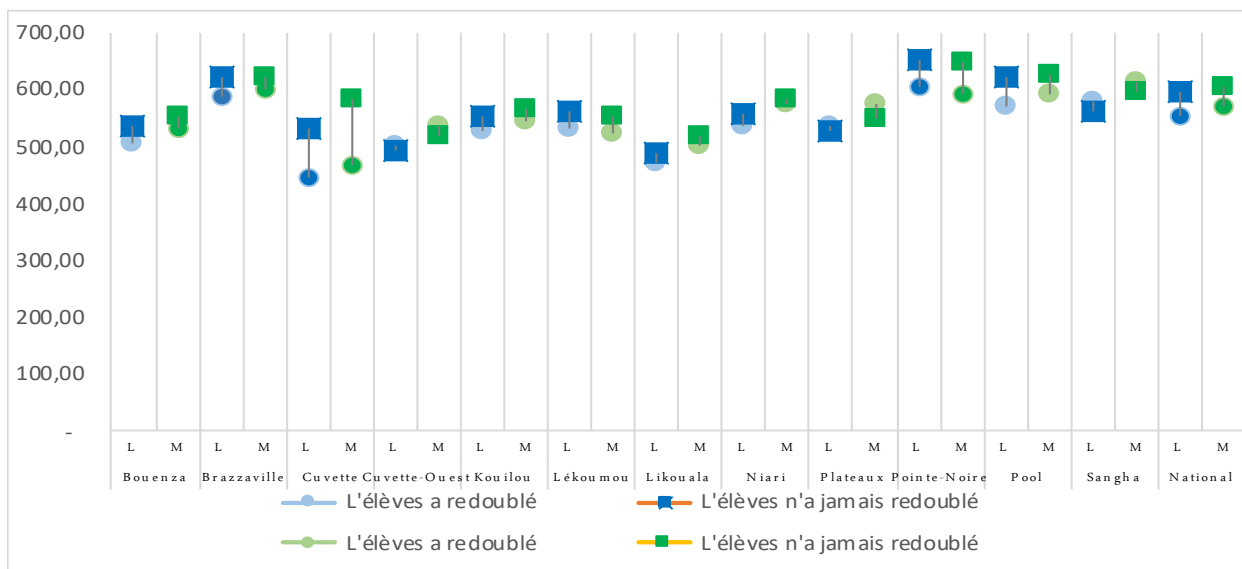
Au niveau national, en début de scolarité, la proportion moyenne des élèves redoublants, est de 26,1%. Cette proportion varie entre 19,5% à Brazzaville et 57,7% dans le Kouilou. Le Pool également se démarque avec une part importante des redoublants (56,8%). Les proportions de redoublements restent préoccupantes dans la plupart des Départements du Congo.

Graphique 5-40 : Pourcentage des élèves en début de scolarité ayant redoublé la deuxième année du primaire



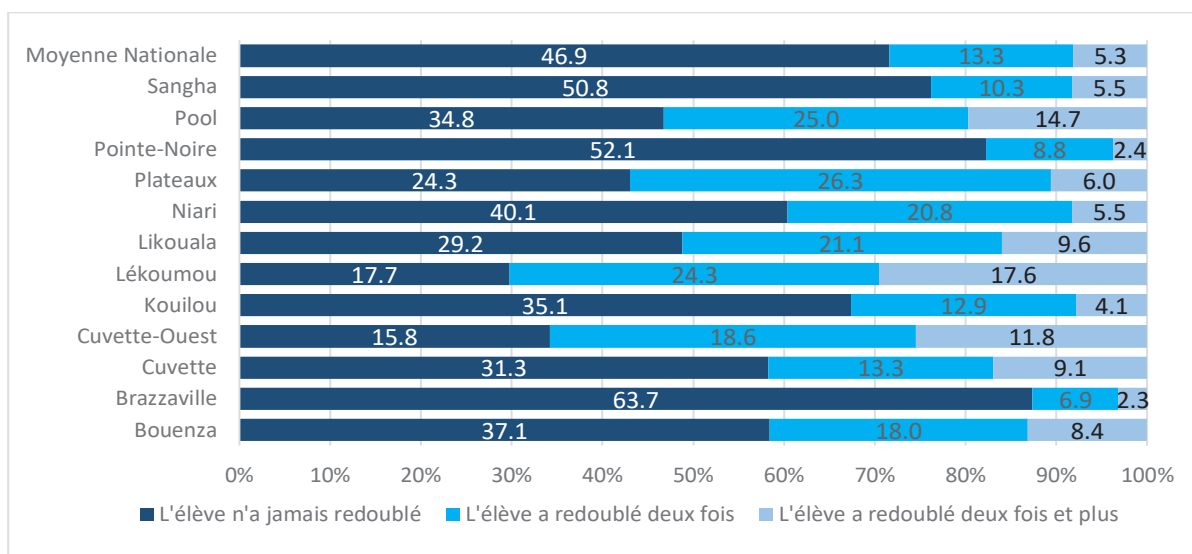
En début de scolarité, l'analyse du lien entre le redoublement et les performances scolaires en mathématiques et en langue montre que, globalement, au niveau national, les élèves n'ayant pas redoublé la 2^{ème} année sont plus performants que ceux qui ont redoublé. Au niveau départemental, cette tendance s'observe dans les Départements de Brazzaville, Cuvette et Pointe-Noire. Au niveau de la Bouenza, la performance s'observe en mathématiques en faveur des élèves n'ayant jamais redoublé. Dans les autres Départements du pays, on n'observe aucune différence significative, même si on note que dans les Départements de la Sangha, des Plateaux et de la Cuvette-Ouest, les élèves ayant redoublé présentent de performances relativement meilleures que ceux qui n'ont pas redoublé.

Graphique 5-41 : Performances des élèves de début de primaire en langue et en mathématiques ayant redoublé ou non la deuxième année du primaire



En fin de scolarité, en moyenne, 53,1% des élèves déclarent avoir redoublé au moins une fois au niveau national. Cette proportion est plus importante dans la Cuvette-Ouest (84,2%) et dans la Lékoumou (82,3%). Dans les autres Départements, elle varie entre 36,3% (Brazzaville) et 75,3% (Plateaux).

Graphique 5-42 : Pourcentage des élèves en fin de scolarité en fonction du nombre de redoublements



La comparaison des performances en fin de scolarité des élèves en lecture, selon le statut de redoublement, est faite entre les élèves qui n'ont jamais redoublé et les autres groupes d'élèves. La différence moyenne de performances en lecture entre les élèves en fin de scolarité ayant redoublé au moins une fois et ceux n'ayant jamais redoublé est significative au niveau national (voir Tableau SI 1.5A et Tableau SI 1.5B). Ce résultat est valable dans les Départements de la Bouenza, de Brazzaville, de la Cuvette, Kouilou, Niari, Plateaux et Pointe-Noire, à l'exception de la Cuvette-Ouest où l'on constate l'inverse en faveur des élèves ayant redoublé. Les élèves ayant redoublé au moins deux fois sont moins performants en lecture par rapport à ceux qui n'ont jamais redoublé. En mathématiques, l'écart moyen de performances entre les élèves ayant redoublé au moins une fois et ceux n'ayant jamais redoublé est significatif en faveur des élèves n'ayant jamais redoublé au niveau national. Cet écart est significatif dans tous les Départements de la Bouenza, de Brazzaville, de la Cuvette, du Kouilou, du Niari, des Plateaux et de Pointe-Noire hormis la Lékoumou, la Likouala et la Sangha. Toutefois, dans la Cuvette-Ouest, il est significatif pour les élèves ayant redoublé plus de deux fois.

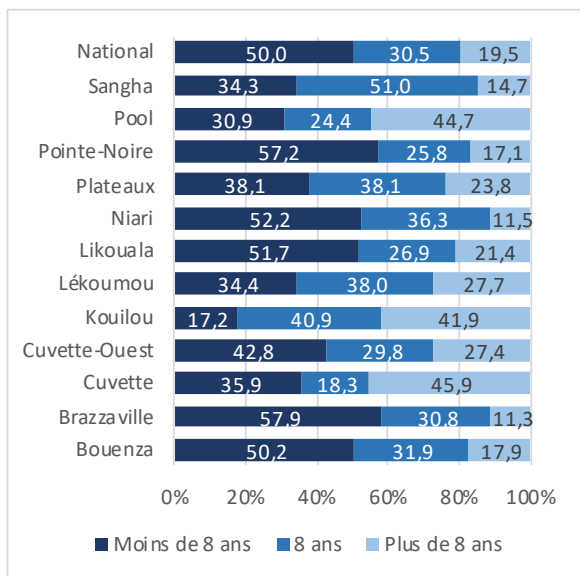
5.2.10 Age de l'élève

Les résultats de l'évaluation PASEC2019 affichent que, en début de scolarité, l'âge moyen des élèves est de $7,8 \pm 1,1$ ans avec des extrêmes de six à 15 ans. Au niveau national, en moyenne, 50,0% des élèves en début de scolarité ont moins de huit ans. Cette proportion est plus importante à Brazzaville (57,9%), Pointe-Noire (57,2%), Niari (52,2%) et Likouala (51,7%). Toutefois, dans les Départements du Pool, du Kouilou et de la Cuvette, plus de 40% des élèves ont plus de huit ans.

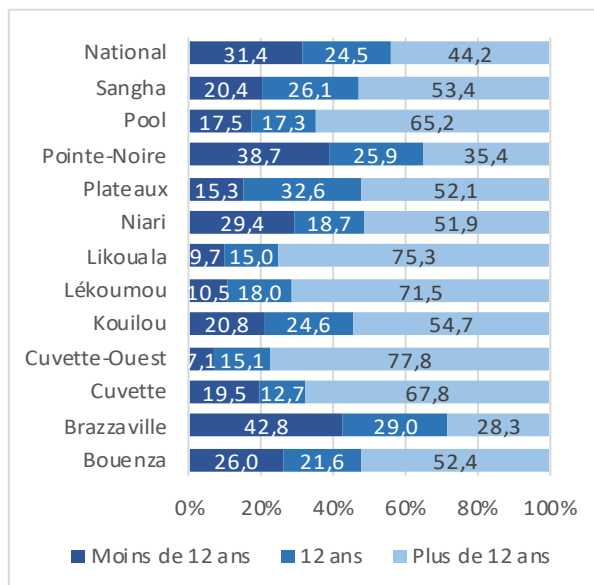
En fin de scolarité, l'âge moyen des élèves est de $12,5 \pm 1,5$ ans avec des extrêmes de neuf à 18 ans.

Dans tous les Départements du Congo, plus de 40% des élèves ont plus de 12 ans. Seuls Brazzaville (28,3%) et Pointe-Noire (35,4%) ont les proportions d'élèves âgés de plus de 12 ans les plus faibles par rapport à la moyenne nationale.

Graphique 5-43 : Pourcentage d'élèves de début de scolarité par tranche d'âge selon le milieu de résidence



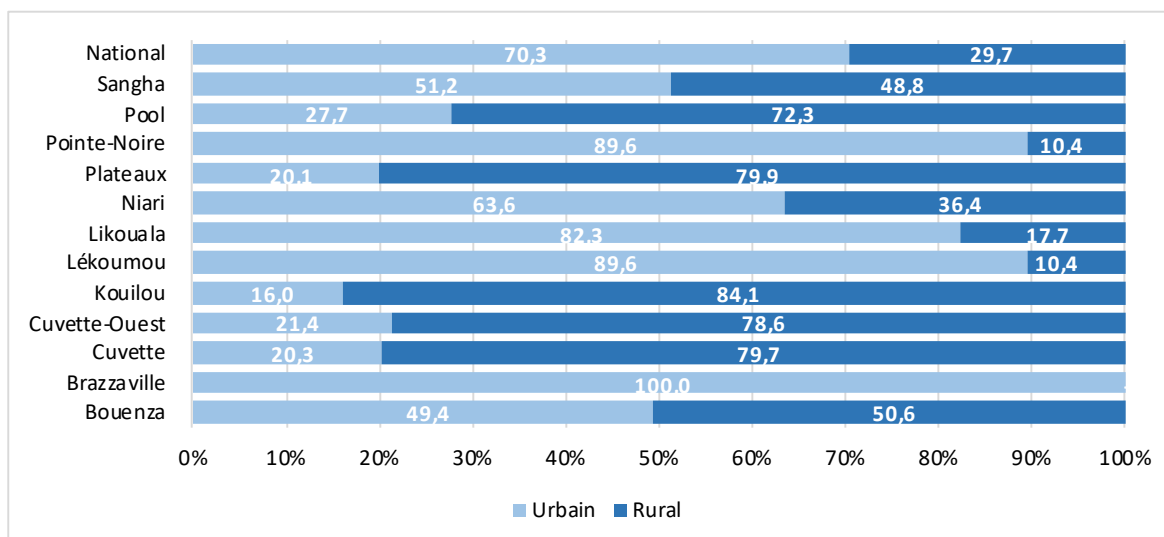
Graphique 5-44 : Pourcentage d'élèves de fin de scolarité par tranche d'âge selon le milieu de résidence



5.2.1 | Localisation de l'école et performances scolaires

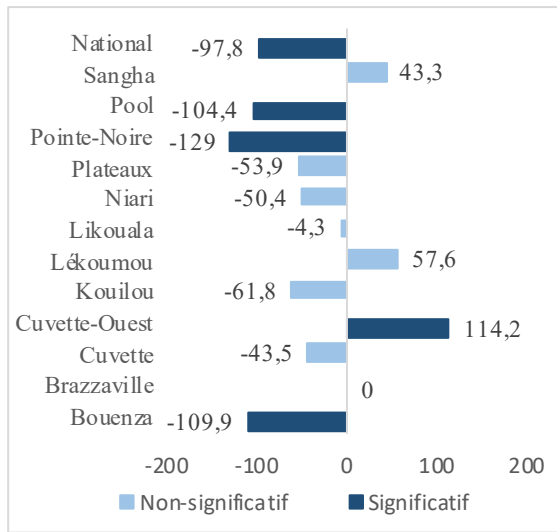
Selon les données collectées lors de l'évaluation PASEC2019, au niveau national, 29,7% des élèves en début de scolarité sont dans une école située en zone rurale. Des disparités existent à travers les zones : Pointe-Noire et la Lékoumou comptent moins d'élèves en milieu rural avec, respectivement, une proportion de 10,4% et 10,4%.

Graphique 5-45 : Pourcentage des élèves de début de scolarité fréquentant une école selon le milieu de résidence

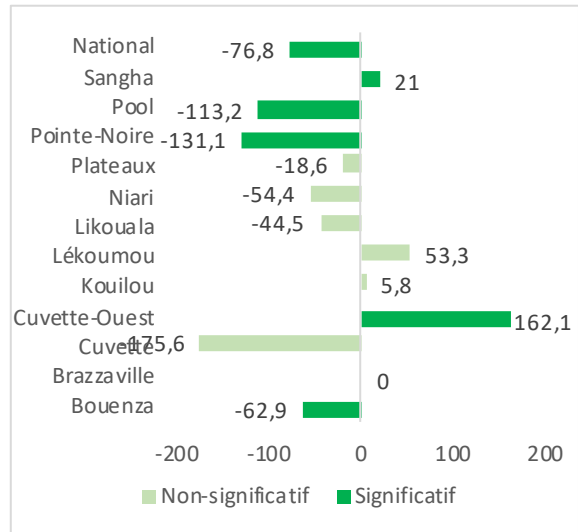


Au niveau des élèves, les analyses indiquent que ceux des milieux ruraux ont de moins bons résultats que ceux des milieux urbains en début de scolarité, en langue comme en mathématiques. En effet, la comparaison des performances des élèves selon la zone d'implantation des écoles montre que les élèves dont les écoles sont situées dans une zone urbaine sont plus performants que les élèves dont les écoles sont situées en zone rurale, en début de scolarité et ce, en langue tout comme en mathématiques.

Graphique 5-46 : Écart de scores en langue entre les élèves de milieux ruraux et ceux des milieux urbains en début de scolarité

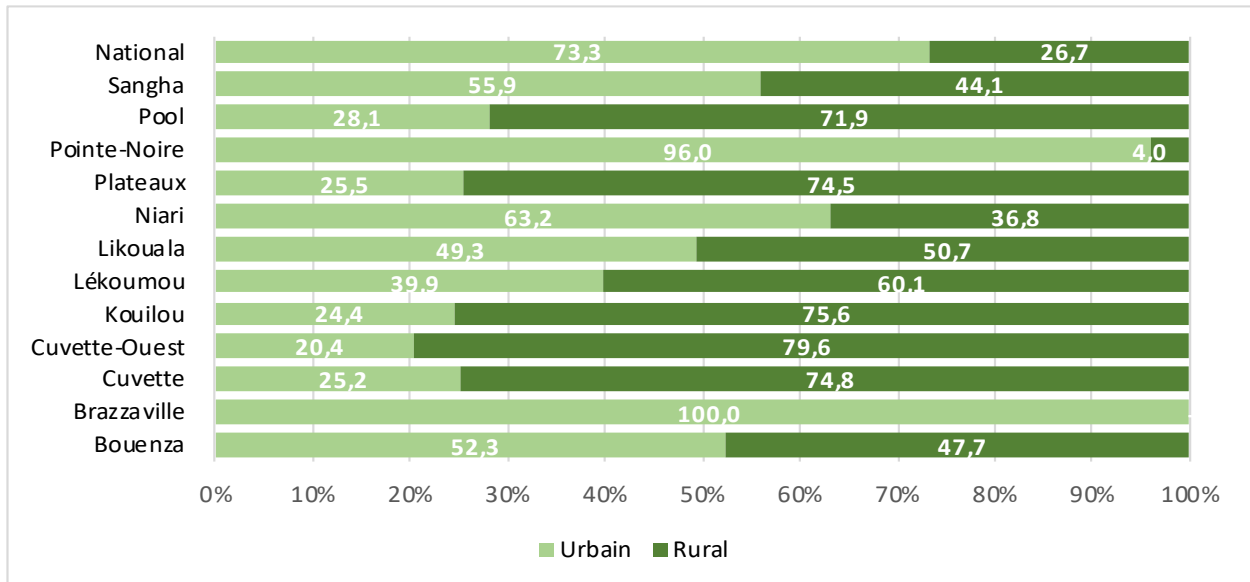


Graphique 5-47 : Écart de scores en mathématiques entre les élèves de milieux ruraux et ceux des milieux urbains en début de scolarité



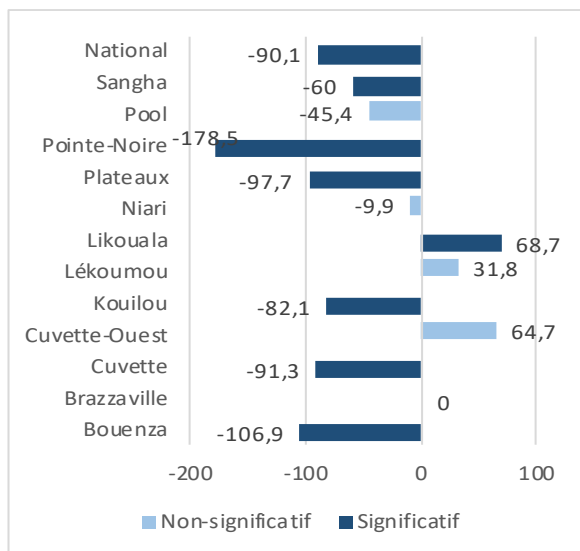
Au niveau national, en fin de scolarité, 26,7% des élèves sont dans des écoles situées en zone rurale. Les disparités régionales suivent quasiment les mêmes tendances qu'en début de scolarité : Brazzaville ne compte pas d'élèves en milieu rural et Pointe-Noire compte 4,0% d'élèves en milieu rural. Le graphique 5.48 présente, pour chaque zone, le pourcentage d'élèves enquêtés qui fréquentent une école en milieu rural et en milieu urbain, en fin de scolarité primaire.

Graphique 5-48 : Pourcentage d'élèves de fin de scolarité fréquentant une école selon le milieu de résidence

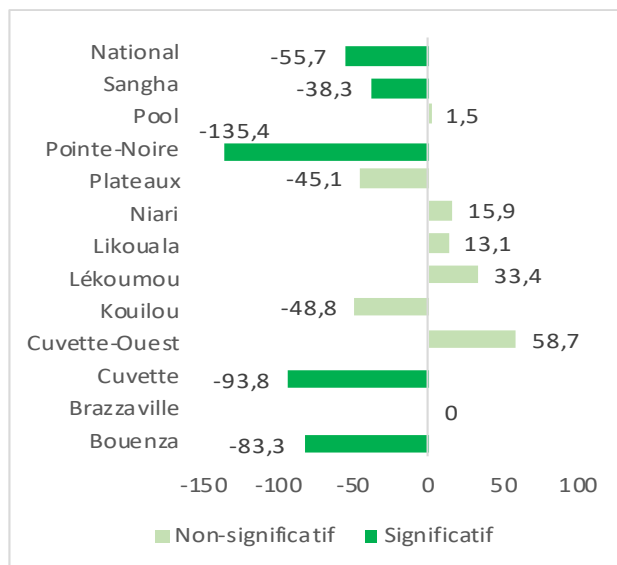


Les graphiques 5.49 et 5.50 présentent les différences de performances moyennes entre les élèves de fin de scolarité dont l'école est située en zone rurale et ceux dont l'école est située en zone urbaine. Au niveau national, comme en début de scolarité et en fin de scolarité, les élèves dont l'école est située en zone urbaine ont significativement une meilleure performance que les élèves dont l'école est située en zone rurale.

Graphique 5-49 : Écart de scores en lecture entre les élèves de milieux ruraux et ceux des milieux urbains en fin de scolarité



Graphique 5-50 : Écart de scores en mathématiques entre les élèves de milieux ruraux et ceux des milieux urbains en fin de scolarité



Au niveau départemental, la comparaison des performances des élèves selon la zone d'implantation des écoles montre que les élèves dont les écoles sont situées dans une zone urbaine sont plus performants en lecture que les élèves dont les écoles sont situées en zone rurale dans sept Départements (Sangha, Pointe-Noire, Plateaux, Kouilou, Cuvette-Ouest, Bouenza, Brazzaville), excepté la Likouala. En mathématiques, cette performance en faveur des élèves fréquentant une école située en milieu urbain s'observe également dans les Départements de la Sangha, de Pointe-Noire, de la Cuvette, la Bouenza, et Brazzaville.

5.2.12 Statut de l'école et performances scolaires

Au Congo, il existe deux types d'écoles : les écoles publiques et les écoles privées (conventionnées de type I, conventionnées de type II et des écoles d'enseignement privé. On note parmi les écoles publiques, des écoles dites communautaires¹⁹.

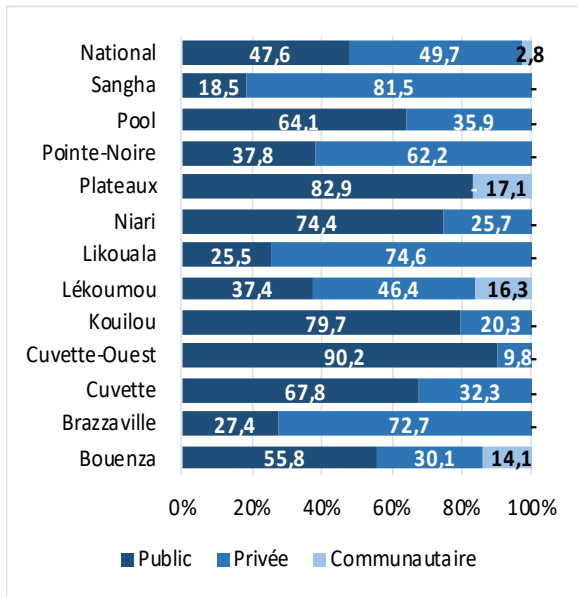
En début de scolarité, en moyenne, 47,6% des élèves sont scolarisés dans les écoles publiques, 49,7% dans les écoles privées et 2,8% dans les écoles communautaires.

En fin de scolarité, ces pourcentages sont, respectivement, de 53,1% pour le public, de 44,8% pour le privé et de 2,1% pour le communautaire.

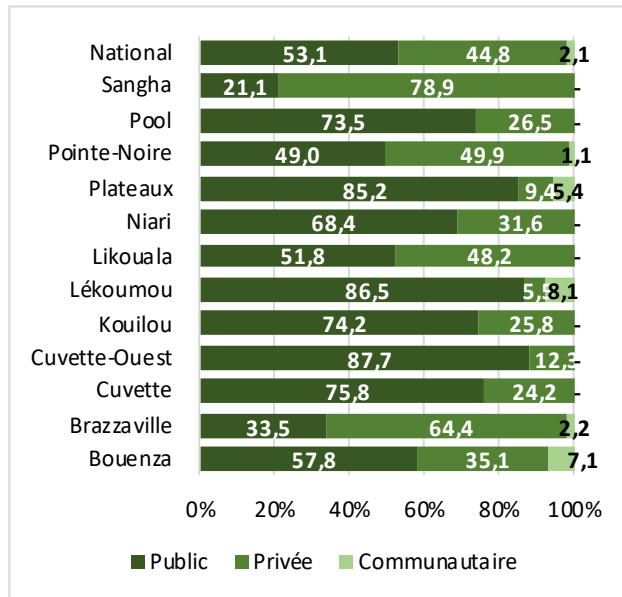
Les graphiques 5.51 et 5.52 présentent la répartition des élèves selon le type d'école en début et en fin de scolarité.

¹⁹ Pour plus d'information concernant la méthodologie du PASEC, le lecteur est invité à se référer au Rapport technique de l'évaluation PASEC2019 et aux cad. Dans le contexte congolais, une école communautaire est un établissement public construit par les parents d'élèves

Graphique 5-51 : Pourcentage des élèves selon le type d'école fréquenté - Début de scolarité



Graphique 5-52 : Pourcentage des élèves selon le type d'école fréquenté - Fin de scolarité



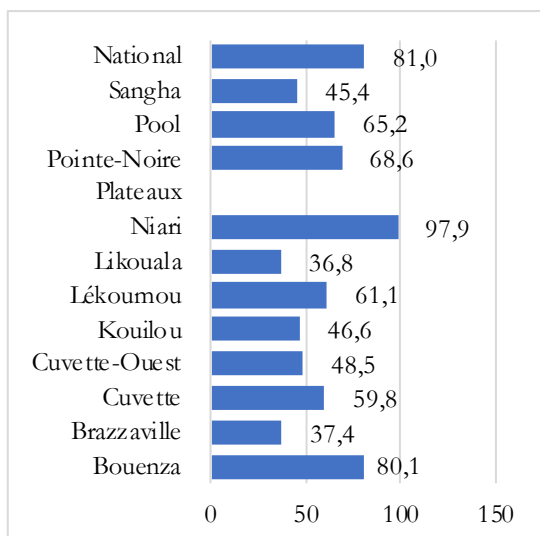
L'analyse selon le niveau départemental fait observer que l'école publique est très largement représentée dans tous les Départements à l'exception de Brazzaville, Pointe-Noire, de Sangha et de Likouala.

C'est dans la Cuvette-Ouest et dans les Plateaux (plus de 80%) qu'il est observé les proportions les plus élevées d'élèves qui fréquentent une école publique.

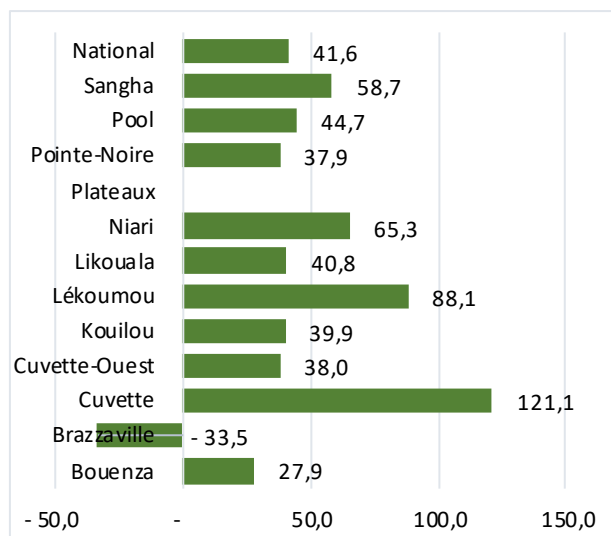
L'école privée est plus représentée au niveau national, avec plus de 44% d'élèves. En ce qui concerne les écoles communautaires, elles ne sont pas plus marquées dans le système éducatif du Congo.

Les élèves en début de scolarité fréquentant les écoles privées ont les meilleures performances en langue et en mathématiques comparées à ceux du public. Ce résultat est valable dans tous les Départements du Congo, hormis celui de Brazzaville. Les écarts de performances en langue entre les deux groupes d'élèves sont significatifs au niveau de chaque Département.

Graphique 5-53 : Écart entre les scores des élèves du privé et du public en début de scolarité - Langue



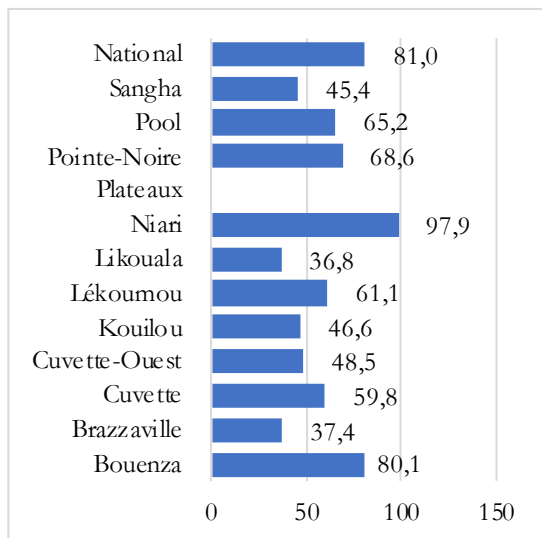
Graphique 5-54 : Écart entre les scores des élèves du privé et du public en début de scolarité-Mathématiques



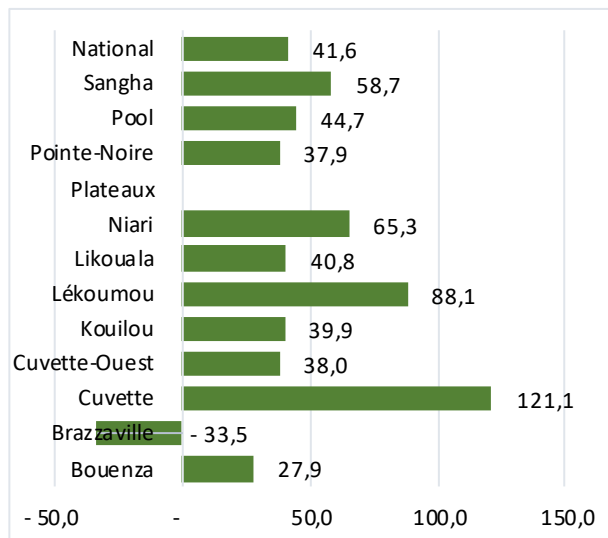
En fin de scolarité, en lecture et en mathématiques, les élèves des écoles privées sont toujours plus performants que ceux des écoles publiques sur toute l'étendue du territoire national. Dans la Sangha et dans la Likouala (dans les deux disciplines), la différence de performances entre les deux groupes d'élèves n'est pas significative.

Ces résultats, confirmant des performances meilleures des élèves scolarisés dans le privé, sont conformes à ce qui a été mis en évidence par la recherche comparant les performances des élèves scolarisés dans le privé et le public en Afrique (Baum & Riley, 2019; Schwantner, 2016).

Graphique 5-53 : Écart entre les scores des élèves du privé et du public en début de scolarité - Langue



Graphique 5-54 : Écart entre les scores des élèves du privé et du public en début de scolarité-Mathématiques



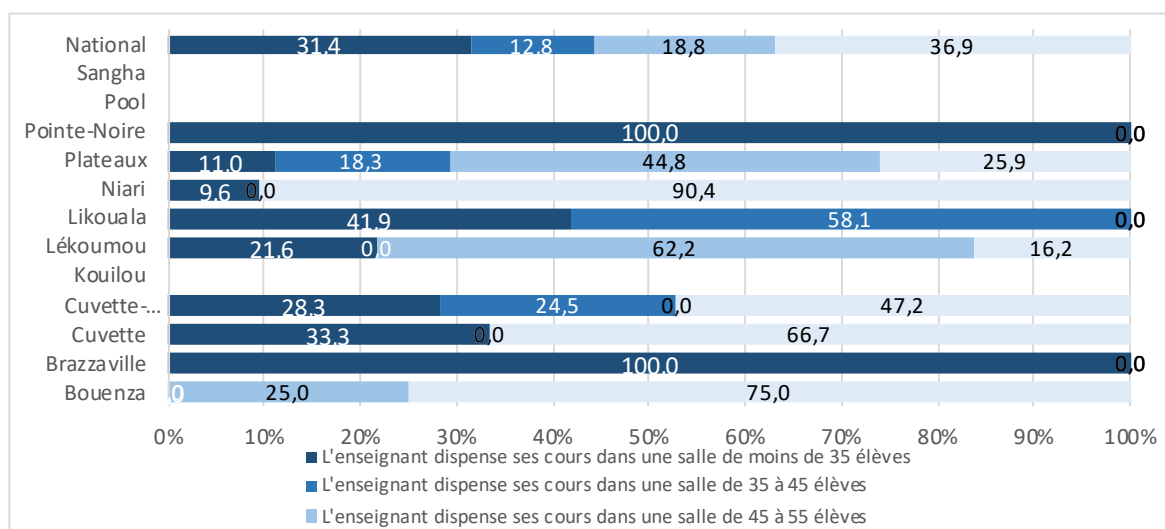
5.3 Environnement scolaire : infrastructures, ressources pédagogiques, santé et hygiène

5.3.1 Description de l'environnement scolaire des pays PASEC2019

5.3.1.1 Taille des classes

En début de scolarité, au niveau national, 36,9% des enseignants dispensent des cours dans les classes de plus de 55 élèves en moyenne. Environ 31,4% des élèves sont dans des classes de moins de 35 élèves. De manière générale, les classes sont les plus petites au Congo avec environ 63,1% des classes ne dépassant pas 55 élèves, en début de scolarité. La taille moyenne des classes, dans l'ensemble des Départements du Congo, est en dessous de 55 élèves, à l'exception des Départements du Niari, de la Bouenza et de la Cuvette où, respectivement, 90,4%, 75% et 66,7% des élèves sont dans les classes de plus de 55 élèves, en moyenne.

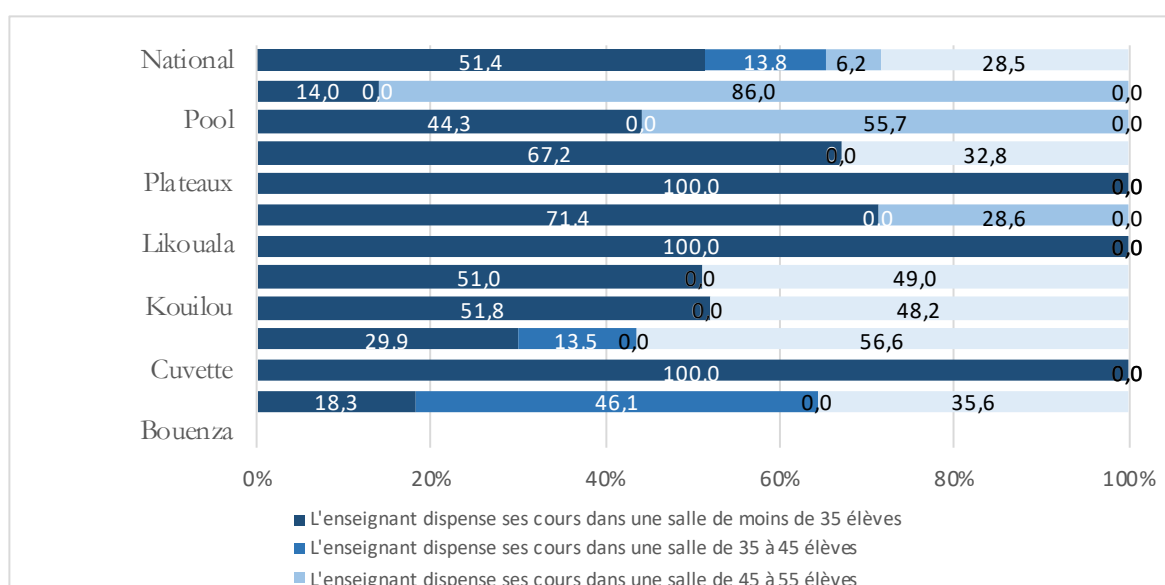
Graphique 5-57 : Répartition des élèves en début de scolarité selon la taille des classes (en pourcentage)



En début de scolarité, les performances des élèves dans les deux disciplines se dégradent, lorsque la taille des classes augmente et ceci jusqu'à un certain seuil, avant de s'améliorer pour l'ensemble du pays. Au niveau national, la différence de score entre les élèves dont l'enseignant dispense ses cours dans une salle de 45 à 55 élèves et ceux dont l'enseignant dispense ses cours dans une salle de moins de 35 élèves est significative en faveur de ces derniers élèves (voir les Tableau 5.2.9.3 A et Tableau 5.2.9.3 B).

En fin de cycle, 51,4% des enseignants dispensent des cours dans une salle de moins de 35 élèves, au niveau national. Nous avons environ 71,5% d'enseignants dans des salles de moins de 55 élèves en début de scolarité. Les effectifs moyens les plus importants par classe sont enregistrés dans la Cuvette-Ouest, le Kouilou et la Lékoumou, avec plus de 55 élèves par classe en début de scolarité.

Graphique 5-58 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon la taille des classes (en pourcentage)



En fin de scolarité, les performances des élèves dans les deux disciplines se dégradent, lorsque la taille des classes atteint plus de 45 élèves, pour l'ensemble du pays. Cette différence de score est significative en mathématiques entre les élèves dont l'enseignant dispense ses cours dans une salle de 45 à 55 élèves et ceux dont l'enseignant dispense ses cours dans une salle de moins de 35 élèves (voir les Tableau 5.2.9.3 A et Tableau 5.2.9.3 A).

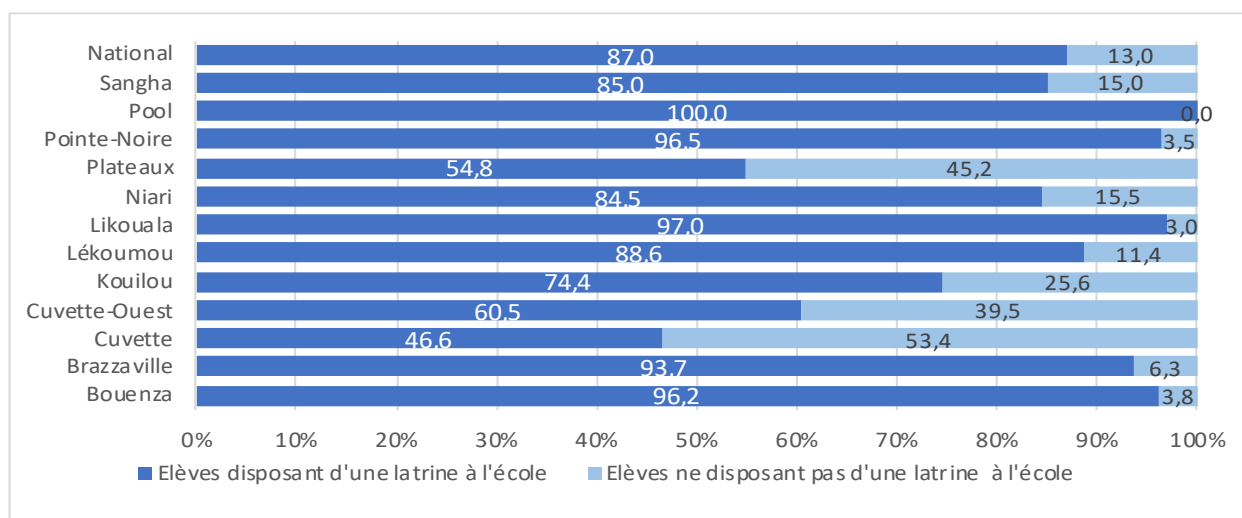
5.3.1.2 Hygiène et conditions sanitaires

L'hygiène et les conditions sanitaires satisfaisantes dans les écoles contribuent à créer un climat favorable à l'apprentissage et au maintien des élèves au primaire. Des bons comportements en matière d'hygiène et une prise en charge de la santé à l'école sont indispensables, pour assurer ou faciliter des soins et pour le suivi ultérieur par un centre de santé.

5.3.1.3 Disponibilité de latrines

En moyenne, 87% des élèves en début de cycle sont scolarisés dans des écoles où des latrines existent (voir Graphique 5.59). La présence des latrines est particulièrement faible dans la Cuvette, les Plateaux et dans la Cuvette-Ouest où plus d'un tiers des élèves en début de scolarité n'en disposent pas à l'école.

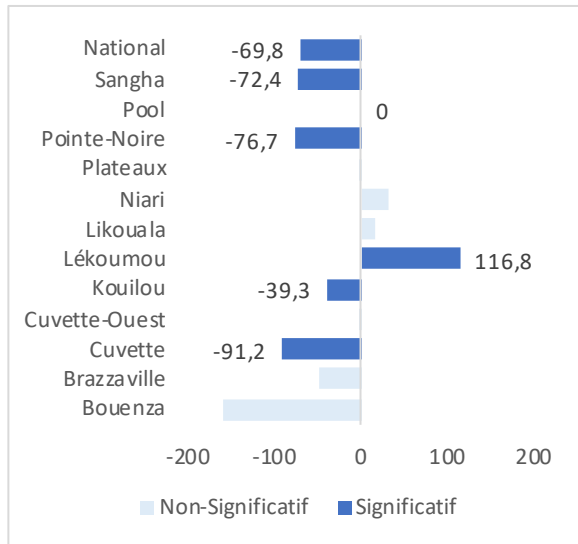
Graphique 5-59 : Répartition des élèves en début de scolarité selon la disponibilité d'une latrine (en pourcentage)



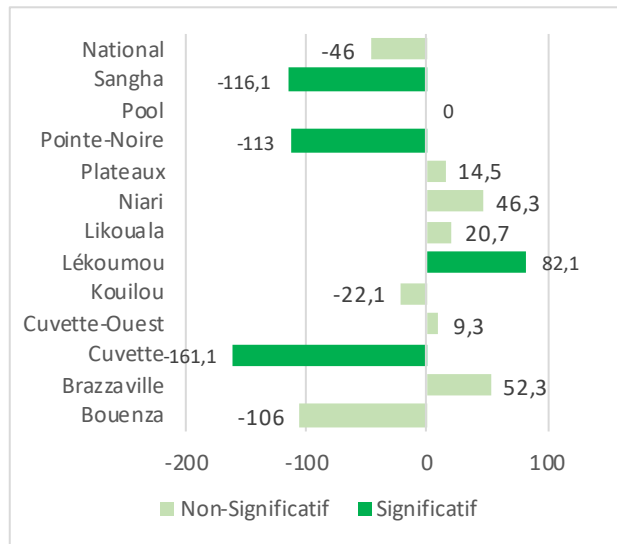
En début de scolarité, l'effet brut de la disponibilité des latrines sur l'apprentissage en langue est significatif au niveau national et dans les Départements de la Sangha, de Pointe-Noire, du Kouilou et de la Cuvette. En mathématiques, cet effet brut n'est pas significatif sur les performances en mathématiques au niveau national, à l'exception des Départements de la Sangha, de Pointe-Noire et de la Cuvette.

Toutefois, la Lékoumou est le seul Département où l'effet brut de la disponibilité des latrines sur l'apprentissage en lecture et en mathématiques est significatif en faveur des élèves fréquentant les écoles n'en disposant pas.

Graphique 5-60 : Écart de scores en langue entre les élèves ne disposant pas d'une latrine à l'école par rapport aux élèves disposant d'une latrine à l'école en début de scolarité

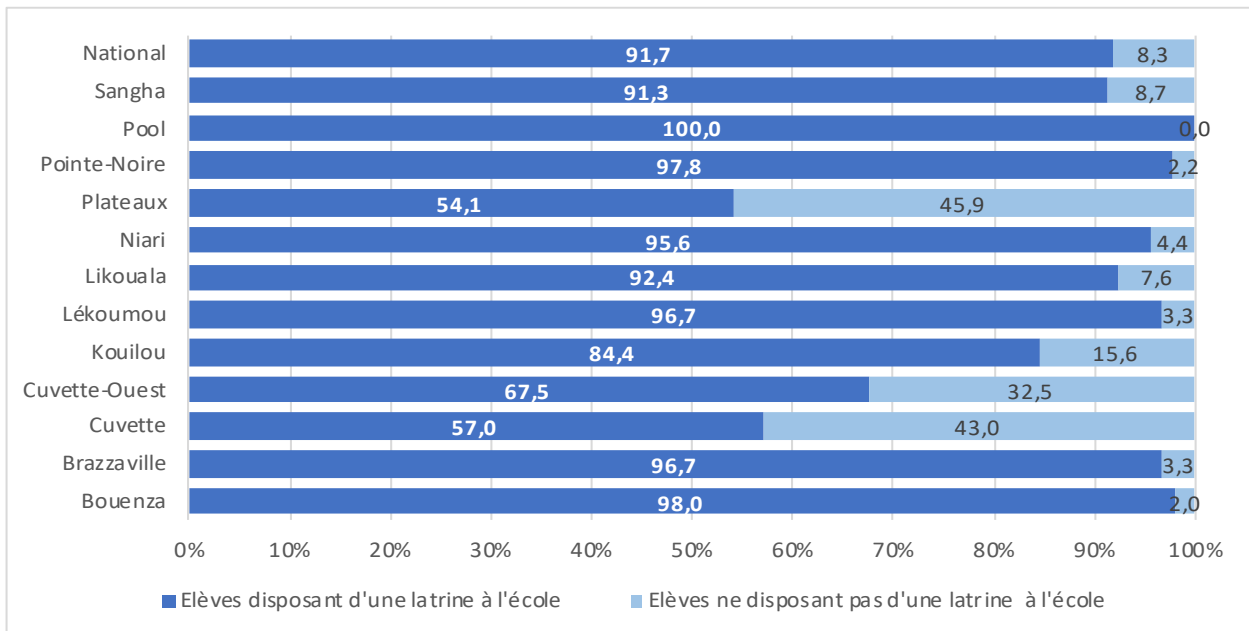


Graphique 5-61 : Écart de scores en mathématiques entre les élèves ne disposant pas d'une latrine à l'école par rapport aux élèves disposant d'une latrine à l'école en début de scolarité



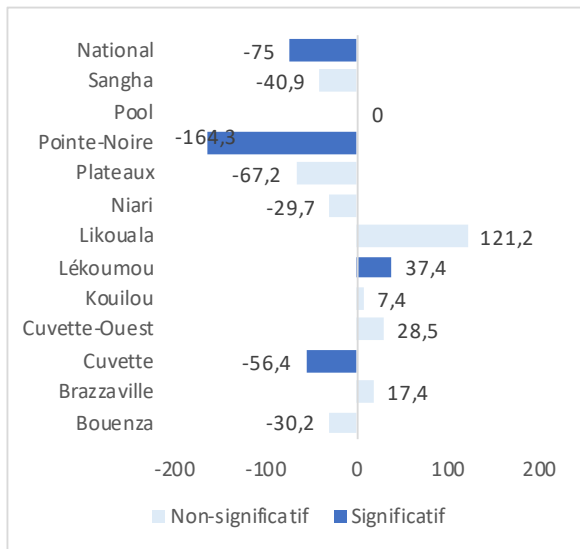
En fin de cycle, en moyenne, 91,7% des élèves sont scolarisés dans des écoles où des latrines sont présentes (Graphique 5.62). Comme en début de scolarité, plus d'un tiers des élèves de la Cuvette, des Plateaux et de la Cuvette-Ouest fréquentent dans les écoles ne disposant pas de latrines.

Graphique 5-62 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon la disponibilité d'une latrine (en pourcentage)

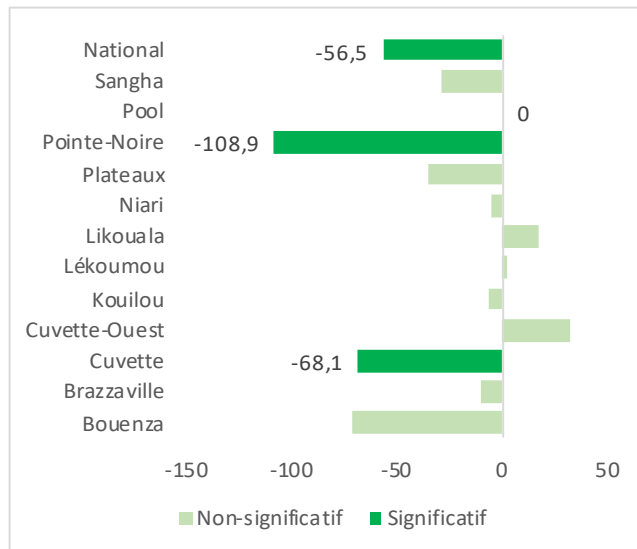


En fin de scolarité, l'effet brut de la disponibilité des latrines sur l'apprentissage en lecture et en mathématiques est significatif au niveau national ainsi que dans les Départements de Pointe-Noire et de la Cuvette en faveur des élèves fréquentant les écoles qui en disposent.

Graphique 5-63 : Écart de scores en lecture entre les élèves ne disposant pas d'une latrine à l'école par rapport aux élèves disposant d'une latrine à l'école en fin de scolarité



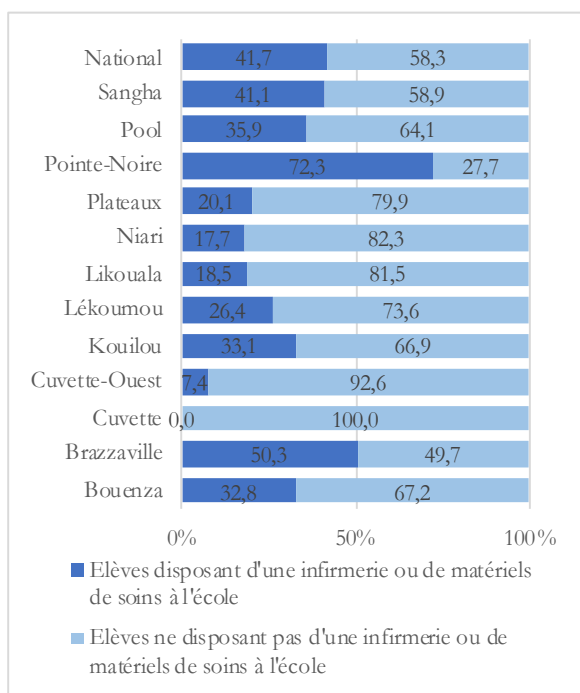
Graphique 5-64 : Écart de scores en mathématiques entre les élèves ne disposant pas d'une latrine à l'école par rapport aux élèves disposant d'une latrine à l'école en fin de scolarité



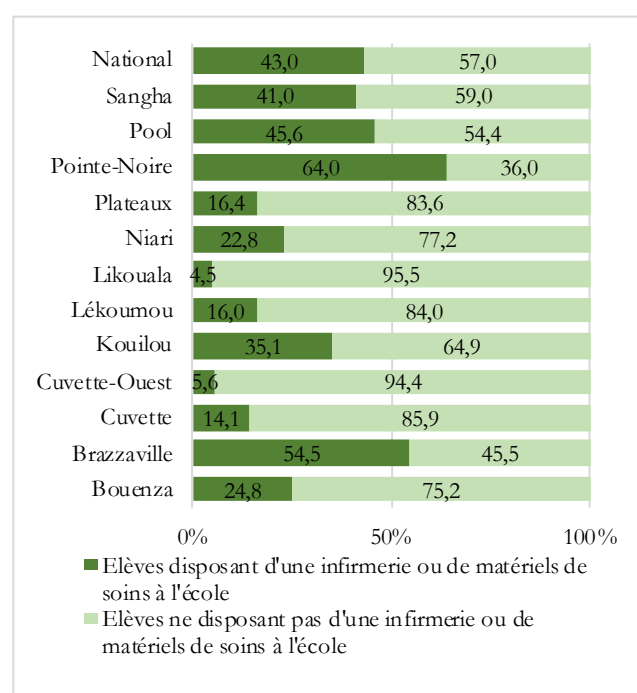
5.3.1.4 Équipements de premiers soins et actions de santé

Le pourcentage moyen d'élèves fréquentant une école disposant d'une infirmerie ou de matériels de premiers soins (boîte à pharmacie) est de 41,7% en début de scolarité contre 43,0% en fin de scolarité. Les Départements de Brazzaville et de Pointe-Noire ont les pourcentages les plus élevés en début et en fin de scolarité.

Graphique 5-65 : Répartition des élèves en début de scolarité selon la disponibilité d'une infirmerie



Graphique 5-66 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon la disponibilité d'une infirmerie

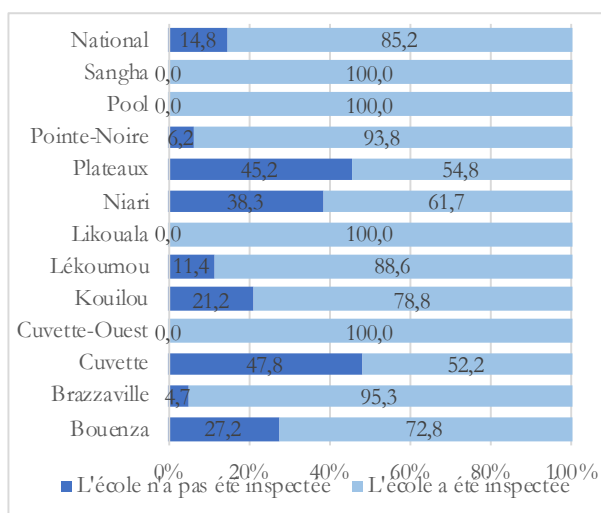


En début et en fin de scolarité, les performances des élèves, dans les deux disciplines, se dégradent, lorsque les élèves fréquentent les écoles ne disposant pas d'une infirmerie ou de matériels de soins. La différence de score entre les élèves ne disposant pas d'une infirmerie ou de matériels de soins à l'école par rapport aux élèves qui en disposent est significative au niveau national, en début et fin de scolarité, sur les deux disciplines (Tableau 5.2.9.4.2 A ; Tableau 5.2.9.4.2 B ; Tableau 5.2.9.4.2 C et Tableau 5.2.9.4.2 D).

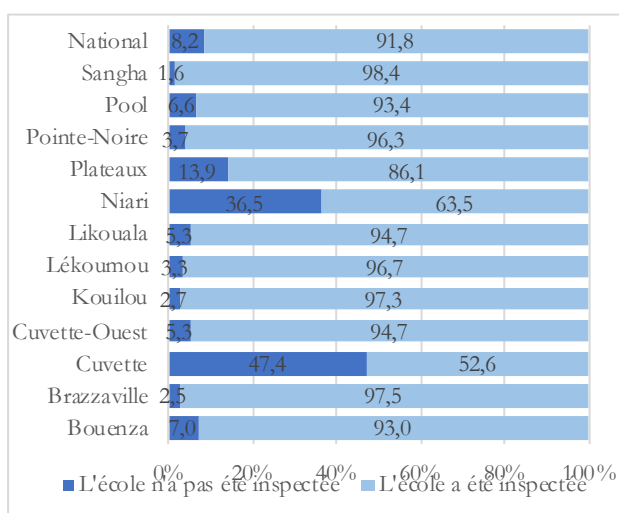
5.3.1.5 Inspection de l'école

Le pourcentage moyen d'élèves dont l'école est inspectée au moins une fois pendant les deux dernières années est de 85,2% en début de scolarité contre 91,8% en fin de scolarité. La Sangha, le Pool, Pointe-Noire, la Likouala, la Lékoumou, la Cuvette-Ouest et Brazzaville sont les seuls Départements pour lesquels ces proportions sont en dessous de la moyenne globale, pour tous les niveaux. Le pourcentage d'élèves dont l'école est inspectée au moins une fois au cours des deux dernières années est plus faible dans la Cuvette, aussi bien pour le début de scolarité que la fin de scolarité, avec des taux d'environ 52%.

Graphique 5-67 : Pourcentage des élèves selon que l'école a été inspectée ou pas au cours des deux dernières années en début de scolarité



Graphique 5-68 : Pourcentage des élèves selon que l'école a été inspectée ou pas au cours des deux dernières années en fin de scolarité



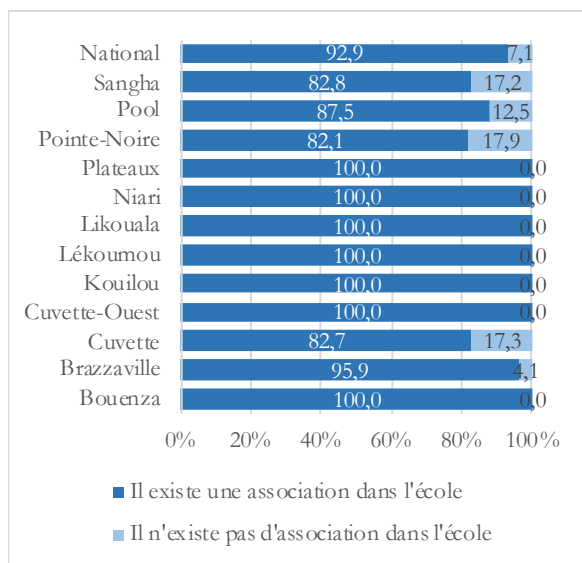
5.3.1.6 Existence de grève

Au cours de la période de l'évaluation PASE2019, aucune grève n'avait été décrétée au Congo, quel que soit le niveau.

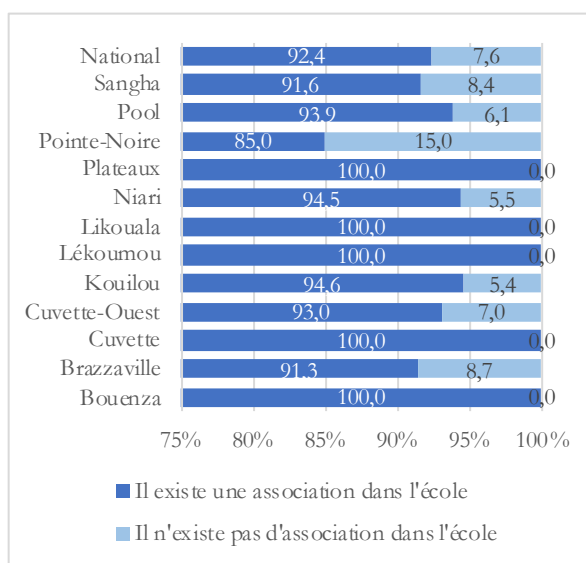
5.3.1.7 Existence d'une coopérative ou d'une association des parents d'élèves

Au niveau national, le pourcentage moyen d'écoles ayant une association est de 92,9% en début de scolarité contre 92,4% en fin de scolarité. Au niveau départemental, dans la plupart des écoles, il existe une coopérative ou une association des parents d'élèves. Les Départements de la Bouenza, de la Cuvette-Ouest, du Kouilou, du Niari, de la Likouala et des Plateaux sont les seuls Départements pour lesquels ces proportions sont en dessous de la moyenne globale, pour tous les niveaux (Graphiques 5.69 et 5.70).

Graphique 5-69 : Répartition des élèves selon l'existence ou pas d'une association en début de scolarité



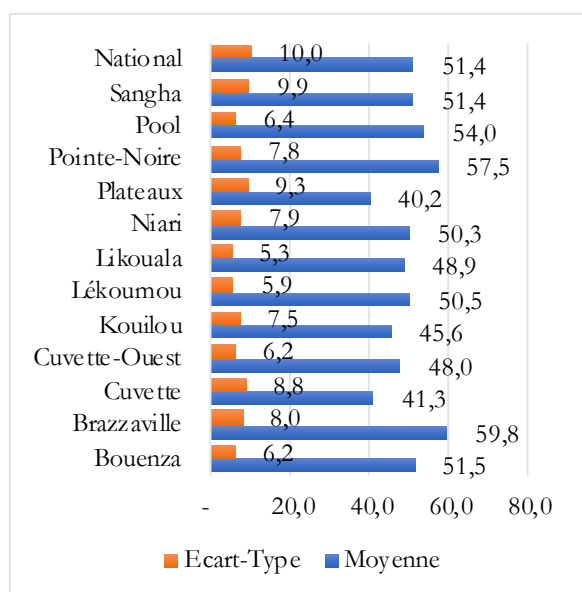
Graphique 5-70 : Répartition des écoles selon l'existence d'une association de parents d'élèves – Fin de scolarité



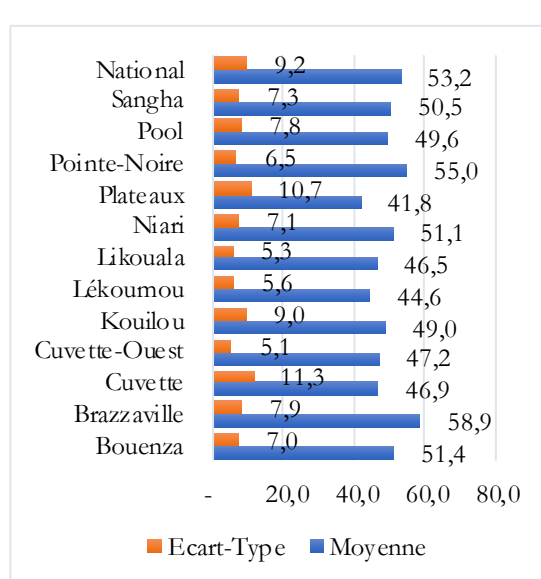
5.3.2 Équipement de la classe et performance des élèves

Au niveau national, l'indice moyen de l'infrastructure de l'école est estimé à 51,4 pendant l'évaluation PASE2019. L'indice d'équipement de la classe est le plus élevé à Brazzaville et à Pointe-Noire, indiquant, en moyenne, que les classes de ces deux grandes villes sont les mieux équipées (voir les Graphiques 5.71 et 5.72). Le Département des Plateaux présente un indice moyen d'équipement de la classe qui est nettement le plus faible.

Graphique 5-71 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école et écart-type - Début de scolarité



Graphique 5-72 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école et écart-type - Fin de scolarité



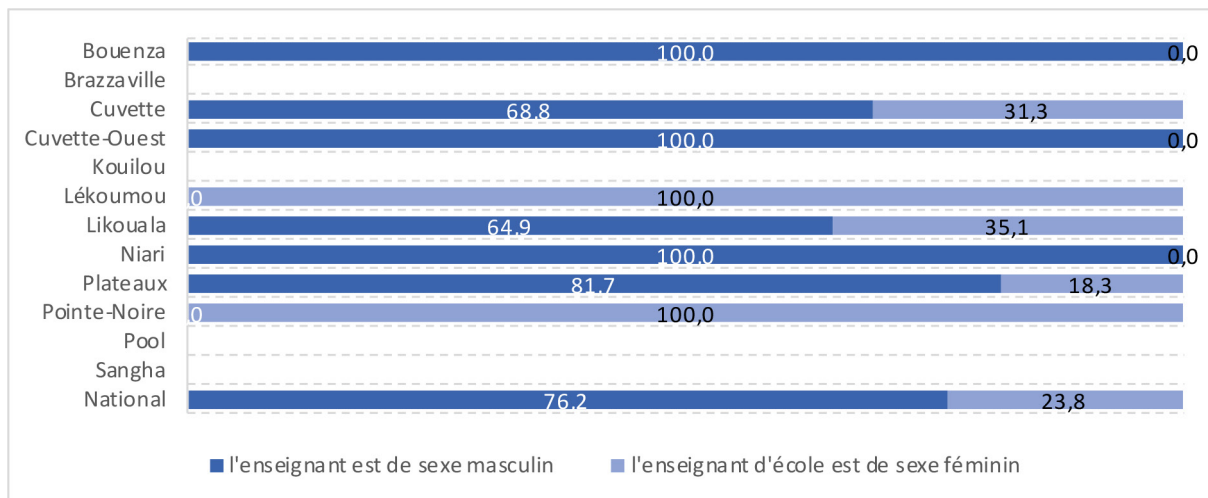
5.3.3 Caractéristiques des enseignants et des directeurs et performance des élèves

5.3.3.1 Genre des enseignants

La présence des enseignantes au primaire pourrait avoir un effet positif, particulièrement sur la scolarisation des filles, en plus de limiter les problèmes relationnels avec les enseignants de sexe masculin (Herz et Sperling, 2004).

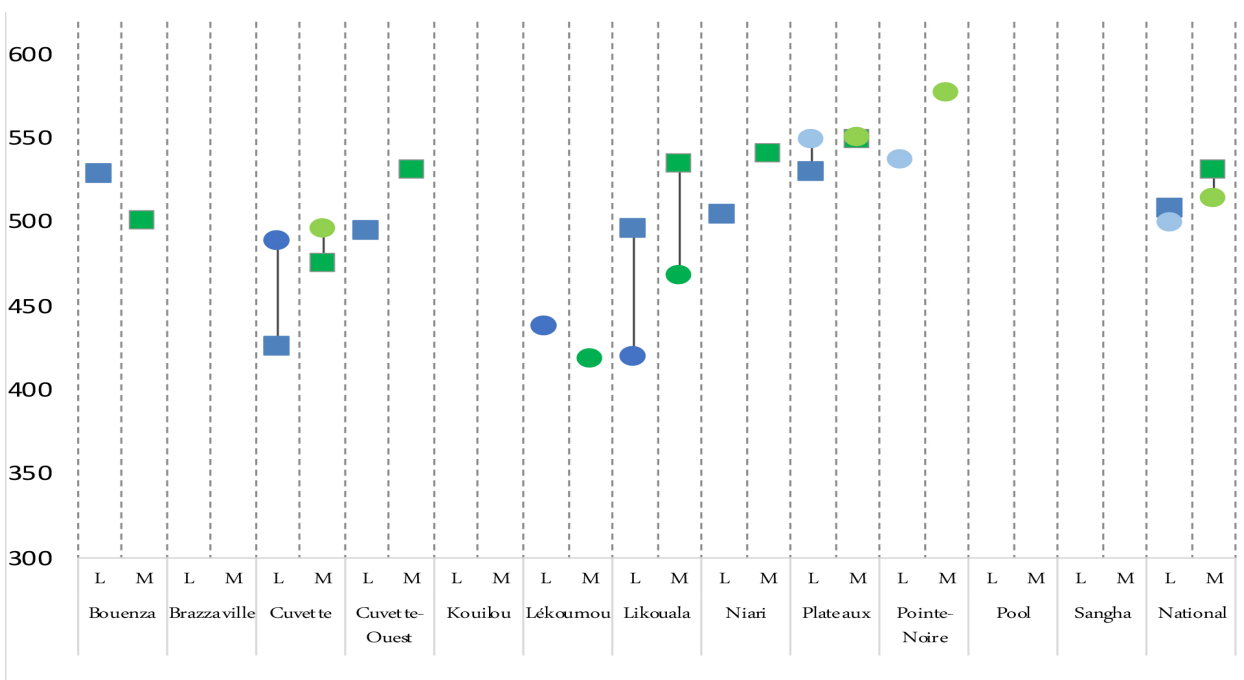
Au niveau national, 76,2% des enseignants qui encadrent les élèves en début de scolarité sont de sexe masculin contre 23,8% de sexe féminin. En début de scolarité, le graphique 5.69 indique que les élèves encadrés par une enseignante sont majoritaires dans les Départements de Pointe-Noire (100%) et de la Lékoumou (100%).

Graphique 5-73 : Répartition des élèves selon le sexe de l'enseignant en début de scolarité (en pourcentage)



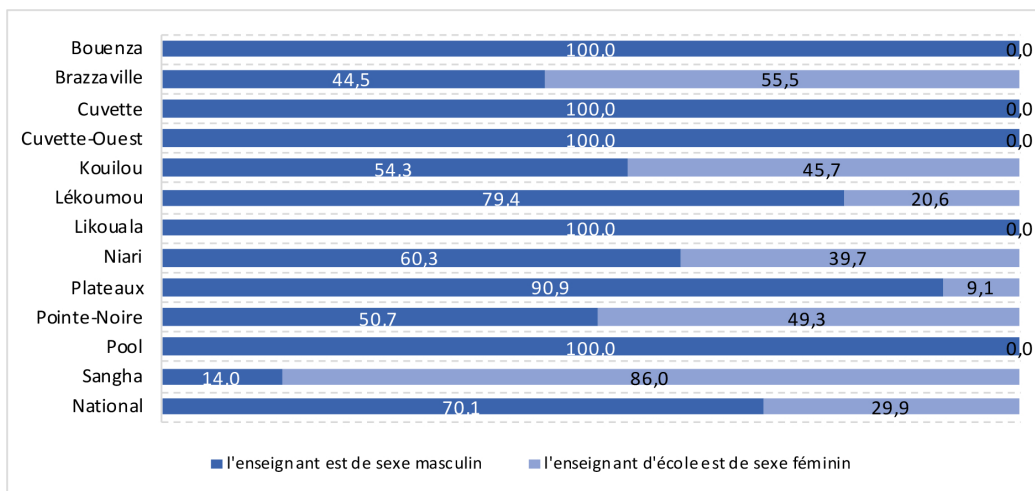
En début de scolarité, la différence moyenne de performances, en langue et en mathématiques, entre les élèves dont l'enseignant est une femme et ceux dont l'enseignant est un homme, n'est pas significative au niveau national.

Graphique 5-74 : Performances des élèves en langue et en mathématiques en début de scolarité selon le sexe de l'enseignant



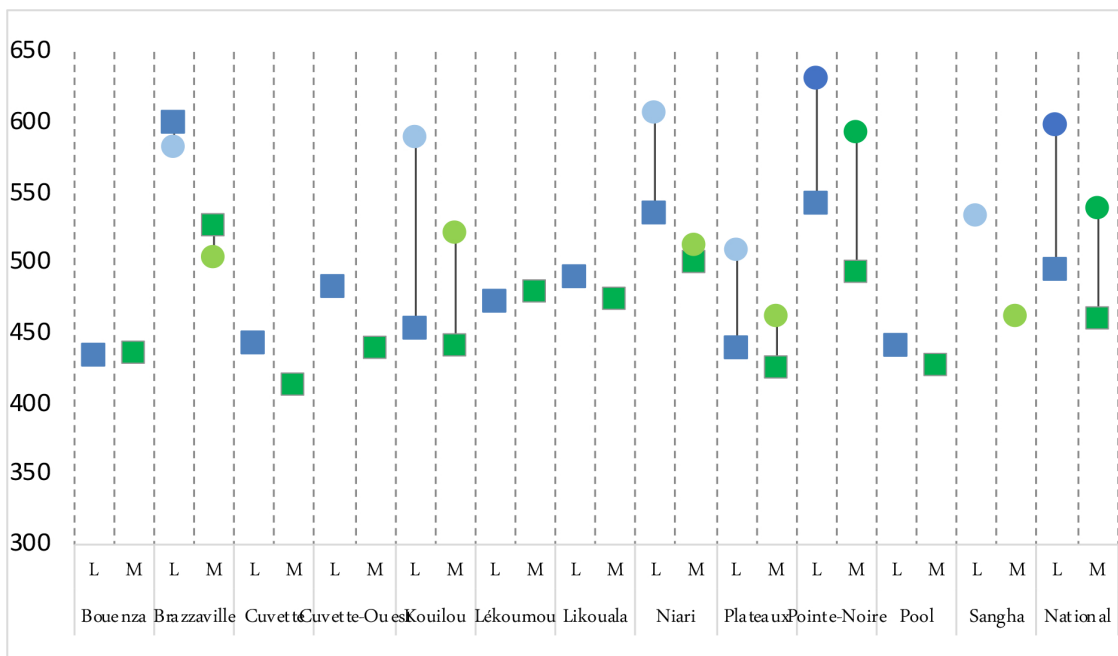
En fin de scolarité, au niveau national, 70,1% des enseignants qui encadrent les élèves sont de sexe masculin. Le graphique 5.75 montre qu'en fin de scolarité, les élèves encadrés par une enseignante sont majoritaires dans les Départements de la Sangha (86%) et de Brazzaville (55,5%).

Graphique 5-75 : Répartition des élèves selon le sexe de l'enseignant en fin de scolarité (en pourcentage)



Au niveau national, en fin de scolarité, la différence moyenne de performances en lecture et en mathématiques entre les élèves dont l'enseignant est une femme et ceux dont l'enseignant est un homme est significativement plus élevée et est en faveur des élèves encadrés par les femmes. Cette différence est également significative dans le Département de Pointe-Noire, en lecture et en mathématiques, en faveur des élèves dont l'enseignant est une femme.

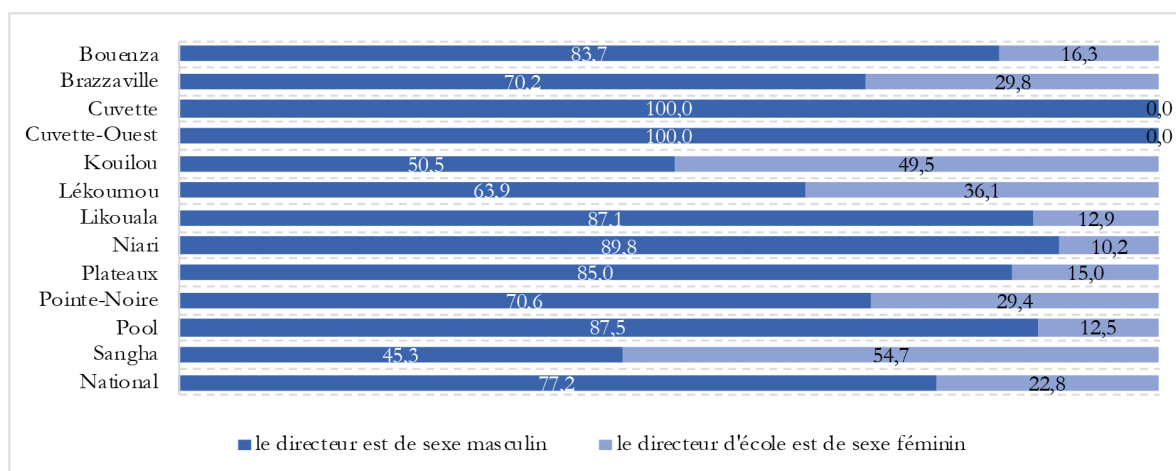
Graphique 5-76 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon le sexe de l'enseignant



5.3.3.2 Genre des directeurs d'école

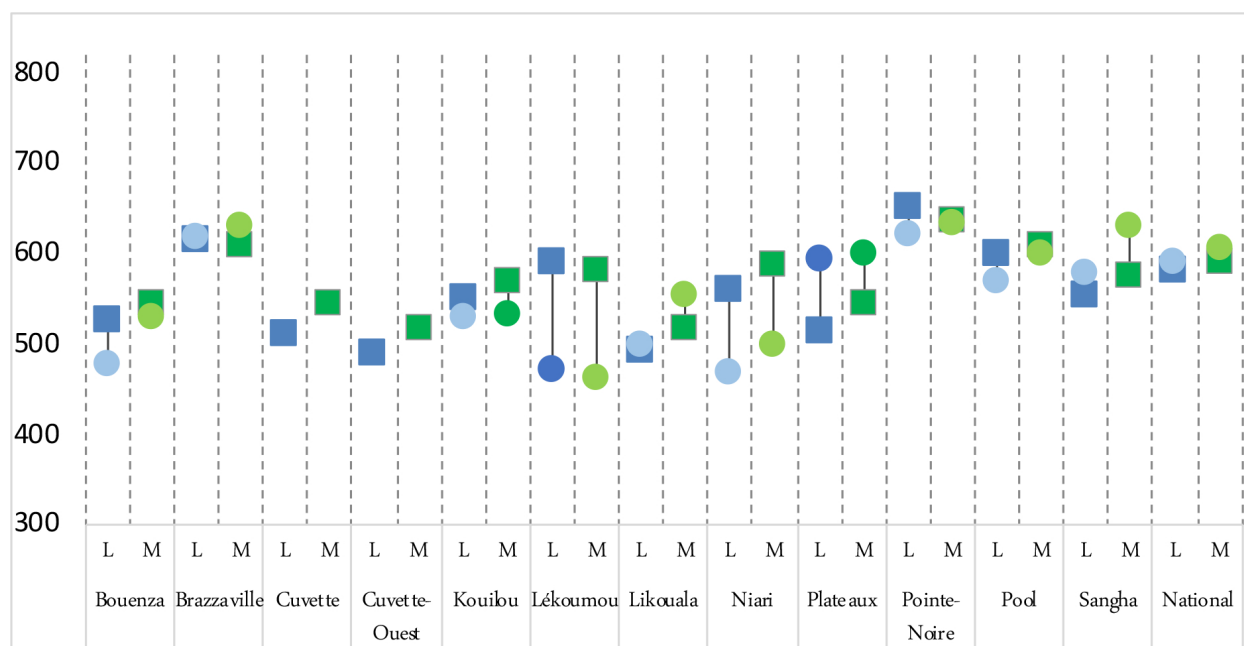
De manière générale, les femmes sont sous représentées dans la fonction de directeur d'école. En début de cycle primaire, en moyenne sur les 12 Départements, 77,2% des élèves fréquentent des écoles dirigées par les hommes. La plupart des élèves proviennent d'écoles dirigées par des hommes. Dans la Cuvette et Cuvette-Ouest, aucune école n'est dirigée par une femme. La proportion des femmes occupant la fonction de directeur d'école varie de 10,2% dans le Niari à 54,7% dans la Sangha (Graphique 5.77).

Graphique 5-77 : Répartition des élèves selon le sexe du directeur en début de scolarité (en pourcentage)



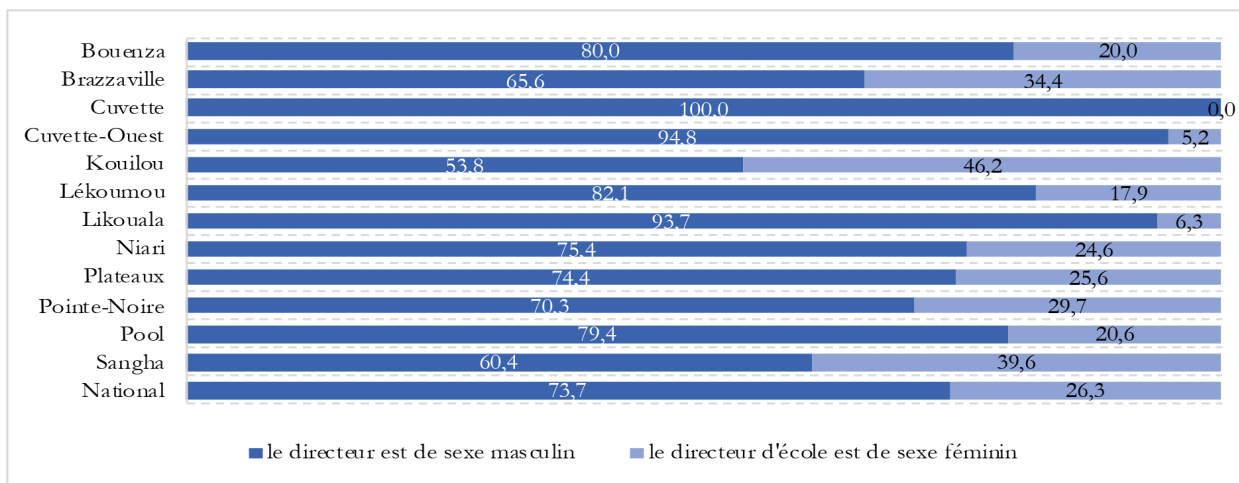
En début de scolarité, la différence moyenne de performances, en langue et en mathématiques, entre les élèves dont le directeur de l'école est une femme et ceux dont le directeur de l'école est un homme, n'est significativement pas plus élevée, et elle est en faveur des élèves des écoles dirigées par les femmes. Cette différence est significative dans les Plateaux, en langue et en mathématiques en faveur des élèves dont le directeur de l'école est une femme. Dans la Lékoumou cette différence est significative en faveur des élèves dont le directeur de l'école est un homme.

Graphique 5-78 : Performances des élèves en langue et en mathématiques en début de scolarité selon le sexe du directeur



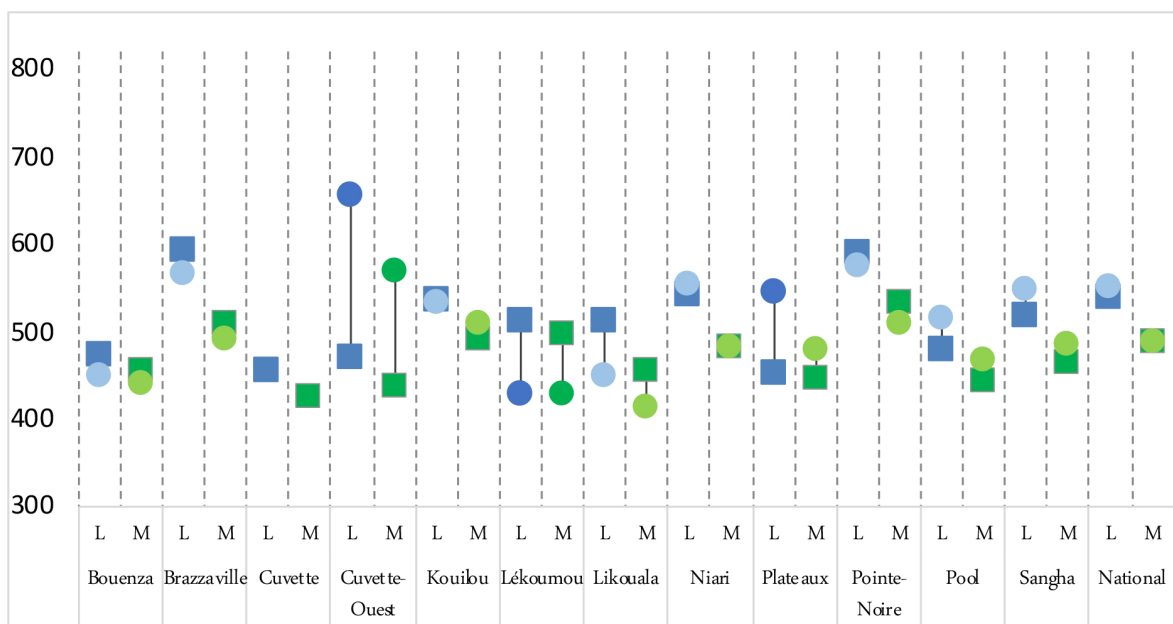
En fin de cycle primaire, en moyenne sur les 12 Départements, 73,7% des élèves fréquentent des écoles dirigées par les hommes. En fin de scolarité, la plupart des élèves proviennent d'écoles dirigées par des hommes. Toutefois, dans la Cuvette, aucune école n'est dirigée par une femme. La proportion des femmes occupant la fonction de directeur d'école varie de 5,2% (Cuvette-Ouest) à 46,2% (Kouilou) (Graphique 5.79).

Graphique 5-79 : Répartition des élèves selon le sexe du directeur en fin de scolarité (en pourcentage)



En fin de scolarité, la différence moyenne de performances en lecture et en mathématiques entre les élèves dont le directeur de l'école est une femme et ceux dont le directeur de l'école est un homme n'est significative pas au niveau national. Cette différence est significative dans la Cuvette-Ouest), en lecture et en mathématiques et dans les Plateaux, en Lecture, en faveur des élèves dont le directeur de l'école est une femme. Dans le Département de la Lékoumou, une différence significative en lecture et en mathématiques est notée en faveur des élèves dont le directeur de l'école est un homme.

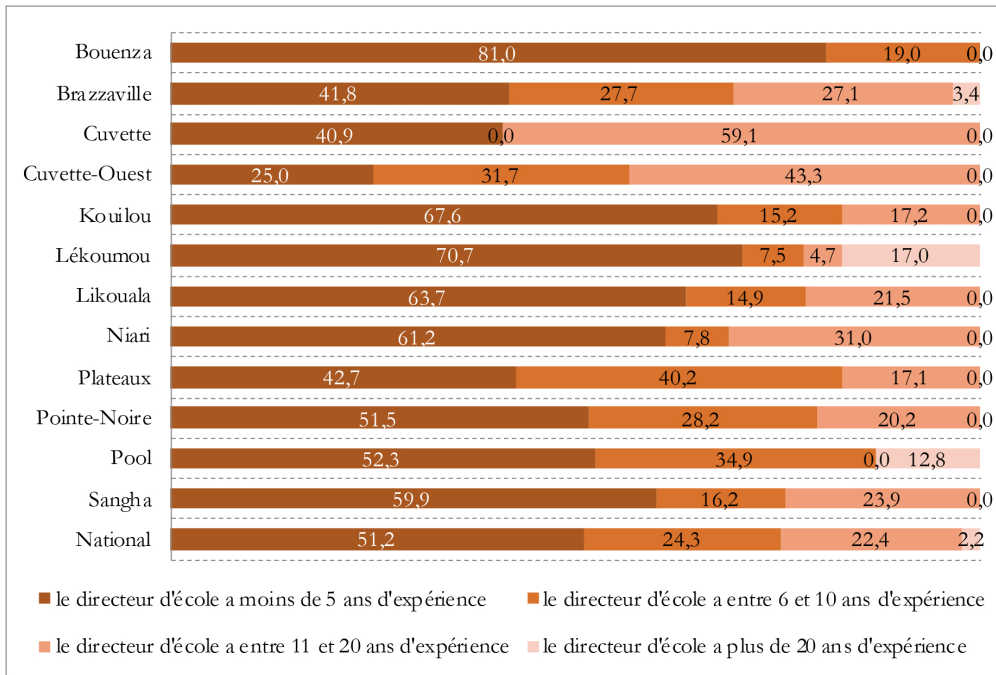
Graphique 5-80 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon le sexe du directeur



5.3.3.3 Ancienneté des directeurs

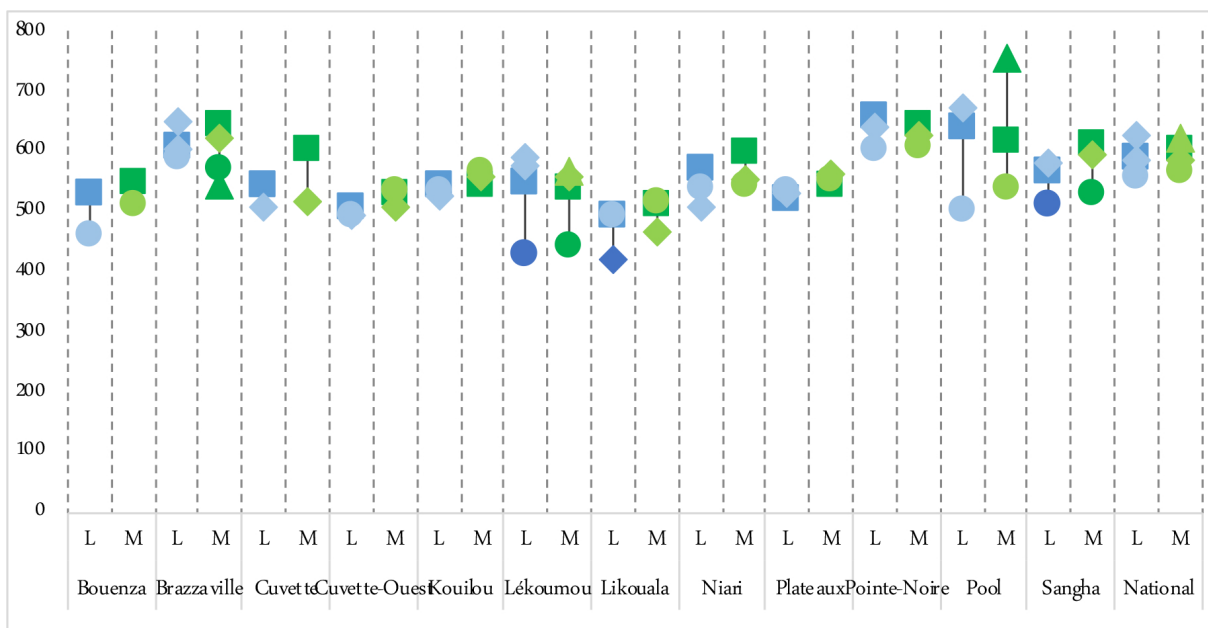
En début de scolarité, 51,2% des élèves fréquentent des écoles où les directeurs ont une expérience inférieure ou égale à cinq ans dans cette fonction, 24,3% des élèves dans des écoles où les directeurs ont entre six et 10 ans d'expérience ; et 22,4% des élèves dans des écoles où les directeurs ont entre 11 et 20 ans d'expérience et 2,2% des élèves dans des écoles où les directeurs ont plus de 20ans d'expérience. La Bouenza apparaît comme le Département ayant la plus forte proportion d'élèves (81,0%) fréquentant les écoles dirigées par des directeurs les moins expérimentés. La Cuvette-Ouest (75,0%), la Cuvette (59,1%), Brazzaville (58,2%) et les Plateaux (57,3%) ont les proportions les plus élevées d'élèves dont l'école est dirigée par un directeur ayant plus de cinq ans d'expérience (Graphique 5.81).

Graphique 5-81 : Pourcentage des élèves selon le nombre d'années d'expérience du directeur d'école en début de scolarité



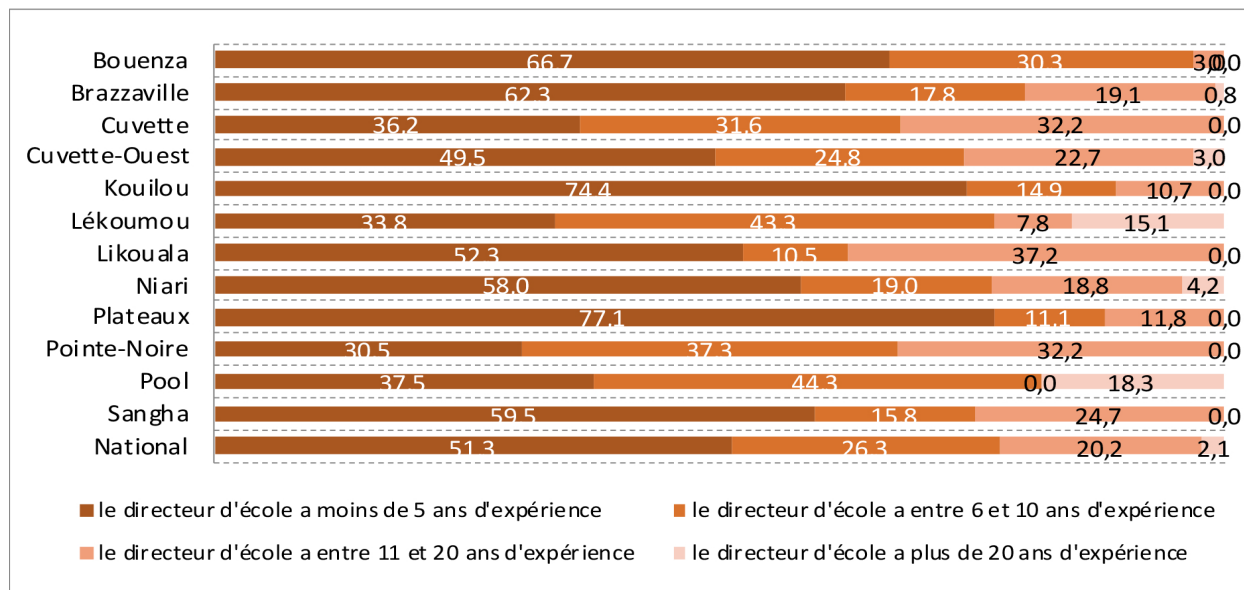
Au niveau national, il n'existe aucune différence significative entre les performances des élèves en début de scolarité, quelle que soit l'ancienneté du directeur de l'école dans laquelle ils fréquentent. A Brazzaville, Sangha et Lékoumou, la différence est significative en mathématiques et en faveur des écoles dont les directeurs ont une expérience inférieure à cinq ans. Dans le Pool, c'est dans des écoles où le directeur a plus de 20 ans d'expérience à cette fonction que la performance est significative en mathématiques (voir Graphique 5.82).

Graphique 5-82 : Performances des élèves en langue et en mathématiques en début de scolarité selon le nombre d'année d'expérience du directeur d'école en début de scolarité



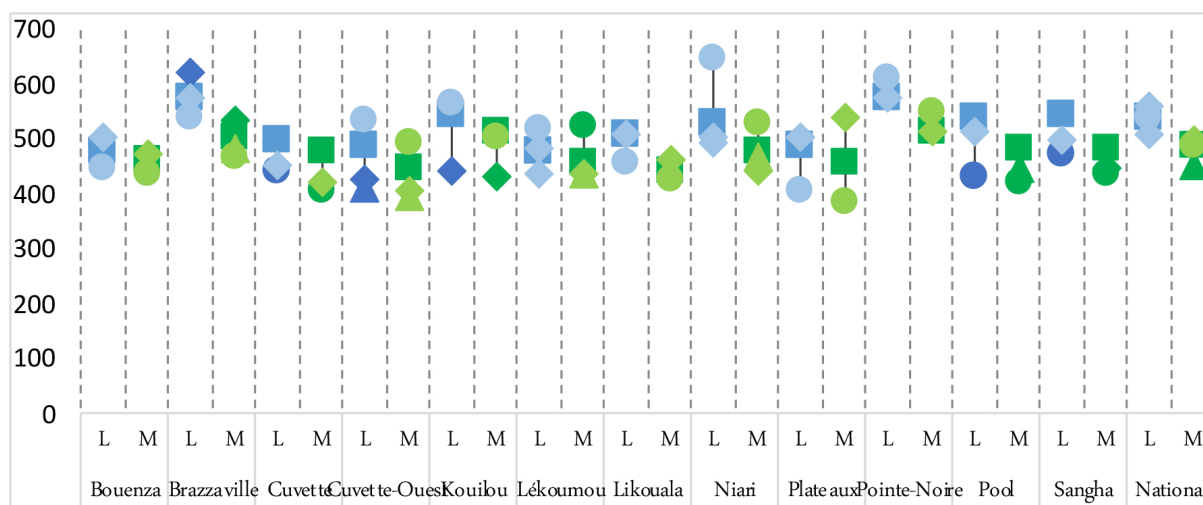
En fin de scolarité, 51,3% des élèves fréquentent des écoles où les directeurs ont une expérience de cinq ans au plus dans cette fonction, 26,3% des élèves dans des écoles où les directeurs ont entre six et 10 ans d'expérience, 20,2% des élèves dans des écoles où les directeurs ont entre 12 et 20 ans d'expérience et 2,1% des élèves dans des écoles où les directeurs ont plus de 20 ans d'expérience. Les Kouilou (74,4%), les Plateaux (77,1%), la Bouenza (66,7%) et Brazzaville (62,3%) sont les Départements ayant les plus fortes proportions d'élèves fréquentant les écoles dirigées par des directeurs moins expérimentés. Le Département de Pointe-Noire (69,5%), de la Lékoumou (66,2%), de la Cuvette (63,2%) et du Pool (65,2%) ont les proportions les plus élevées d'élèves dont l'école est dirigée par un directeur ayant plus de cinq ans d'expérience (Graphique 5.83).

Graphique 5-83 : Pourcentage des élèves selon le nombre d'années d'expérience du directeur d'école en fin de scolarité



En fin de scolarité, la différence moyenne de performances en mathématiques entre les élèves dont le directeur de l'école a une expérience de plus de 20 ans à cette fonction et ceux dont le directeur de l'école a une expérience de cinq ans au plus est significative au niveau national en faveur des directeurs les moins expérimentés. Il en est de même dans les Départements de la Sangha, du Pool et de la Cuvette où les directeurs ayant, au plus, cinq ans d'expérience à ce poste ont de meilleures performances que les autres.

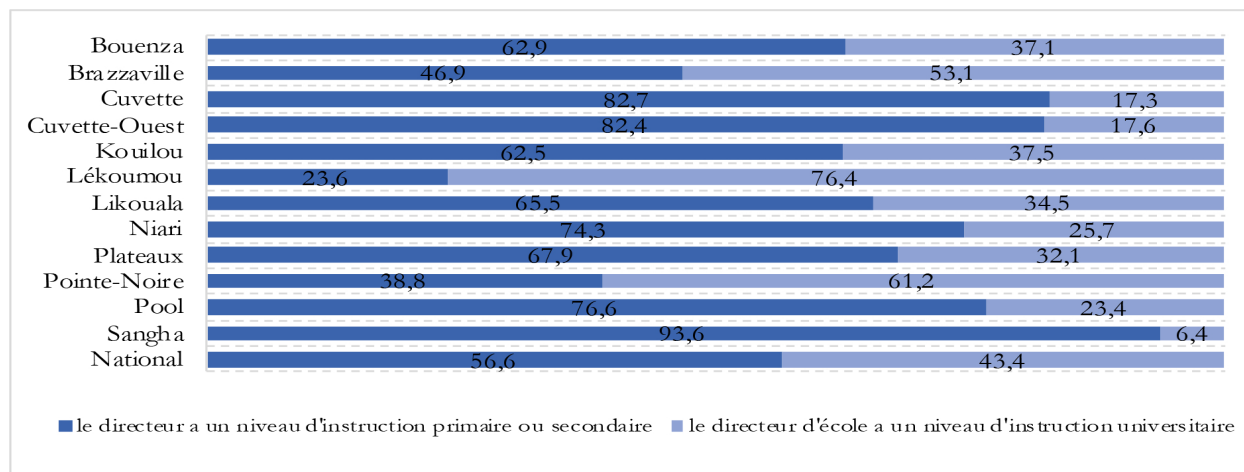
Graphique 5-84 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon le nombre d'année d'expérience du directeur d'école en fin de scolarité



5.3.3.4 Niveau académique des directeurs

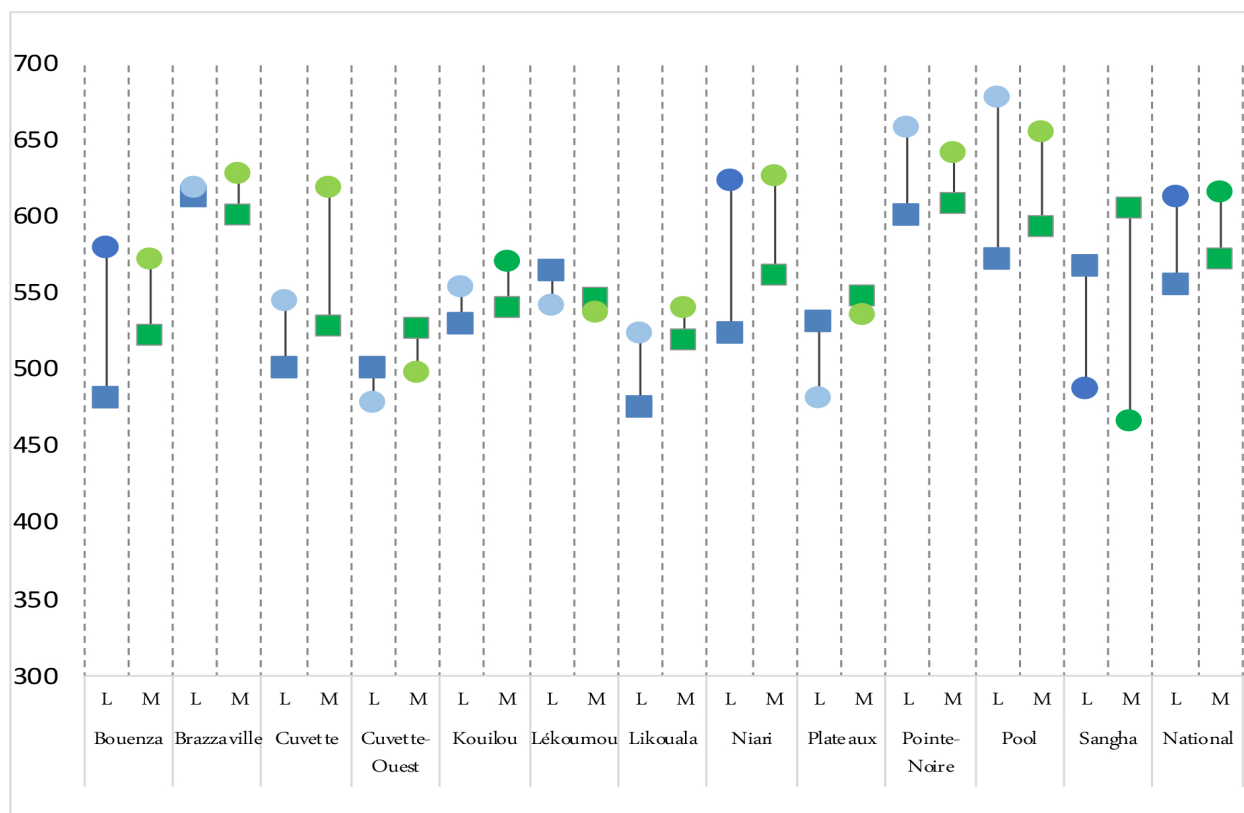
Au niveau national, 56,6% des élèves fréquentent une école où le directeur a un niveau académique primaire ou secondaire. Cette proportion est beaucoup plus élevée dans les Départements de la Sangha (93,6%), de la Cuvette (82,7%), de la Cuvette-Ouest (82,4%), du Pool (76,6%), du Niari (74,3%), des Plateaux (67,9%) et de la Bouenza (62,9%).

Graphique 5-85 : Répartition des élèves selon le niveau d'instruction du directeur



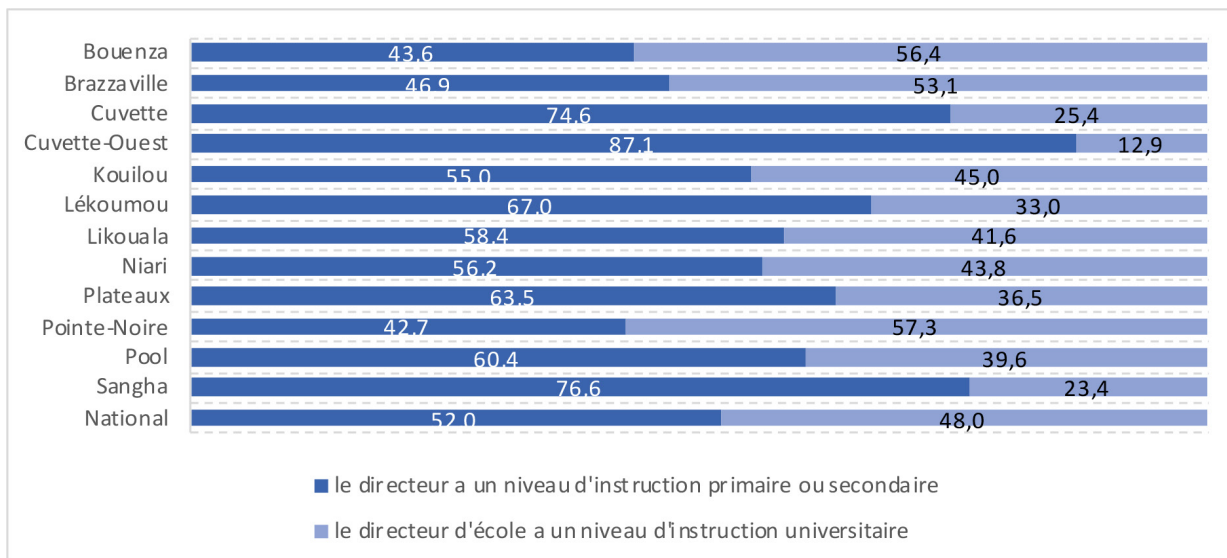
De manière générale, les élèves fréquentant les écoles dont les directeurs ont un niveau d'instruction universitaire sont plus performants mieux que ceux dont le directeur a, au plus, un niveau d'instruction secondaire. En effet, en début de scolarité, au niveau national, la différence moyenne de performances en langue et en mathématiques entre les élèves dont le directeur de l'école a un niveau d'instruction primaire ou secondaire et ceux dont le directeur a un niveau d'instruction universitaire est significative en faveur des élèves fréquentant une école dont le directeur a un niveau d'instruction universitaire. Dans le Département de la Sangha la différence est également significative, mais en faveur des élèves dont le directeur de l'école a un niveau d'instruction primaire ou secondaire.

Graphique 5-86 : Performances des élèves en langue et en mathématiques en début de scolarité selon le niveau d'instruction du directeur



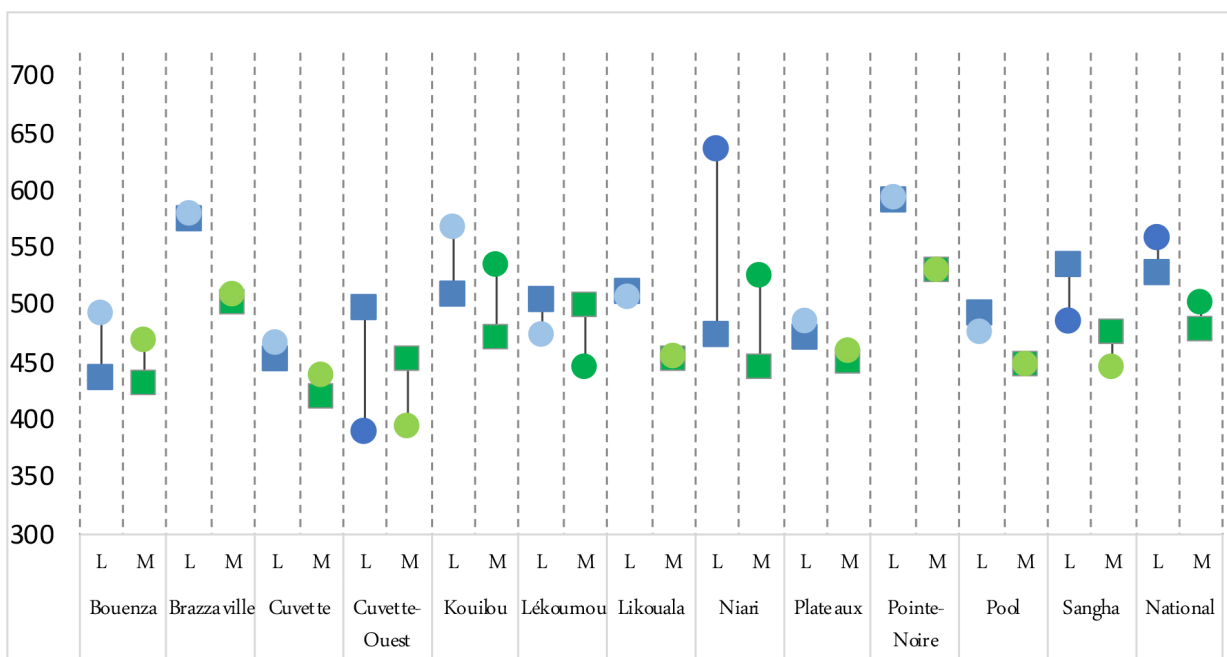
En fin de scolarité 48% des élèves fréquentent une école dirigée par un directeur dont le niveau d'instruction dépasse le secondaire. Un peu plus de la moitié des élèves ont un directeur de niveau primaire ou secondaire. Le pourcentage d'élèves dont le directeur a un niveau d'instruction universitaire est plus élevé à Pointe-Noire et plus faible en dans la cuvette-Ouest (Graphique 5.87).

Graphique 5-87 : Répartition des élèves selon le niveau d'instruction du directeur en fin de scolarité



De manière générale, en fin de scolarité, les élèves fréquentant les écoles dont les directeurs ont un niveau d'instruction universitaire performant mieux que ceux dont le directeur a au plus un niveau d'instruction secondaire. En effet, au niveau national, la différence moyenne de performances en lecture et en mathématiques entre les élèves dont le directeur de l'école a un niveau d'instruction primaire ou secondaire et ceux dont le directeur a un niveau d'instruction universitaire est significative en faveur des élèves fréquentant une école dont le directeur a un niveau d'instruction universitaire.

Graphique 5-88 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon le niveau d'instruction du directeur





A photograph of a classroom setting. In the foreground, a man wearing a red polo shirt and dark trousers is leaning over a wooden desk, looking at an open book. He is wearing a watch on his left wrist. In the background, a young boy in a light-colored shirt is sitting at another desk, also looking at a book. The classroom has a brick wall and several windows with white frames. The lighting is bright, suggesting a sunny day.

CHAPITRE 6

COMPÉTENCES ET CARACTÉRISTIQUES DES ENSEIGNANTS ENQUÊTÉS DU « CONGO »

Ce chapitre présente les échelles de compétences issues de l'évaluation de PASEC2019 des enseignants en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en didactiques. Ces échelles mettent en relief la description des compétences et la répartition des enseignants congolais selon leur niveau de performances et selon leurs caractéristiques.

6.1 CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES DES ENSEIGNANTS.

6.1.1 Connaissances et compétences des enseignants en compréhension de l'écrit.

Tableau 6-1 : Échelle PASEC2019 des compétences des enseignants en compréhension de l'écrit

Niveaux	Score	Répartition internationale des enseignants dans les niveaux de l'échelle	Répartition nationale des enseignants dans les niveaux de l'échelle	Description des compétences des enseignants
Niveau 3	Supérieur à 497	52,0%	36,7%	À ce niveau, les enseignants sont capables de prendre du recul et d'opérer un traitement global sur tout type de textes. Ils réalisent des inférences complexes et parviennent à combiner et interpréter plusieurs idées implicites en s'appuyant sur leurs expériences et leurs connaissances. Ils sont en mesure de se détacher du sens littéral d'un texte pour identifier l'intention de l'auteur; percevoir la dimension humoristique d'un texte (même quand elle est discrète). Ils peuvent tenir compte du contenu d'un texte pour formuler une idée nouvelle pertinente en lien avec les informations lues.
Niveau 2	Compris entre 394 et 497	32,2%	43,5%	Les enseignants manifestent leur capacité à utiliser des informations paraphrasées. Ils sont capables de réaliser des inférences simples dans tout type de texte. Ils parviennent également à percevoir le réseau anaphorique d'un texte littéraire. Les enseignants sont capables de combiner des informations présentes dans différentes parties d'un texte.
Niveau 1	Compris entre 290 et 394	14,2%	17,8%	Les enseignants sont en mesure de localiser des informations explicites dans des textes moyens ou longs en utilisant des indices de repérage présents dans le texte et de combiner des informations présentes dans différentes parties. Ils parviennent à repérer quelques paraphrases élémentaires dans un texte.
Sous le niveau 1	Inférieur à 290	1,6%	2,0%	Les enseignants qui se situent à ce niveau ne manifestent pas suffisamment les compétences mesurées par ce test en compréhension de l'écrit. Ils sont en difficulté sur les connaissances et compétences du niveau 1.

De ce tableau 6.1, il ressort globalement que près de 80,2% d'enseignants sont au-dessus du « seuil de compétences » en compréhension de l'écrit contre 84,2% au niveau international.

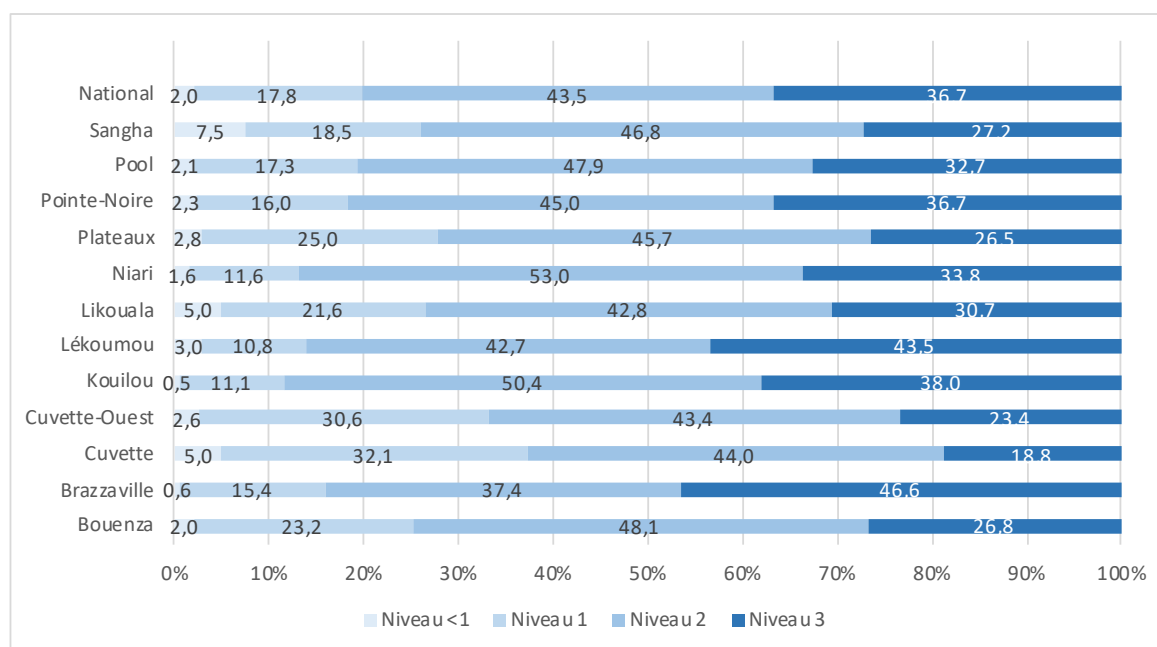
En revanche, 19,8% d'enseignants sont en dessous du seuil de compétences contre 15,8% sur le plan international. Ces enseignants sont en difficulté sur les connaissances et compétences du niveau 1. Ils sont incapables, d'une part, de localiser des informations explicites dans des textes moyens ou longs en utilisant des indices de repérage présents dans le texte et, d'autre part, de combiner des informations présentes dans différentes parties.

La description par niveau est la suivante :

- au niveau 3 : 36,7% d'enseignants sont capables de prendre du recul et d'opérer un traitement global sur tout type de textes contre 52,0% au plan international ;
- au niveau 2 : 43,5% d'enseignants manifestent leur capacité à utiliser des informations paraphrasées. A ce niveau, le Congo enregistre une moyenne significativement au-dessus de la moyenne internationale qui est de 32,2%.
- au niveau 1 : 17,8% d'enseignants sont en mesure de localiser des informations explicites dans des textes moyens ou longs, en utilisant des indices de repérage présents dans le texte et dans les questions. Cette moyenne place le Congo au-dessus de la moyenne internationale qui est de 14,2%.
- sous le niveau 1 : 2,0% d'enseignants ne manifestent pas suffisamment les compétences mesurées par le test en compréhension de l'écrit. Mais le Congo est légèrement au-dessus de la moyenne internationale qui est de 1,6%.

Ainsi, au Congo, excepté le niveau 3, les résultats sont supérieurs à la moyenne internationale pour tous les autres niveaux.

Graphique 6-1 : Pourcentage des enseignants dans les différentes échelles de compétences en compréhension de l'écrit, par strate.



Ce graphique illustre la répartition des enseignants dans les différentes échelles de compétences en compréhension de l'écrit, par strate. Il ressort, d'une manière générale, que 80,2% des enseignants sont au-dessus du seuil « suffisant » de compétences et 19,8% ne l'ont pas atteint.

Globalement, ce sont six Départements qui présentent un pourcentage cumulé (Niveau 3 et 2) au-dessus de la moyenne nationale de 80,2%. Il s'agit du Kouilou (88,3%), du Niari (86,8%), de la Lékoumou (86,2%), de Brazzaville (84,0%), de Pointe-Noire (81,7%) et du Pool (80,6%).

Par ailleurs, six Départements sont en dessous de la moyenne nationale : la Bouenza (74,9%), la Sangha (74,0%), la Likouala (73,5%), les Plateaux (72,6%), la Cuvette Ouest (66,8%) et la Cuvette (62,8%).

Toutefois, le pourcentage des enseignants en difficulté (niveau 1 et inférieur à 1) dans les Départements se présentent de la manière suivante : la Cuvette (37,2%), la Cuvette Ouest (33,2%), les Plateaux (27,8%), la Likouala (26,5%), la Sangha (26,0%), la Bouenza (25,1%), le Pool (19,4%), Pointe-Noire (18,3%), Brazzaville (16,0%), la Lékoumou (13,8%), le Niari (13,2%) et le Kouilou (11,7%).

La description de chaque niveau de l'échelle se résume comme suit :

Au niveau 3, nous avons trois catégories :

- Les Départements au-dessus de la moyenne nationale de 36,7%. On y retrouve deux Départements : Brazzaville avec 46,6% et la Lékoumou avec 43,5%.
- Les Départements avec une moyenne statistiquement également à la moyenne nationale. Cette catégorie est représentée uniquement par Pointe-Noire avec 36,7%.
- Les Départements avec une moyenne inférieure à la moyenne nationale. Neuf Départements sont dans cette catégorie. Il s'agit, par ordre décroissant, du Niari (33,8%), du Kouilou (33,0%), du Pool (32,7%), de la Likouala (30,7%), de la Sangha (27,2%), de la Bouenza (26,8%), des Plateaux (26,5%), de la Cuvette Ouest (23,4%) et de la Cuvette (18,8%).

Au niveau 2, les trois catégories sont résumées de la manière suivante :

- Les Départements au-dessus de la moyenne nationale de 43,5% ; ils sont huit classés par ordre décroissant : le Niari (53,0%), le Kouilou (50,4%), la Bouenza (48,1%), le Pool (47,9%), la Sangha (46,8%), les Plateaux (45,7%), Pointe-Noire (45,0%) et la Cuvette (44,0%) ;
- Les Départements, avec une moyenne statistiquement égale à la moyenne nationale de 43,5% ; seul y est représenté, la Cuvette Ouest, avec 43,4% ;
- Les Départements avec une moyenne en dessous de la moyenne nationale. Ils sont au nombre de trois) : la Likouala (42,8%), la Lékoumou (42,7%) et Brazzaville avec 37,4%.

Au niveau 1, les trois catégories se présentent comme suit :

- Les Départements avec une moyenne au-dessus de la moyenne nationale de 17,8%. Six Départements y figurent : la Cuvette (32,1%), la Cuvette Ouest (30,6%), la Bouenza (23,2%), la Likouala (21,6%), la Sangha (18,5%), le Pool (17,3%...)
- Les Départements avec une moyenne statistiquement égale à la moyenne nationale. Il y a le Pool (17,3%).
- Les Départements avec une moyenne en dessous de la moyenne nationale. Nous y retrouvons cinq : Pointe-Noire (16,0%), Brazzaville (15,4%), Niari (11,6%), Lékoumou (10,8%), Kouilou (11,1%).

Le tableau 6.2 présente les scores moyens des enseignants en compréhension de l'écrit dans chaque Département du Congo.

Tableau 6-2 : Scores moyens des enseignants en compréhension de l'écrit selon les strates

	Moyenne	Erreur type	Écart-type	Erreur type
Bouenza	451,4	8,5	78,7	6,5
Brazzaville	485,3	8,6	82,3	3,9
Cuvette	424,1	14,4	86,5	11,6
Cuvette-Ouest	438,4	13,0	86,0	9,4
Kouilou	474,7	14,7	72,4	9,6
Lékoumou	475,6	6,6	79,4	7,5
Likouala	445,9	15,5	85,4	14,2
Niari	473,5	9,2	74,3	6,6
Plateaux	444,6	7,7	76,6	6,0
Pointe-Noire	468,6	6,1	84,1	5,2
Pool	463,5	12,8	81,7	7,1
Sangha	435,9	13,6	90,9	9,5
Moyenne Nationale	467,3	3,8	83,6	2,6

Ces scores varient entre 424,1 points (Cuvette) et 485,3 (Brazzaville). Plus de la moitié des Départements du Congo (Sangha, Pool, Plateaux, Likouala, Cuvette-Ouest, Cuvette et Bouenza) ont des scores inférieurs à la moyenne nationale estimée à 467,3 points. Cependant, ces moyennes départementales cachent parfois de grandes disparités de scores à l'intérieur des Départements, comme le montrent les écarts types. Cette dispersion des résultats est particulièrement importante dans la Sangha, dans la Cuvette-Ouest et dans la Cuvette. La disparité la moins importante est relevée dans le Kouilou (Tableau 6.2).

6.1.2 Connaissances des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit, par strate

Tableau 6-3 : Connaissances des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit, par strate

	Moyenne	Erreur type	Écart-type	Erreur type
Bouenza	451,4	8,5	78,7	6,5
Brazzaville	485,3	8,6	82,3	3,9
Cuvette	424,1	14,4	86,5	11,6
Cuvette-Ouest	438,4	13,0	86,0	9,4
Kouilou	474,7	14,7	72,4	9,6
Lékoumou	475,6	6,6	79,4	7,5
Likouala	445,9	15,5	85,4	14,2
Niari	473,5	9,2	74,3	6,6
Plateaux	444,6	7,7	76,6	6,0
Pointe-Noire	468,6	6,1	84,1	5,2
Pool	463,5	12,8	81,7	7,1
Sangha	435,9	13,6	90,9	9,5
Moyenne Nationale	430,1	5,2	111,2	4,1

Le tableau 6.3 illustre, par strate, les connaissances des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit. Il en résulte que les scores des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit sont compris entre 424,1 points (Cuvette) et 485,3 (Brazzaville). Excepté le Département de la Cuvette, avec un score de 424,1 points, tous les autres Départements ont des scores supérieurs à la moyenne nationale (430,1 points) pouvant attester d'un niveau de connaissances et de compétences en didactique susceptibles de leur permettre d'accompagner au mieux leurs élèves dans l'acquisition des connaissances et compétences en compréhension de l'écrit. L'analyse des écarts types met en évidence des disparités qui sont beaucoup plus accentuées dans la Sangha, dans la Cuvette et dans la Cuvette-Ouest. Ces Départements affichent, une fois de plus, la nécessité d'une mise en évidence plus approfondie des disparités à l'intérieur des Départements dans les rapports nationaux afin d'adapter les actions de formation à chaque public spécifique.

6.1.3 Connaissances des enseignants en mathématiques

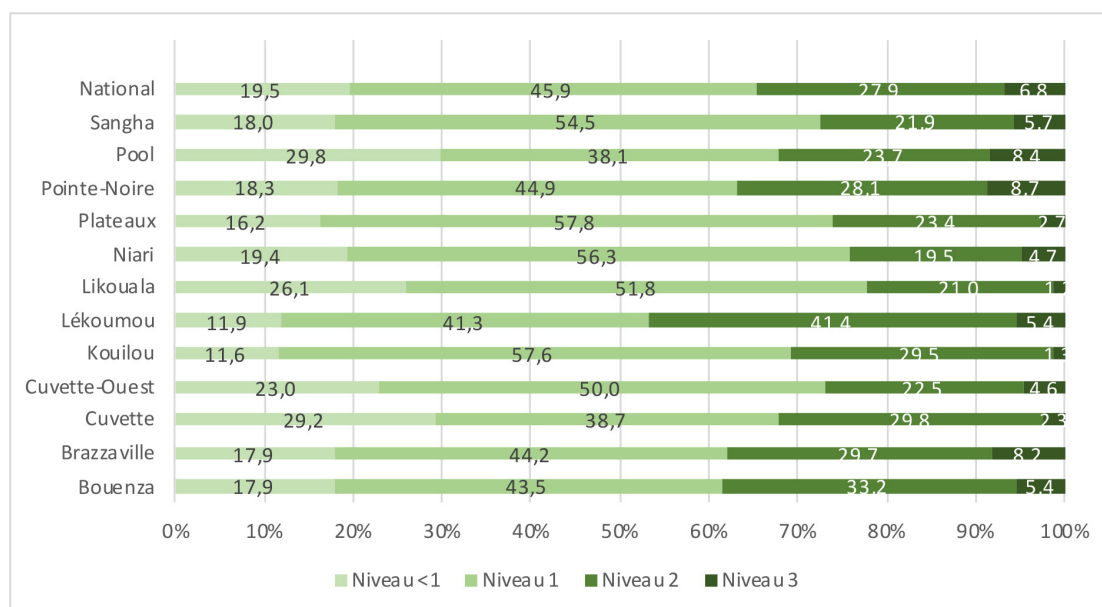
Tableau 6-4 : Échelle PASEC2019 des compétences des enseignants en mathématiques

Niveaux	Scores	Répartition internationale des enseignants dans les niveaux de l'échelle	Répartition nationale des enseignants dans les niveaux de l'échelle	Description des compétences des enseignants
Niveau 3	Supérieur à 547	32,3%	6,8%	Les enseignants situés à ce niveau font montre de capacités à résoudre des problèmes complexes, impliquant plusieurs étapes de résolution et nécessitant la mise en œuvre d'un raisonnement s'appuyant sur une analyse approfondie de la situation et pouvant impliquer de manipuler des inconnues (par exemple dans les problèmes de partages inégaux). Pour résoudre la plupart des tâches de ce niveau, une vigilance cognitive est nécessaire pour éviter les erreurs courantes et inhiber les conceptions erronées (par exemple penser que l'aire et le périmètre varient dans le même sens). L'expertise caractéristique de ce niveau traduit aussi une compréhension approfondie des concepts (par exemple appréhender la relativité du tout, face au concept de fraction).
Niveau 2	Compris entre 456 et 547	32,6%	27,9%	Les enseignants situés à ce niveau peuvent résoudre de nombreux problèmes de proportionnalité directe, ainsi que des problèmes complexes, impliquant plusieurs étapes de résolution et nécessitant la mise en œuvre d'une démarche organisée de façon séquentielle. Plusieurs tâches de ce niveau impliquent des conversions d'unités, intégrées ou non dans des situations-problèmes. Certaines tâches font appel à des connaissances factuelles portant sur des objets mathématiques diversifiés (par exemple, les formules de calcul d'aire d'un solide, une propriété des triangles, ou encore le nom d'un triangle particulier...).
Niveau 1	Compris entre 365 et 456	26,6%	45,9%	Les enseignants situés à ce niveau témoignent de connaissances factuelles et d'une maîtrise de procédures de base qu'ils mettent en œuvre dans les tâches d'application directe. Leurs compétences se situent essentiellement dans le domaine des nombres (par exemple la connaissance de l'écriture décimale, la comparaison de fractions, la notion de pourcentage ...) et des opérations (capacités à résoudre des opérations impliquant des nombres entiers, des nombres décimaux et des fractions). Ils témoignent aussi de quelques connaissances dans le domaine des solides et figures (par exemple, identifier des figures ou des solides, repérer une diagonale ou un axe de symétrie ...) ainsi qu'en grandeurs et mesures (ex. calculer le périmètre d'un triangle). Peu de tâches de résolution de problèmes se situent à ce niveau.
Sous le niveau 1	Inférieur à 365	8,5%	19,4%	Les enseignants qui se situent à ce niveau ne manifestent pas suffisamment les connaissances et les compétences mesurées par ce test. Ces enseignants sont en difficulté sur les connaissances et compétences de niveau 1.

Le tableau 6.4 présente le niveau de compétences et de connaissances en mathématiques ainsi que la description de ces niveaux. De celui-ci, il ressort globalement que près de 34,7% des enseignants sont au-dessus du seuil « suffisant » de compétences en mathématiques contre 64,9% au niveau international.

En revanche, 65,3% des enseignants sont en dessous du seuil « suffisant » de compétences contre 35,1% sur le plan international. Dans cette catégorie, au niveau national, 19,4% des enseignants ont des sérieuses difficultés sur les connaissances et compétences sous le niveau I contre 8,5% au niveau international.

Graphique 6-2 : Pourcentage des enseignants dans les différentes échelles de compétences en mathématiques, par strate



Ce graphique montre la répartition des enseignants dans les différentes échelles de compétences en mathématiques, par strate. De manière générale, il ressort que 34,7% des enseignants sont au-dessus du seuil de compétences et 65,3% n'atteignent pas le seuil suffisant de compétences en mathématiques.

Globalement, cinq Départements présentent un pourcentage cumulé (Niveau 3 et 2) au-dessus de la moyenne nationale de 34,7%. Il s'agit de la Lékoumou (46,8%), de Brazzaville (37,9%), de Pointe-Noire (36,8%), de la Bouenza (36,6%), et du Kouilou (36,5%).

Par ailleurs, sept (7) Départements sont en dessous de la moyenne nationale. Il s'agit du Pool (32,1%), de la Cuvette (32,1%), de la Sangha (27,6%), de la Cuvette Ouest (27,1%), des Plateaux (26,1%), du Niari (24,2%) et de la Likouala (22,0%),

Toutefois, le pourcentage des enseignants en difficulté (niveau I et inférieur à I) dans les Départements se présentent de la manière suivante : le Pool (29,8%), la Cuvette (29,2%), la Likouala (26,1%), la Cuvette Ouest (23,0%), le Niari (19,4%), Pointe-Noire (18,3%), la Sangha (18,0%), Brazzaville (17,9%), la Bouenza (17,9%), les Plateaux (16,2%), la Lékoumou (11,9%) et le Kouilou (11,6%),

La description de chaque niveau de l'échelle se résume comme suit :

Au niveau 3, nous avons deux catégories :

- Celle des Départements qui sont au-dessus de la moyenne nationale qui est de 6,8. Trois (3) Départements y sont représentés : Pointe-Noire (8,7), le Pool (8,4) et Brazzaville (8,2) ;
- Celle des Départements en dessous de la moyenne nationale avec neuf Départements : la Sangha (5,7), la Lékoumou (5,4), la Bouenza (5,4), le Niari (4,7), la Cuvette Ouest (4,6), les Plateaux (2,7), la Cuvette (2,3), le Kouilou (1,0) et la Likouala (1,0).

Au niveau 2, également les mêmes catégories :

- Celle des Départements qui sont au-dessus de la moyenne nationale qui est de 27,9. Six y sont représentés: Pointe-Noire (28,1), Kouilou (29,5), Lékoumou (41,4), Cuvette (29,8), Brazzaville (29,7) et Bouenza (33,2).
- Celle des Départements en dessous de la moyenne nationale également représentée par six : la Sangha (21,9), le Pool (23,7), les Plateaux (23,4), le Niari (19,5), la Likouala (21) la Cuvette Ouest (22,5).

Au niveau I, il est à noter autant de Départements au-dessus de la moyenne que ceux, en dessous de la moyenne nationale qui est de 45,9%.

- Des Départements au-dessus de la moyenne nationale : le Kouilou (57,6), les Plateaux (57,8), la Sangha (54,5), le Niari (56,3), la Likouala (51,8), et la Cuvette Ouest (50,0) ;
- Des Départements en dessous de la moyenne nationale : le Pool (38,1), la Cuvette (38,7), la Lékoumou (41,3), Brazzaville (44,2), Pointe-Noire (44,9) et la Bouenza (43,5).

Sous le niveau inférieur à I, nous avons :

- Quatre Départements au-dessus de la moyenne nationale qui est de 19,5. Il s'agit du Pool (29,8), du Niari (26,1), de la Cuvette Ouest (23,0) et de la Cuvette (29,2).
- Un Département a une moyenne statistiquement égale à la moyenne nationale : c'est le Niari avec 19,4 ;
- Huit Départements en dessous de la moyenne nationale ; il s'agit de la Sangha (18,0), de Pointe-Noire (18,3), des Plateaux (16,2), la Lékoumou (11,9), le Kouilou (11,6), de Brazzaville (17,9) et de la Bouenza (17,9).

La prise en compte des scores moyens des enseignants en mathématiques révèle que, un peu plus de la moitié des départements du Congo présente des scores moyens inférieurs à la moyenne nationale fixée à 430,7 points. Les scores des enseignants varient de 407,9 points (Likouala) à 445,9 points (Lékoumou). Quatre départements (Bouenza, Brazzaville, Lékoumou et Pointe-Noire) ont des scores supérieurs à la moyenne nationale, avec deux cas (Bouenza et Pointe-Noire) dont les scores sont, respectivement, (434,4 et 434,7) sont relativement proches de la moyenne nationale. Ces scores sont plus dispersés dans le Pool (84,8 unités d'écart-type), à Pointe-Noire (78,6 unités d'écart-type) et dans la Sangha (76,7 unités d'écart-type) que dans les autres départements. La disparité la moins importante est observée dans le département du Kouilou avec 50,7 unités d'écart-type.

Tableau 6-5 : Scores moyens des enseignants en mathématiques selon les départements

	Moyenne	Erreur type	Écart-type	Erreur type
Bouenza	434,4	6,8	71,7	5,9
Brazzaville	438,2	10,0	73,9	5,0
Cuvette	413,2	8,6	75,7	7,1
Cuvette-Ouest	416,2	10,8	67,2	9,8
Kouilou	427,1	10,2	50,7	6,9
Lékoumou	445,9	10,2	70,7	6,2
Likouala	407,9	12,7	62,8	6,2
Niari	420,3	7,6	64,2	6,3
Plateaux	420,5	8,0	64,0	6,7
Pointe-Noire	434,7	7,9	78,6	5,3
Pool	418,8	15,6	84,8	8,3
Sangha	422,0	8,9	76,7	8,7
Moyenne Nationale	430,7	4,4	74,3	2,4

6.1.4 Connaissances des enseignants en didactique des mathématiques, par strate

Le tableau 6.6 illustre les connaissances des enseignants en didactique des mathématiques, par strate. Il en ressort qu'à partir d'une moyenne nationale de 442,8 points ce qui suit :

- Départements ayant obtenu des résultats au-dessus de la moyenne nationale. Trois (3) Départements sont concernés. Il s'agit de Brazzaville (457,3), de la Lékoumou (487,7), du Niari (454,5) ;

- Un (1) Département a une moyenne statistiquement égale à la moyenne nationale. C'est le cas de Pointe-Noire avec 443,3 points ;
- Départements en dessous de la moyenne nationale. Huit (8) Départements sont concernés. Il s'agit de la Cuvette (432,6), de la Bouenza (426,5), de la Cuvette Ouest (421,0), du Kouilou (428,9), de la Likouala (407,9), des Plateaux (393,3), du Pool (437,0) et de la Sangha (434,5).

Contrairement à la didactique de la compréhension de l'écrit, près de 33% des enseignants congolais disposent des bonnes connaissances en didactique des mathématiques et environ 67% d'enseignants en difficultés. Le Département de la Lékoumou est le département qui arrive en tête avec des performances évaluées à 487,7 point

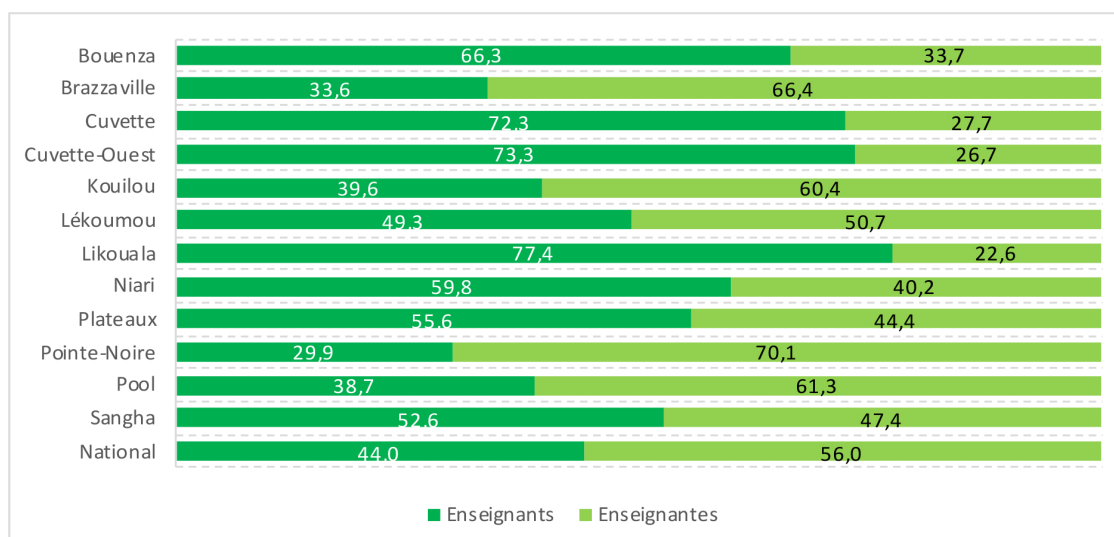
Tableau 6-6 : Scores moyens des enseignants en didactique des mathématiques par strate

	Moyenne	Erreur type	Écart-type	Erreur type
Bouenza	426,5	6,2	65,9	6,9
Brazzaville	457,3	8,7	72,5	4,5
Cuvette	432,6	14,5	78,3	10,5
Cuvette-Ouest	421,0	14,2	72,5	9,6
Kouilou	428,9	16,2	70,7	7,7
Lékoumou	487,7	12,1	76,8	7,9
Likouala	407,9	7,6	56,9	5,7
Niari	454,5	10,2	74,3	5,1
Plateaux	393,3	8,5	67,9	5,7
Pointe-Noire	443,3	7,5	76,0	4,2
Pool	437,0	14,2	72,6	6,1
Sangha	434,5	11,3	89,2	12,2
Moyenne Nationale	442,8	4,0	75,0	2,1

6.2 CARACTÉRISTIQUES ET PERFORMANCES DES ENSEIGNANTS ENQUÊTÉS

6.2.1 Genre

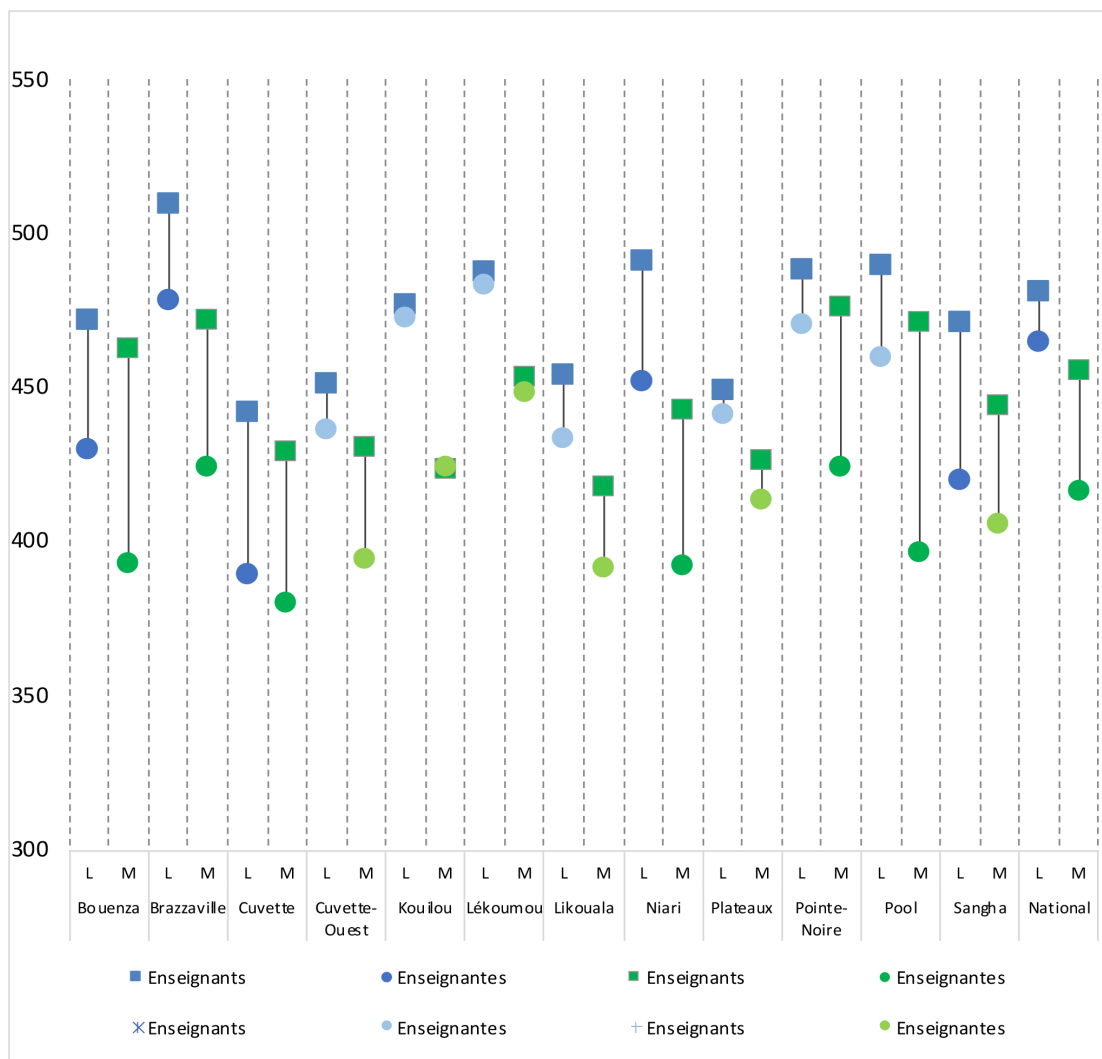
Graphique 6-3 : Répartition des enseignants selon le sexe (en pourcentage)



Ce graphique présente **la répartition des enseignants selon le sexe**. De ce fait, nous notons, de manière générale, que le corps enseignant congolais au primaire compte plus de femmes que d'hommes, soit 56,0% de femmes et 44,0% d'hommes.

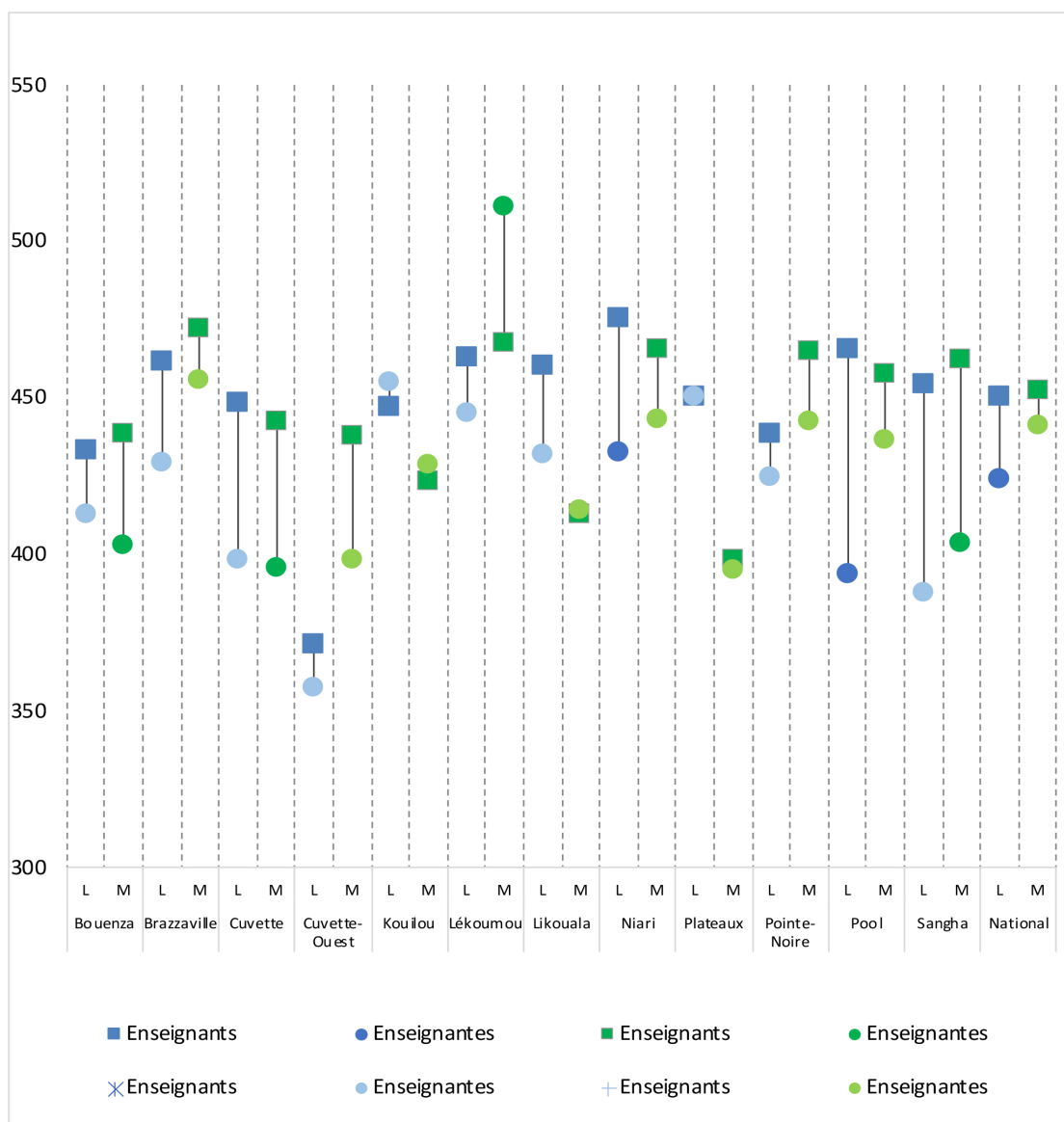
Cependant, la spécificité par département est la suivante : Cinq départements ont plus de femmes dans leur effectif. Il s'agit de Pointe-Noire (70,1%), de Brazzaville (66,4%), du Pool (61,3%), de Kouilou (60,4%) et de la Lékoumou (50,7%). Les sept autres ont plus d'hommes. C'est le cas de la Likouala (77,4%), de la Cuvette Ouest (73,3%), de la Cuvette (72,3%), de la Bouenza (66,3%), des Plateaux (55,6%) du Niari (59,8%) et de la Sangha (52,6%).

Graphique 6-4 : Performances des enseignants en lecture et en mathématiques selon le genre de l'enseignant



Au niveau national, en compréhension de l'écrit et en mathématiques, les enseignants ont obtenu des scores significativement plus élevés que les enseignantes. Enseignantes et enseignants ont obtenu des scores semblables en compréhension de l'écrit et en mathématiques dans cinq Départements : (Cuvette-Ouest, Kouilou, Lékoumou, Likouala, Plateaux). Un écart significatif de scores en compréhension de l'écrit et en mathématiques est observé en faveur des enseignants dans quatre Départements (Bouenza, Brazzaville, Cuvette et Niari). En revanche, dans deux Départements (Pointe-Noire et Pool), les enseignants ont obtenu, en mathématiques, des scores significativement plus élevés que les enseignantes. La Sangha est l'unique Département où l'on observe une performance significative en compréhension de l'écrit et non significative en mathématiques. Ces résultats montrent d'une part, une grande variabilité en compréhension de l'écrit et, d'autre part, des écarts de scores plus importants au profit des enseignants dans six Départements sur 12 en mathématiques.

Graphique 6-5 : Performances des enseignants en didactique de lecture et en didactique de mathématiques, selon le genre de l'enseignant

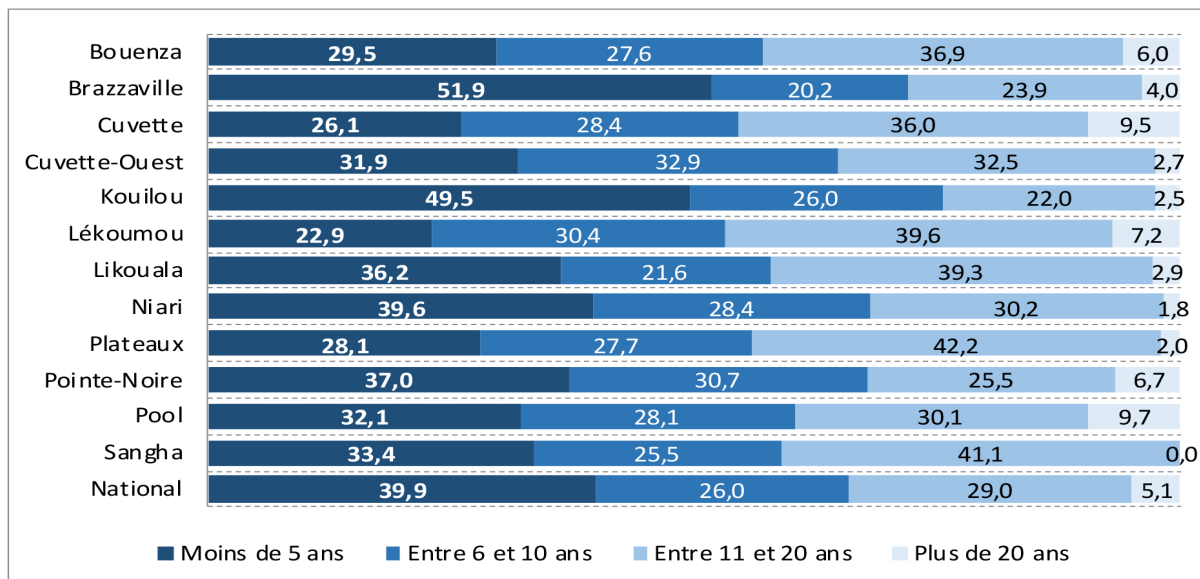


Au niveau national, en didactique de lecture, les enseignants ont obtenu des scores significativement plus élevés que les enseignantes. En didactique de lecture Enseignants et enseignantes ont obtenu des scores semblables en didactique de mathématiques. Ce constat s'observe également dans les Départements du Niari et du Pool. Dans les Départements de la Bouenza et de Brazzaville, en didactique de mathématiques les enseignants ont obtenu des scores significativement plus élevés que les enseignantes. En revanche, le Département de la Lékoumou est le seul où les enseignantes sont plus performantes que les enseignants en didactique de mathématiques



6.2.2 Nombre d'années d'expérience

Graphique 6-6 : Répartition des enseignants selon l'ancienneté (en pourcentage)



Ce graphique est une illustration de la répartition des enseignants selon l'ancienneté qui varie en quatre (4) paliers :

Palier n°1 : les enseignants, avec une ancienneté inférieure ou égale à cinq ans représentent en moyenne nationale 39.9% de l'ensemble des enseignants. Au-dessus de cette moyenne nationale, nous avons deux Départements : le Kouilou (49,5%) et Brazzaville (51,9%).

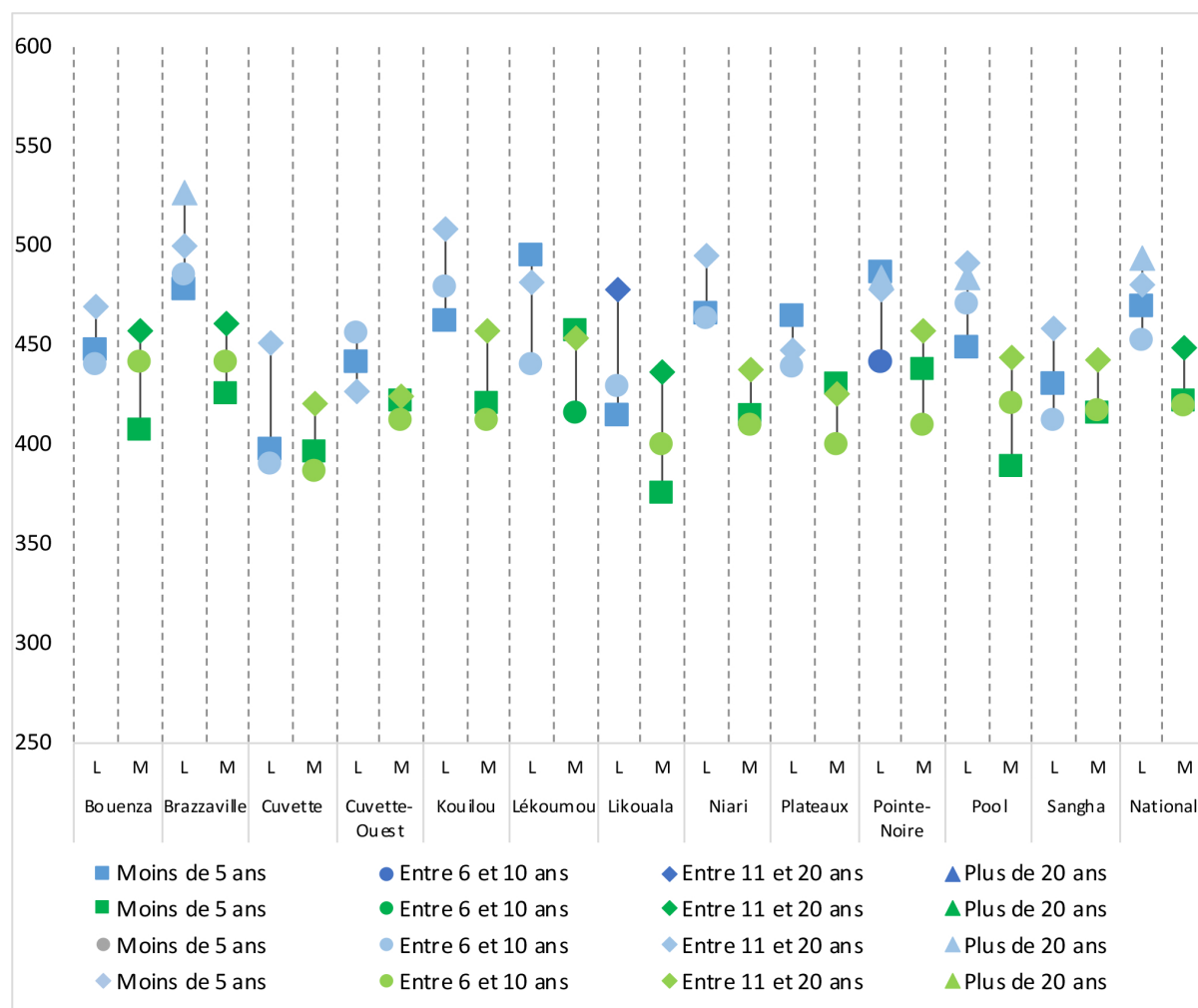
Palier n°2 : les enseignants dont l'ancienneté se situe entre six et 10 ans représentent en moyenne nationale 26.0% des enseignants. Au-dessus de la moyenne nationale, nous avons huit Départements : le Pool (28,1%), Pointe-Noire (30,7%), les Plateaux (27,7%), le Niari (28,4%), la Lékoumou (30,4%), la Cuvette Ouest (32,9%), Cuvette (28,4%) et la Bouenza (27,6%). En dessous de cette moyenne nationale, on retrouve trois Départements : la Sangha (25,5%), la Likouala (21,6%), et Brazzaville (20,2%). Le Kouilou (26,0%) est le seul Département ayant la même moyenne que le niveau national.

Palier n°3 : les enseignants dont l'ancienneté se situe entre 11 et 20 ans, avec une proportion moyenne de 29,0% des enseignants au niveau national. En dessous de cette proportion moyenne nationale, nous avons trois Départements : Pointe-Noire (25,5 %), Kouilou (22%) et Brazzaville (23,9%).

Palier n°4 : les enseignants ayant une ancienneté de plus de 20 ans et possédant une moyenne nationale de 5,1%. Le pourcentage des enseignants ayant plus de 20 ans d'ancienneté varie entre 0% (Sangha) et 9,7% (Pool). En dessous de la moyenne nationale, sept Départements sont recensés : il s'agit de Brazzaville (4%), Cuvette-Ouest (2,7%), Kouilou (2,5%), Likouala (2,9%), Niari (1,8%), Plateaux (2%) et la Sangha (0%).

Ces données mettent en lumière une faible proportion des enseignants ayant plus de 20 ans d'ancienneté. En effet, au Congo, le pourcentage moyen de cette catégorie est environ cinq fois moins élevé que ceux des deux autres catégories. Ce résultat soulève la question du maintien des enseignants dans la profession et la valeur sociale du métier de l'enseignant. En effet, les enseignants pourraient être plus enclins à rester dans la profession, si la société et eux-mêmes accordaient une valeur importante au métier (Farges, 2017).

Graphique 6-7 : Performances des enseignants en lecture et en mathématiques selon l'ancienneté de l'enseignant



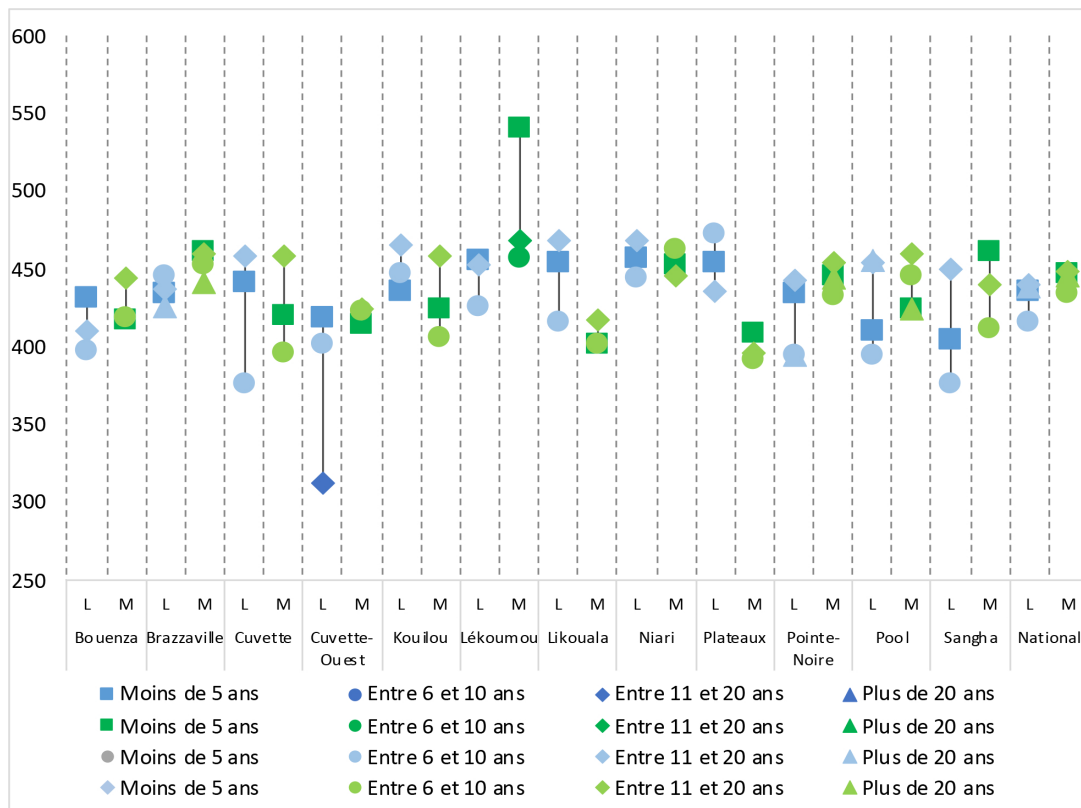
Le graphique 6.7 renseigne sur les scores des enseignants enquêtés en compréhension de l'écrit et en mathématiques, selon leur ancienneté dans la profession.

En compréhension de l'écrit, au niveau national, les enseignants qui ont plus de 20 ans d'ancienneté ont des scores semblables à ceux des plus jeunes. Il n'existe aucune différence significative en ce qui concerne la compréhension de l'écrit. Toutefois, au niveau national, l'on observe une différence significative en mathématiques, entre les enseignants qui ont entre 11 ans et 20 ans d'ancienneté et ceux ayant moins de cinq ans d'ancienneté.

Dans trois Départements (Bouenza, Brazzaville, Likouala), les enseignants qui ont entre 11 ans et 20 ans d'ancienneté ont obtenu des scores meilleurs que ceux qui ont moins de cinq ans. Les enseignants ayant moins de cinq ans d'ancienneté obtiennent de meilleurs scores que ceux qui ont entre six ans et 10 ans d'ancienneté dans le Département de la Lékoumou.

Que ce soit en compréhension de l'écrit ou en mathématiques, on observe ce qu'on pourrait qualifier de « prime à l'ancienneté », en ce sens que les enseignants ayant une plus grande ancienneté (plus de cinq ans) manifestent un plus grand niveau de maîtrise des connaissances et de compétences disciplinaires que les novices (cinq ans d'ancienneté au plus).

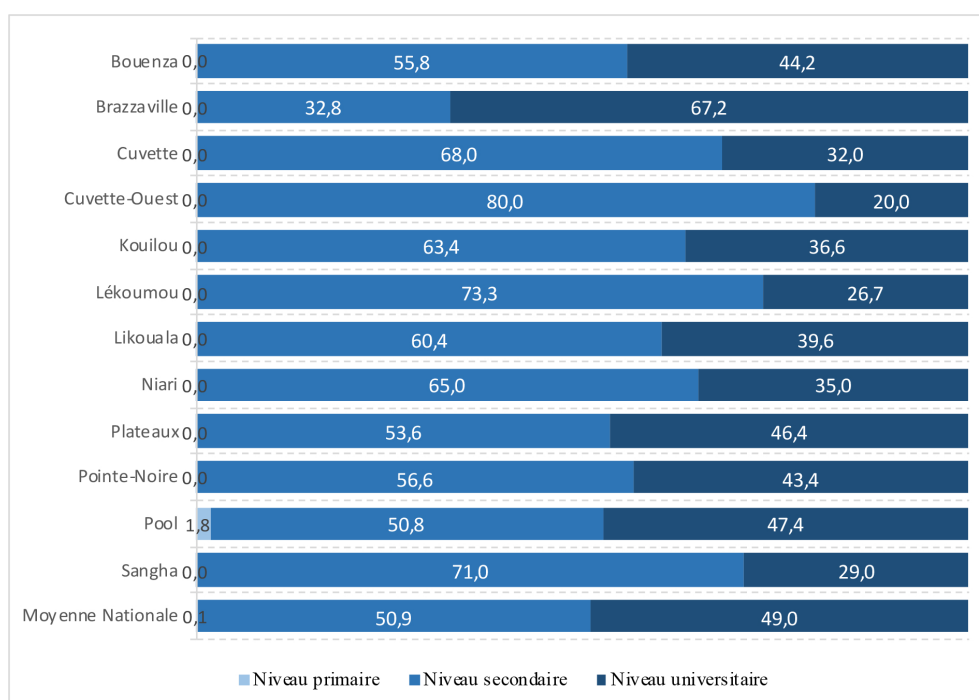
Graphique 6-8 : Performances des enseignants en didactique de lecture et en didactique de mathématiques, selon l'ancienneté de l'enseignant



Au niveau national, il n'observe aucune différence significative en didactique de lecture et en didactique de mathématiques parmi les enseignants concernés par le PASEC2019, et ceci, quelle que soit leur ancienneté. Toutefois, en en didactique de mathématiques, les enseignants ayant moins de cinq ans d'ancienneté sont plus performants que les autres, dans le Département de la Lékoumou.

6.2.3 Niveau académique

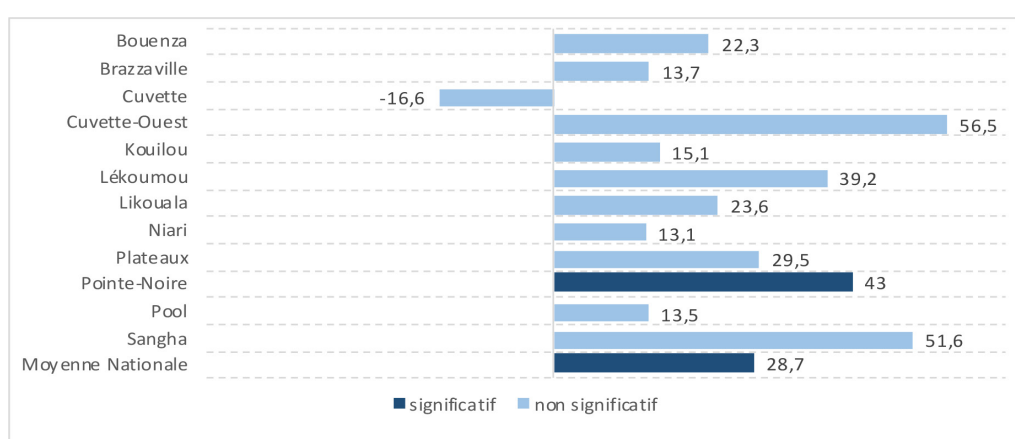
Graphique 6-9 : Répartition des enseignants selon leur niveau académique (en pourcentage)



L'analyse du niveau académique des enseignants révèle aussi que, dans tous les Départements, les enseignants ont, dans leur quasi-totalité, un niveau académique supérieur au primaire. Au niveau national, les enseignants congolais ont une proportion quasiment identique du niveau secondaire et du niveau universitaire. Toutefois, environ 0,1% des enseignants ont toujours un niveau primaire.

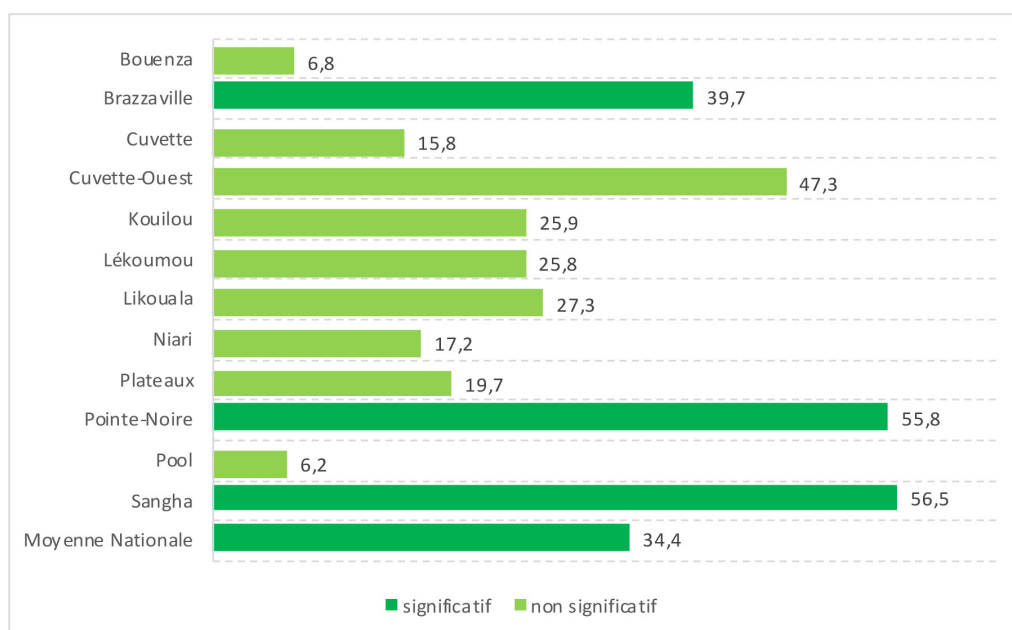
En outre, les enseignants ayant le niveau académique secondaire sont majoritaires dans 11 Départements comme le montre le graphique 6.9. Cette proportion varie de 50,8% (Pool) à 80% dans la Cuvette Ouest. Les enseignants sont en grande majorité dans la Cuvette-Ouest (80%), dans la Lékoumou (73,3%), dans la Sangha (71%), dans la Cuvette (68%) dans le Niari (65%), dans le Kouilou (63,4%) et dans la Likouala (60,4%). On observe que Brazzaville (67,2%) est le seul Département ayant le pourcentage d'enseignants de niveau universitaire plus élevé. Il faut noter aussi que le Pool est le seul Département qui a, dans son effectif, un personnel avec un niveau primaire dans une faible proportion de 1,6%.

Graphique 6-10 : Écart de scores en compréhension de l'écrit entre les enseignants ayant un niveau secondaire et ceux ayant un niveau universitaire



De manière générale, les enseignants du niveau universitaire sont plus performants que leurs collègues ayant le niveau secondaire. Au niveau national, la différence est significative entre les performances en compréhension de l'écrit des enseignants ayant un niveau supérieur et ceux ayant un niveau universitaire. En effet, de manière générale, les enseignants ayant un niveau académique universitaire sont plus performants que ceux qui ont le niveau secondaire, avec une différence de 28,7 points. Cette même tendance s'observe dans le Département de Pointe-Noire où l'on note une différence significative de performance de 43 points en faveur des enseignants ayant un niveau universitaire.

Graphique 6-11 : Écart de scores en mathématiques entre les enseignants ayant un niveau secondaire et ceux ayant un niveau universitaire



La même tendance, où les enseignants du niveau universitaire sont plus performants que leurs collègues ayant le niveau secondaire, s'observe en mathématiques au niveau national. Trois Départements présentent des performances significatives (Sangha, Pointe-Noire et Brazzaville). Dans ces trois Départements, la différence de performance varie de 39,7 points (Brazzaville) à 56,5 points (Sangha).

Ces observations annoncent une perspective prometteuse et suggère que des réflexions soient menées afin d'étudier en profondeur les liens entre le niveau académique des enseignants et leur niveau de maîtrise des connaissances disciplinaires et didactiques. Ces réflexions pourraient contribuer au débat soulevé sur la plus-value d'une formation académique universitaire, sur le niveau de maîtrise des connaissances et de compétences des enseignants.

6.2.4 Formation initiale et continue

Le présent graphique 6.12 illustre la répartition des enseignants suivant la durée de leur formation professionnelle initiale. Cette illustration est faite par un descriptif en quatre (4) paliers :

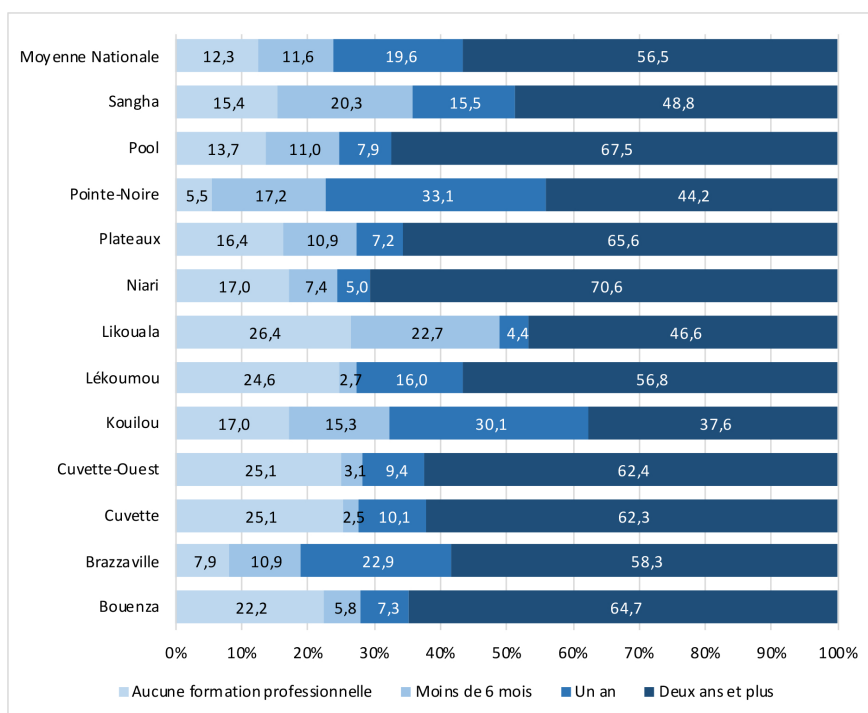
Palier n°1 : La proportion des enseignants sans formation professionnelle initiale est de 12,3% en moyenne à l'échelle nationale, mais très variable au sein des Départements. Le pourcentage d'enseignants n'ayant reçu aucune formation professionnelle initiale est particulièrement élevé dans la Likouala (26,4%), dans la Cuvette (25,1%), dans la Cuvette-Ouest (25,1%) dans la Lékoumou (24,6%), et dans la Bouenza (22,2%). Les pourcentages les plus faibles sont observés à Pointe-Noire (5,5%) et à Brazzaville (7,9%).

Palier n°2 : La proportion d'enseignants affirmant avoir bénéficié d'au moins six mois de formation représente 11,6% au niveau national. Cette formation de moins de six mois est observée surtout dans deux Départements : la Sangha (20,3%) et la Likouala (22,7%).

Palier n°3 : La proportion d'enseignants affirmant avoir bénéficié d'un an de formation représente 19,6% au niveau national. La proportion de cette catégorie d'enseignants varie de 4,4% (Likouala) à 33,1% (Pointe-Noire). Trois Départements sur 12 sont au-dessus de la moyenne nationale : Pointe-Noire (33,1%), Kouilou 30,1%) et Brazzaville (22,9%).

Palier n°4 : les enseignants ayant bénéficié d'au moins deux ans de formation professionnelle, avec une moyenne de 56,5%. La proportion d'enseignants ayant bénéficié d'au moins deux ans de formation professionnelle initiale dépasse 50% dans huit Départements : Pool (67,5%), Plateaux (65,6%), Niari (70,6%) Lékoumou (56,8%), Cuvette-Ouest (62,4%), Cuvette (62,3%), Brazzaville (58,3%) et Bouenza (64,7%).

Graphique 6-12 : Répartition des enseignants selon la durée de leur formation professionnelle initiale (en pourcentage)

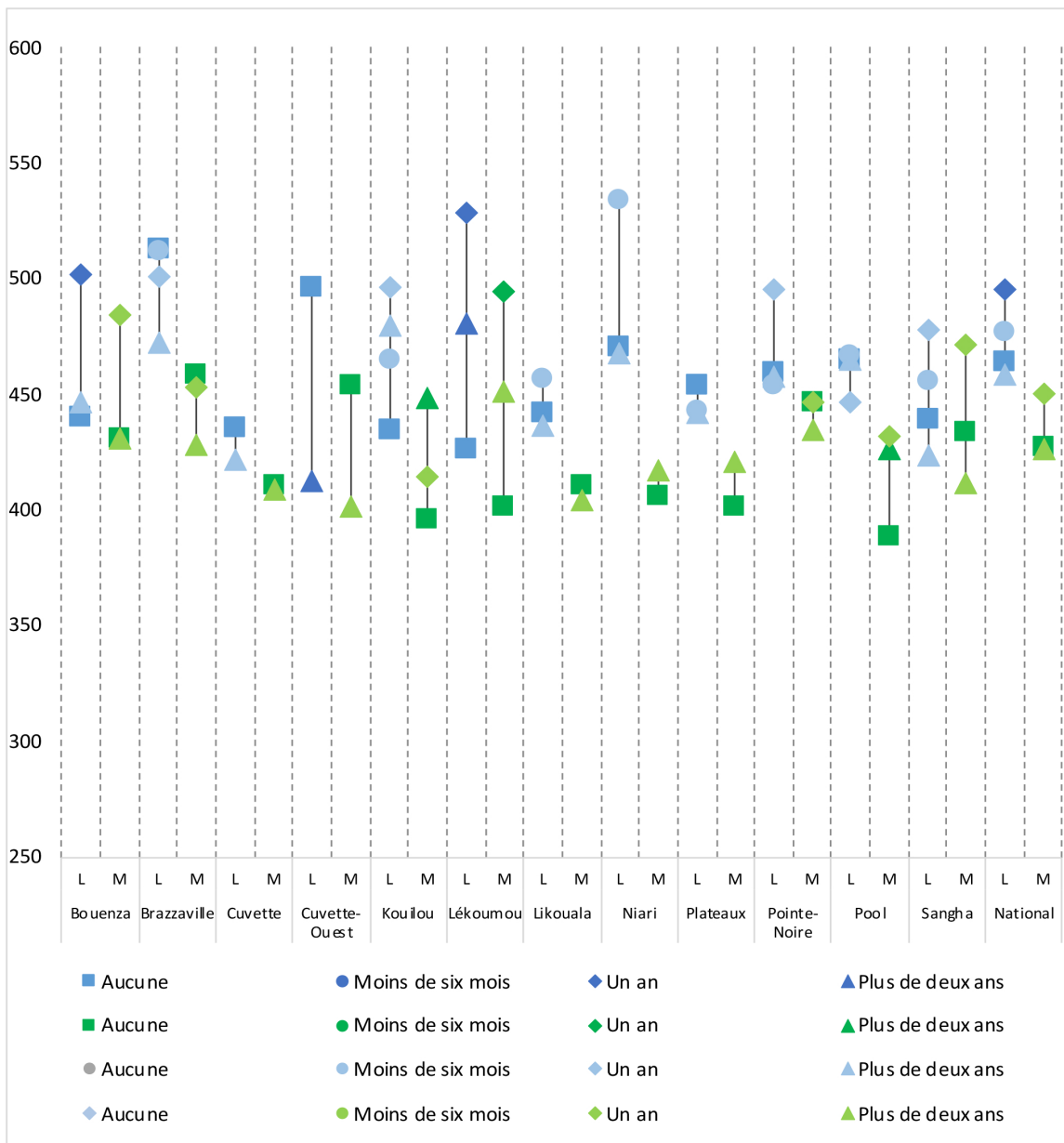


Au niveau national, il n'y a aucune différence significative, en lecture et en mathématiques, selon la durée de la Formation professionnelle de l'enseignant. Toutefois, dans la Lékoumou, en lecture et en mathématiques, on observe une différence significative entre les enseignants ayant bénéficié d'un an de formation professionnelle initiale et ceux ayant bénéficié, au moins, de deux ans. Ces différences sont en faveur de ceux-ci.

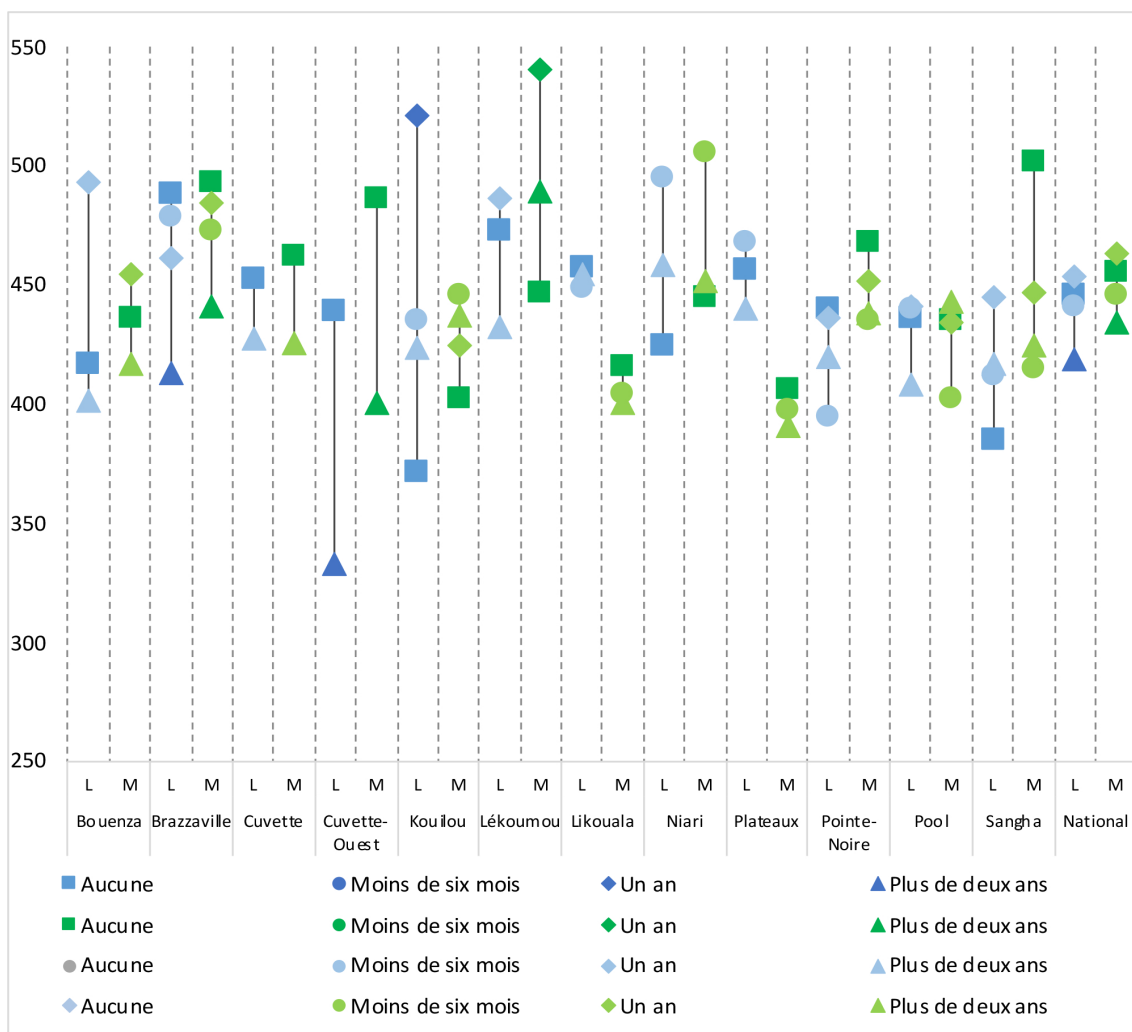
Par ailleurs, dans deux Départements sur 12 (Kouilou et Pool) les enseignants ayant bénéficié, au moins, de deux ans de formation sont plus performants en mathématiques, comparativement à ceux n'ayant reçu aucune formation.

Le graphique 6.13 présente les performances des enseignants en lecture et en mathématiques selon la durée de la Formation professionnelle de l'enseignant

Graphique 6-13 : Performances des enseignants en lecture et en mathématiques selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant



Graphique 6-14 : Performances des enseignants en en didactique de lecture et en didactique de mathématiques, selon la durée de la Formation professionnelle de l'enseignant

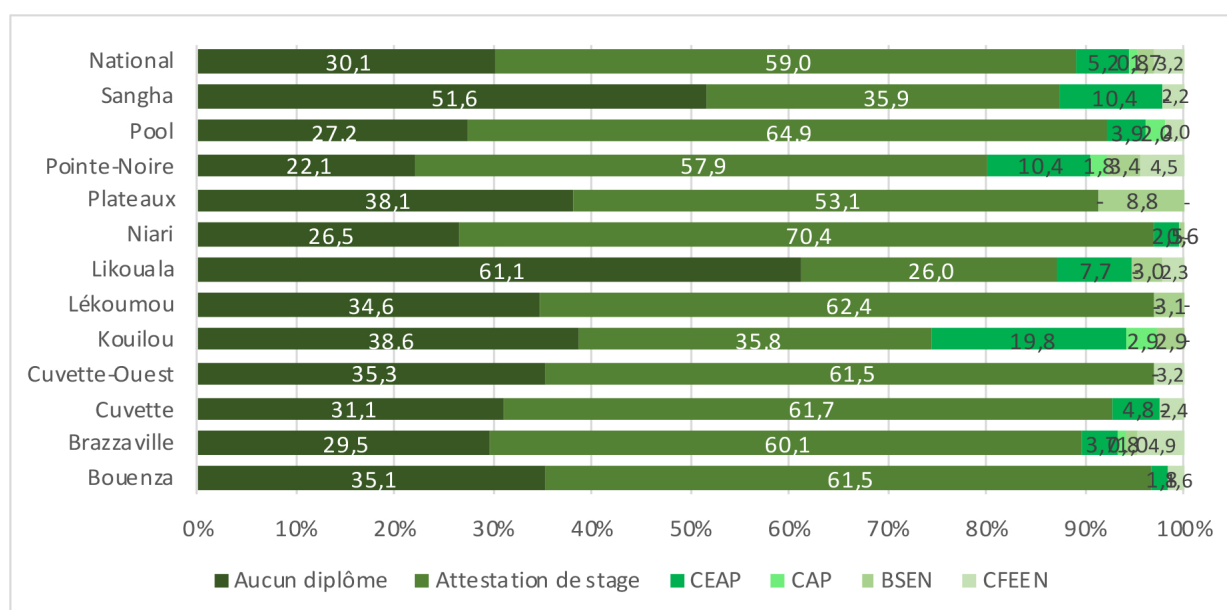


La prise en compte des performances en didactique de lecture et en didactique de mathématiques fait observer qu'au niveau national, il existe une différence significative en didactique de de mathématiques entre les enseignants n'ayant aucune formation professionnelle initiale et ceux ayant bénéficié, au moins, de deux ans de formation. Cette tendance s'observe à Brazzaville en didactique de mathématiques, dans la Cuvette-Ouest en en didactique de lecture en faveur de ceux n'ayant bénéficié d'aucune formation professionnelle initiale.

En revanche dans le Département de la Lékoumou, les enseignants ayant bénéficié d'un an de formation professionnelle initiale sont plus performants en en didactique de mathématiques que les autres enseignants.

6.2.5 Diplôme professionnel

Graphique 6-15 : Répartition des enseignants selon leur diplôme professionnel (en pourcentage)



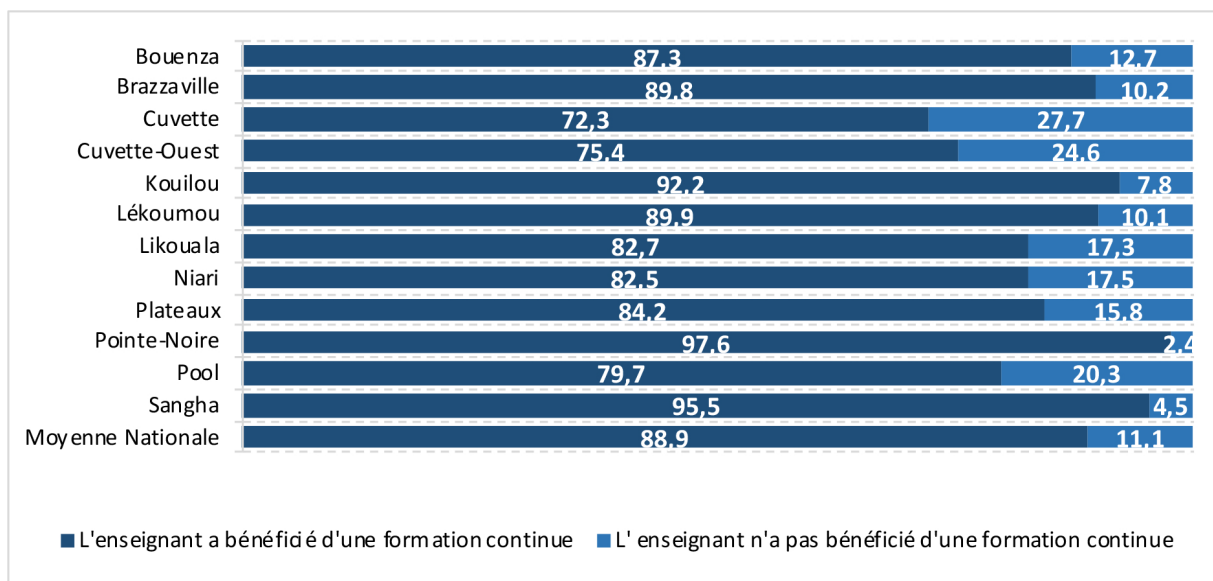
L'analyse du graphique ci-dessus indique, au niveau national, que la plupart des enseignants (59%) ont des attestations de stage, exception faite dans les Départements de la Sangha, de la Lékoumou et du Kouilou où cette proportion d'enseignants est en dessous de 50%.

On observe aussi que dans tous les Départements, la proportion des enseignants ayant un diplôme professionnel est faible. Au niveau national, seulement 10,9% des enseignants ont un diplôme professionnel:

- 5,2% des enseignants au niveau national ont un CEAP. En dessous de la moyenne nationale, nous avons huit Départements : Pool (3,9%), Plateaux (0%), Niari (2%), Lékoumou (0%), Cuvette-Ouest (0%), Cuvette (4,8%), Brazzaville (3,7%) et Bouenza (1,8%). Toutefois, il ressort que trois Départements n'ont pas d'enseignants ayant le CEAP. Il s'agit des Plateaux, de la Lékoumou et de la Cuvette Ouest ;
- 0,8% des enseignants ont un CAP au niveau national. Le Kouilou est l'unique Département ayant une proportion au-dessus de la moyenne nationale, soit 2,9% des enseignants ayant un CAP.
- 1,7% d'enseignants, dans tout le pays, ont un BSEN. En dessous de la moyenne nationale, nous avons deux Départements : Brazzaville (1%) et le Niari (0,6%). Par ailleurs, cinq Départements n'ont pas d'enseignants avec le BSEN. Il s'agit de la Sangha, du Pool, de la Cuvette Ouest, de la Cuvette, de la Bouenza.
- 3,2% des enseignants ont un CFEEN. Au-dessus de cette moyenne nationale, l'on retrouve deux Départements Brazzaville : (4,9%) et la Pointe-Noire (4,5%). Deux Départements n'ont pas, dans leur effectif, des enseignants ayant un CFEEN. Il s'agit des Départements des Plateaux et de la Lékoumou.

Par ailleurs, au niveau national, environ trois enseignants sur 10 (30,1%), n'ont ni un diplôme professionnel, ni une attestation de stage. Dans deux Départements (Sangha et Likouala), plus de 50% des enseignants n'ont aucun diplôme professionnel. Le Département de la Likouala étant celui qui regroupe le plus d'enseignants n'ayant aucun diplôme professionnel, soit 61,1% des enseignants.

Graphique 6-16 : Répartition des enseignants selon qu'ils aient reçu ou non une formation en cours d'emploi (en pourcentage)

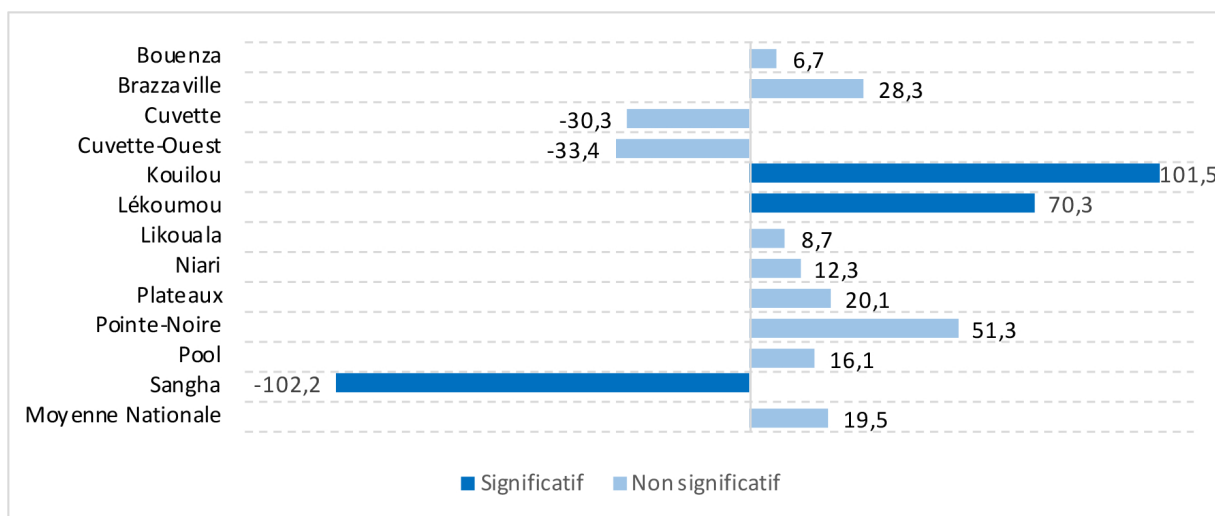


Le graphique 6.16 illustre la répartition des enseignants selon qu'ils aient reçu ou non une formation en cours d'emploi. Ils sont 88,9% qui ont reçu la formation en cours d'emploi et 11,1% n'en ont reçu aucune.

Les pourcentages de ces enseignants au niveau des Départements se présentent comme suit :

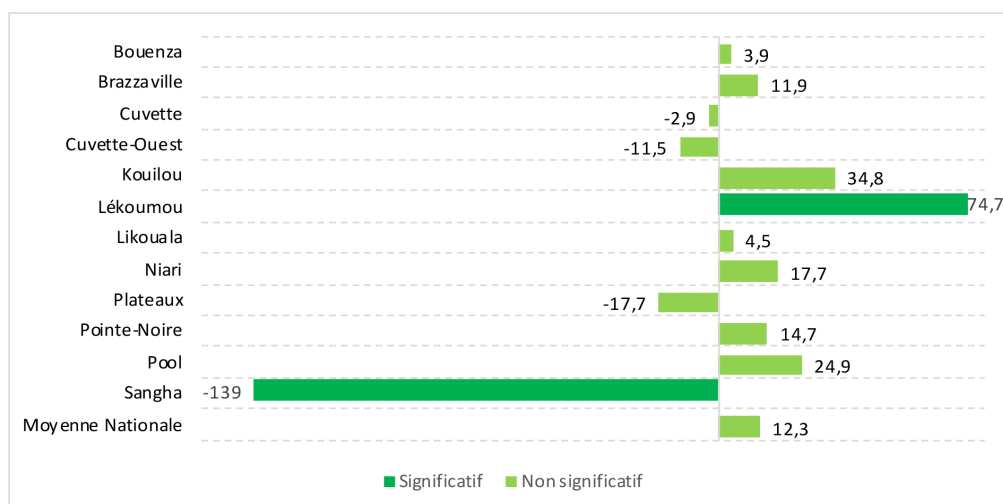
Pour les enseignants qui ont bénéficié d'une formation en cours d'emploi, par rapport à la moyenne nationale de 88,9%, cinq Départements sont en au-dessus de cette moyenne : Pointe-Noire (97,6%), la Sangha (95,5%), le Kouilou (92,2%), la Lékoumou (89,9%) et Brazzaville (89,8%). Pour les enseignants qui n'ont pas bénéficié d'une formation en cours d'emploi, par rapport à la moyenne nationale de 11,1%, sept Départements se situent au-dessus de la moyenne nationale : la Bouenza (12,7%), la Cuvette (27,7%), la Cuvette-Ouest (24,6%), le Pool (20,3%), la Likouala (17,3%), les Plateaux (15,8%) et le Niari (17,5%).

Graphique 6-17 : Écart entre les scores en compréhension de l'écrit des enseignants ayant bénéficié de formation continue et ceux qui n'en ont pas bénéficié



De manière générale, au niveau national, les enseignants ayant bénéficié d'une formation professionnelle continue ont les mêmes performances en compréhension de l'écrit que leurs homologues n'ayant bénéficié d'aucune formation. Toutefois, une différence significative s'observe dans les Départements du Kouilou et de la Lékoumou en faveur des enseignants ayant bénéficié d'une formation professionnelle continue. En revanche, dans le Département de la Sangha, cette différence significative s'observe en faveur des enseignants n'ayant pas bénéficié d'une formation professionnelle continue. On peut penser que la qualité des formateurs et les conditions de la formation n'ont pas été prises en compte. Par ailleurs, la plupart des inspecteurs en fonction sont des instituteurs élevés au rang des inspecteurs.

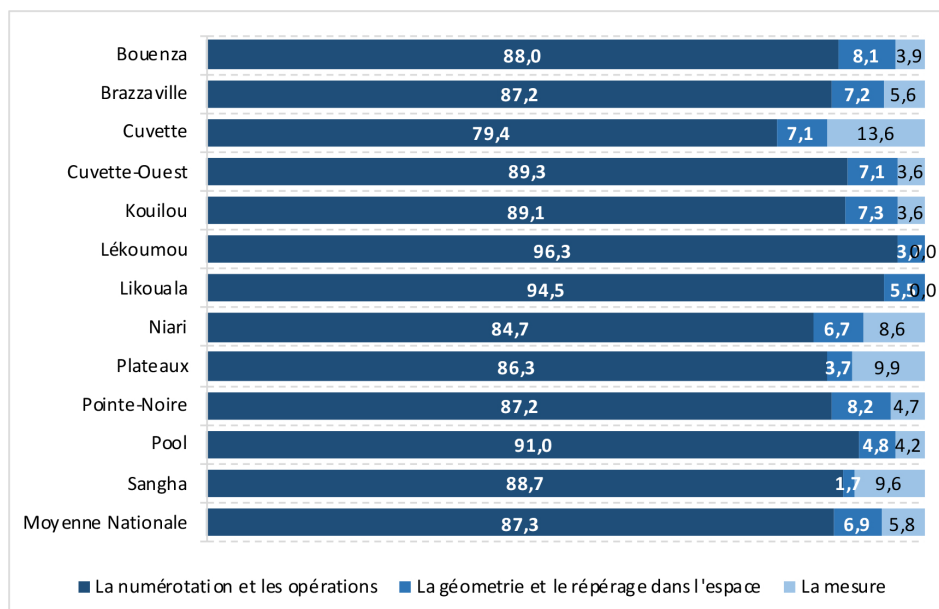
Graphique 6-18 : Écart entre les scores en mathématiques des enseignants ayant bénéficié de formation continue et ceux qui n'en ont pas bénéficié



En mathématiques, la tendance est la même qu'en compréhension de l'écrit, au niveau national. En effet, de manière générale, les enseignants ayant bénéficié d'une formation professionnelle continue ont les mêmes performances en mathématiques que leurs homologues n'ayant bénéficié d'aucune formation. Comme en compréhension de l'écrit, en mathématiques, les enseignants de la Lékoumou qui ont bénéficié d'une formation professionnelle continue sont plus performants que les autres. Le Département de la Sangha demeure le seul où, en mathématiques, les enseignants n'ayant bénéficié d'aucune formation professionnelle continue, ont une performance plus significative que ceux qui en ont bénéficié.

6.2.6 Domaine où l'enseignant accorde plus d'importance

Graphique 6-19 : Répartition des enseignantes/enseignants selon les domaines auxquels elles/ils accordent le plus de temps d'apprentissage en mathématiques (en pourcentage)



L'analyse des domaines auxquels les enseignants accordent le plus de temps d'apprentissage en mathématiques montre, que dans leur large majorité, les enseignants congolais s'attardent sur la numération et sur les opérations (87,3% de moyenne). Au niveau départemental, ce pourcentage varie entre 79,4% (Cuvette) et 96,3% (Lékoumou).

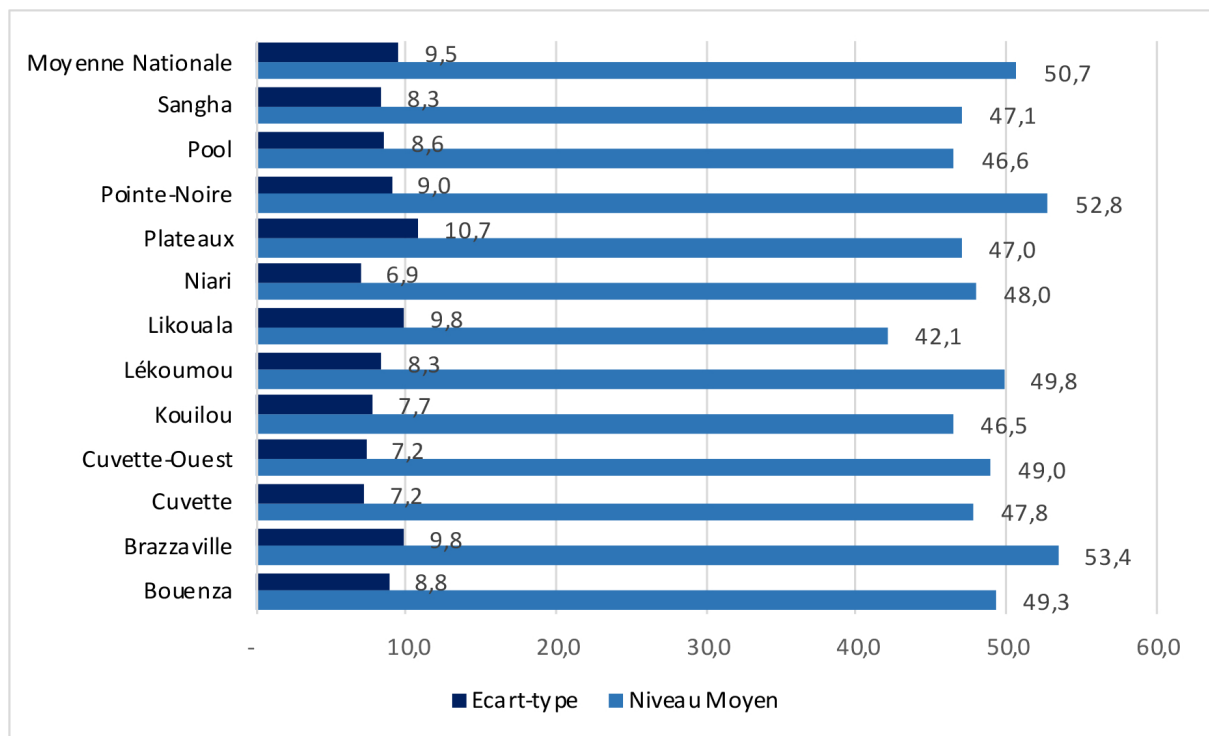
A contrario, les enseignants reconnaissent n'accorder que très peu de temps à la géométrie (6,9% de moyenne) et encore moins à la mesure (5,8% de moyenne). En ce qui concerne la géométrie, le pourcentage des enseignants qui lui accorde plus d'importance varie de 1,7% (Sangha) à 8,1% (Bouenza). S'agissant de la mesure, il varie de 3,6% (Cuvette-Ouest et Kouilou) à 13,6% (Cuvette). Notons qu'il y a deux Départements qui n'ont pas enregistré des résultats dans le temps d'apprentissage en mesure (Lékoumou et Likouala).

6.2.7 Niveau d'équipement des classes

Le niveau d'équipement des classes est analysé à travers un indice synthétique dont la description est présentée dans l'encadré en annexe.

Le graphique 6.20 présente le niveau moyen de l'indice d'équipement des classes par départements. Au niveau national, le niveau moyen de l'équipement des classes est de 50,7. Au niveau départemental, le niveau moyen de l'équipement des classes est de 53,4 à Brazzaville (niveau le plus élevé) et 52,8 à Pointe-Noire. Le niveau le plus faible de l'indice est constaté dans la Likouala (42,1). L'analyse détaillée des éléments ayant permis de construire cet indice montre qu'il existe, dans les départements, des écoles qui ne disposent pas de certains éléments dans les classes comme un bureau et une chaise pour le maître, des guides pédagogiques, des règles pour le tableau, d'étagères pour les livres, etc.

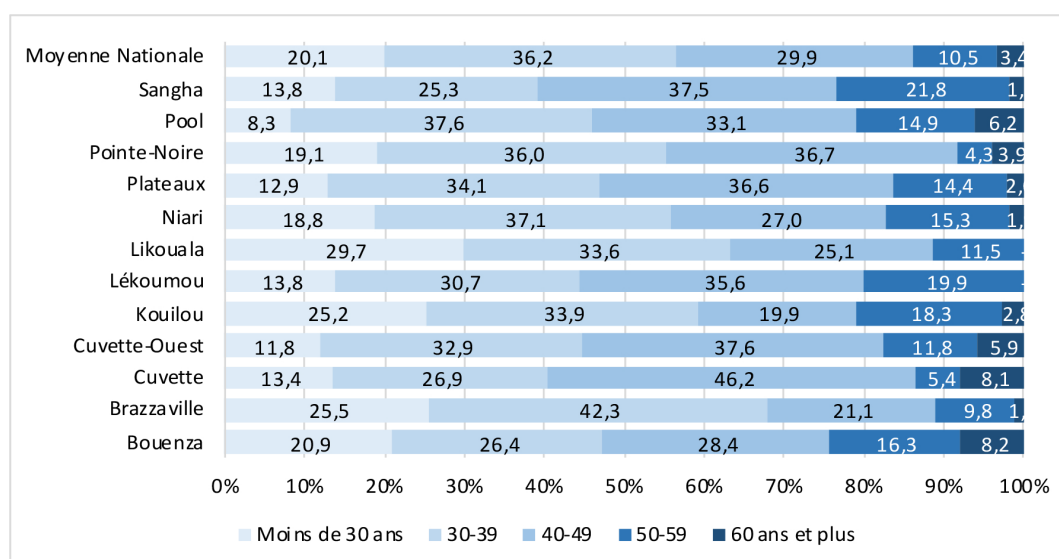
Graphique 6-20 : Niveau moyen et écart-type de l'indice d'équipement des classes



Sur le même graphique, l'indicateur de dispersion (l'écart-type) de la moyenne de l'indice au sein de chaque département révèle que le degré d'homogénéité dans la répartition des équipements entre écoles n'est pas satisfaisant selon les départements. Les disparités relativement plus élevées sont observées dans les Plateaux (10,7), dans la Likouala (9,8) et à Brazzaville (9,8).

6.2.8 Age de l'enseignant

Graphique 6-21: Répartition des enseignants selon leur âge (en pourcentage)

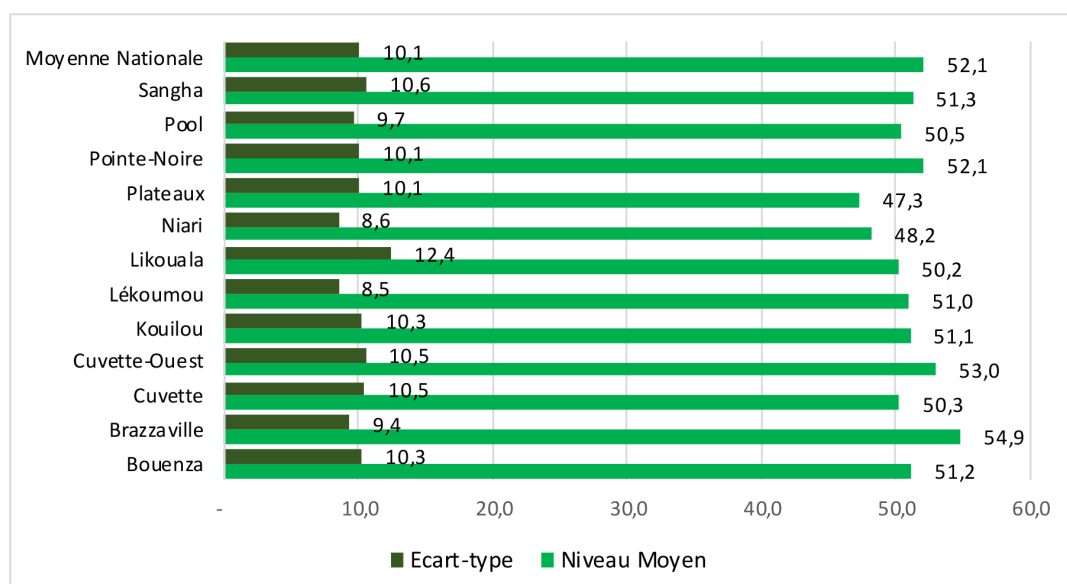


Au regard du graphique ci-dessus qui illustre la répartition des enseignants selon leur âge, il apparaît nettement que le personnel enseignant est statistiquement plus nombreux dans la tranche d'âge allant de 30 à 49 ans pour un pourcentage estimé à 66,1%. Les enseignants de moins de 30 ans représentent 20,1%, et les plus âgés au-delà de 50 ans représentent 13,9% dont 3,4% ont 60 ans et plus. Dans le Département de la Likouala, environ 30% des enseignants ont moins de 30 ans. Le Département du Pool est le seul à avoir moins de 10% des enseignants ayant moins de 30 ans, soit effectivement 8,3%.

6.3 PERCEPTION DES ENSEIGNANTS SUR LEURS CONDITIONS MATÉRIELLE ET SOCIALE DE TRAVAIL

6.3.1 Perception des enseignants sur leurs conditions matérielle et pédagogique

Graphique 6-22 : Niveau moyen et écart-type de l'indice de perception de la condition matérielle et pédagogique de travail



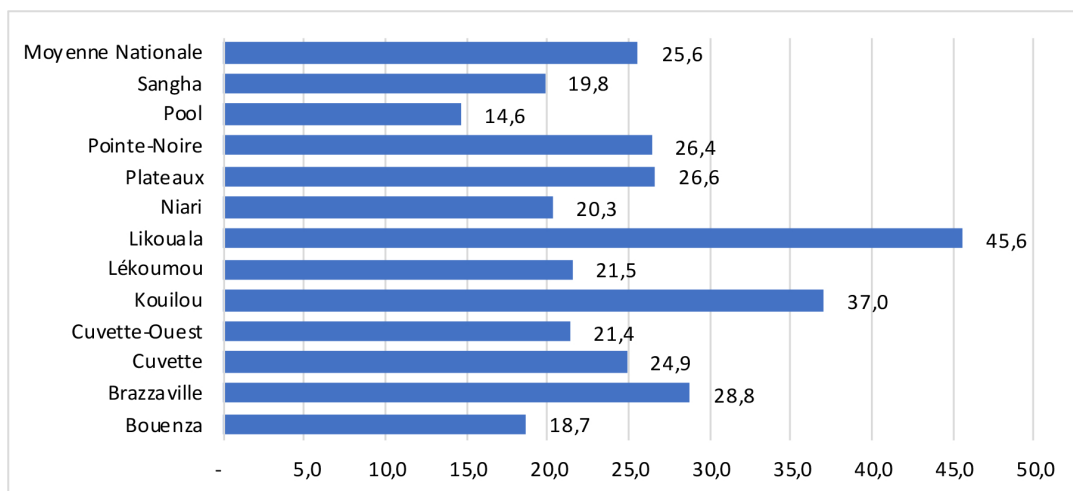
Le graphique 6.22 illustre le niveau moyen de l'indice de perception de la condition matérielle et pédagogique de travail par rapport à la moyenne nationale qui est de 52,1%. Toutefois, nous notons que tous les départements ont enregistré des résultats statistiquement égaux à 50%, à l'exception de deux proches de la moyenne.

La description par département par rapport à la moyenne nationale est la suivante : au-dessus de la moyenne, nous avons deux départements : Brazzaville (54,9%) et la Cuvette Ouest (53,0%). Pointe-Noire (52,1%) est au même niveau que la moyenne nationale. En dessous de la moyenne nationale, nous avons neuf : Départements le Kouilou (51,1%), la Sangha (51,3%), la Cuvette (50,3%), la Lékoumou (51%), la Bouenza (51,2%), le Pool (50,5%), la Likouala (50,2%), le Niari (48,2%), et les Plateaux (47,3%).

6.3.2 Perception du harcèlement au sein des écoles

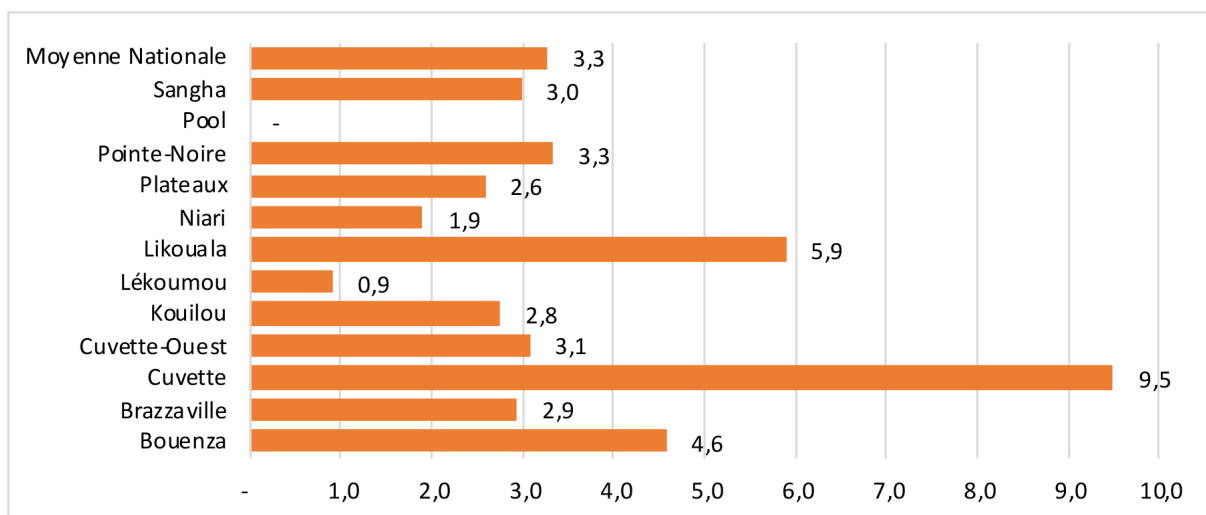
Le harcèlement a été identifié comme un facteur de stress extrêmement important et d'autodépréciation chez les victimes (Debarbieux, 2001). Même si la recherche sur le harcèlement entre pairs est particulièrement centrée en milieu scolaire sur les élèves, il reste admis que le phénomène prévaut entre adultes (Debarbieux, 2001).

Graphique 6-23 : Proportion d'enseignants qui affirment l'existence du harcèlement moral au sein de l'école



Ce graphique illustre la proportion d'enseignants qui affirment l'existence du harcèlement moral au sein de l'école, avec une moyenne nationale de 25,6%. Ce phénomène est supérieur à la moyenne nationale dans cinq (5) départements : la Likouala (45,6%), le Kouilou (37%), Brazzaville (28,8%), les Plateaux (26,6%) et Pointe-Noire (26,4%). Il est en dessous de la moyenne dans sept : la Cuvette (21,4%), la Lékoumou (21,5%), le Niari (20,3%), la Bouenza (18,7%), la Sangha (19,8%) et le Pool (14,6%).

Graphique 6-24 : Proportion d'enseignants qui affirment l'existence du harcèlement sexuel au sein de l'école



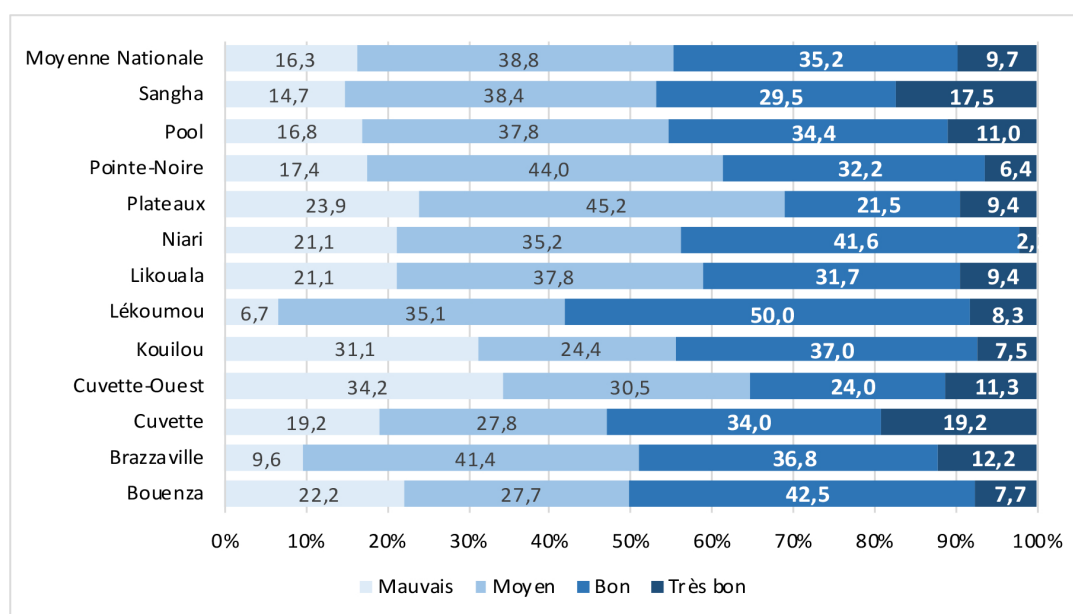
Le graphique 6.24 détermine la proportion des enseignants qui affirment l'existence du harcèlement sexuel au sein de l'école, avec une moyenne nationale de 3,3%. Il est plus développé au-dessus de la moyenne nationale dans trois départements : la Cuvette (9,5%), la Bouenza (4,6%) et la Likouala (5,9%). Il est moins développé dans la Lékoumou (0,9%) et dans le Niari (1,9%). Le Pool est le seul Département qui n'a pas affirmé l'existence de ce phénomène du harcèlement sexuel au sein de l'école

6.3.3 Perception de la gestion de l'école et de la qualité des relations professionnelles et communautaires

La satisfaction des enseignants au travail est une question complexe qui va au-delà des questions de salaire. Un environnement favorable, le respect sociétal ou la capacité des enseignants à être entendus au niveau national sont également essentiels.

Dans le cadre de l'enquête PASEC2019, globalement, les enseignants apprécient positivement la gestion de leur école. En moyenne 44,9% ont une bonne appréciation et 38,8% des enseignants l'affirment, en moyenne. Cette perception positive est observée dans tous les départements. Toutefois, 16,3% des enseignants ont une mauvaise appréciation de la gestion de leur école. Ce pourcentage varie de 6,7% dans la Lékoumou à 34,2% dans la Cuvette-Ouest.

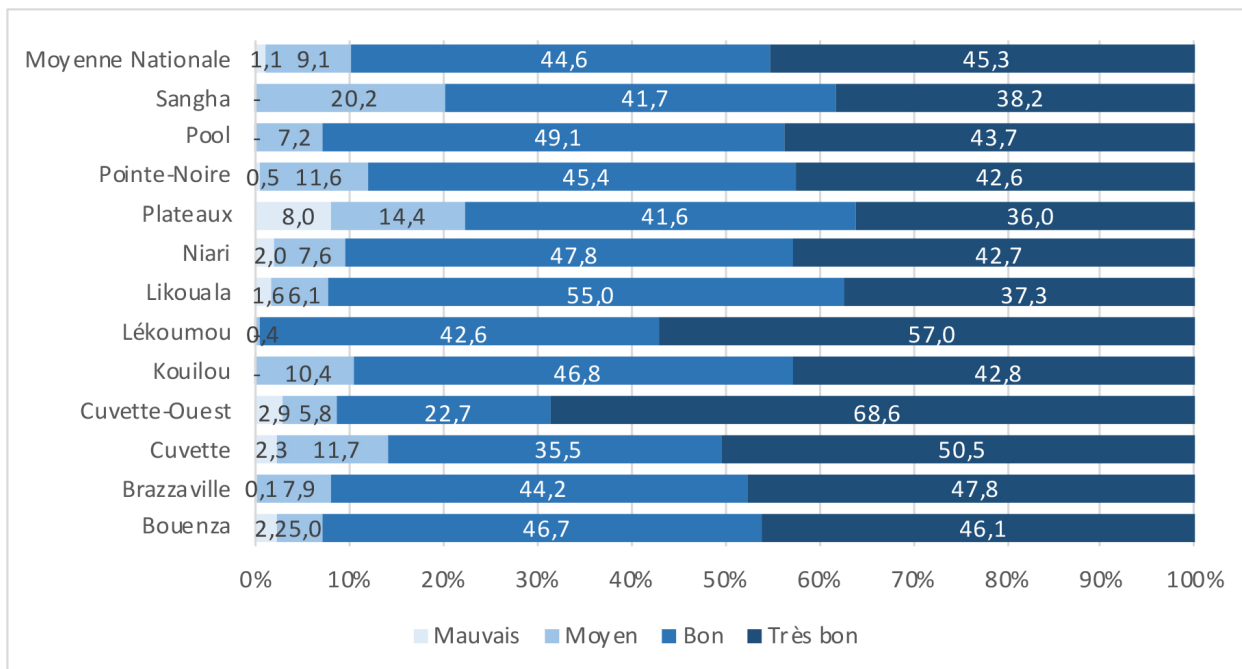
Graphique 6-25 : Proportion d'enseignants selon leur niveau de perception de la gestion de l'école



Dans tous les départements, une grande majorité d'enseignants jugent que les relations entre collègues sont positives. Au niveau national, 89,9% des enseignants jugent les relations entre collègues positives. Les plus fortes proportions de satisfaction sont observées au Pool (92,8%), au Niari (90,5%), dans la Likouala (92,3%), dans la Lékoumou (99,6%), dans la Cuvette-Ouest (91,3%), à Brazzaville (92%) et dans la Bouenza (92,8%).

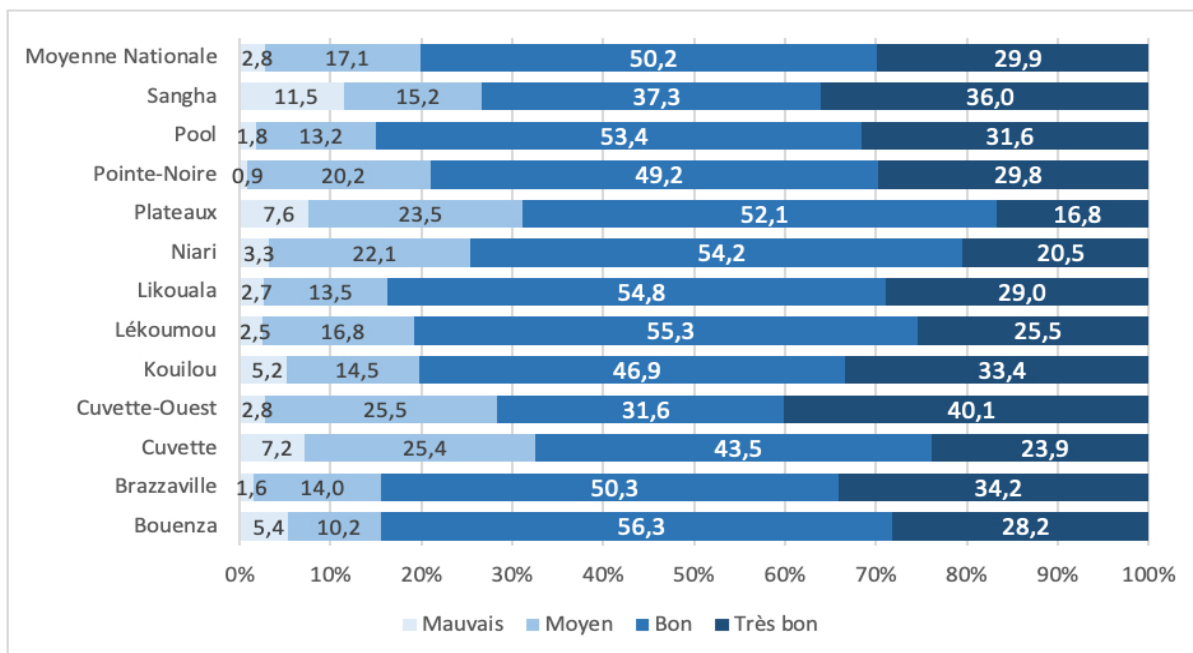
Le graphique 6.26 renseigne sur la proportion d'enseignants selon leur niveau d'appréciation des relations avec leurs collègues.

Graphique 6-26 : Proportion d'enseignants selon leur niveau de perception de la qualité des relations avec leurs collègues



La relation avec la communauté est aussi jugée positive par une large majorité d'enseignants. Au niveau national 80,1% des enseignants affirment avoir perception positive de leur relation avec la communauté. Les plus faibles proportions de perception positive sont observées dans la Cuvette (67,4%) et aux Plateaux (68,9%). Dans les autres départements, les proportions varient entre 71,7%, dans la Cuvette-Ouest et 85% au Pool. Le graphique 6.27 renseigne sur la proportion d'enseignants selon leur niveau de perception de la relation avec la communauté.

Graphique 6-27 : Proportion d'enseignants selon leur niveau de perception de la relation avec la communauté

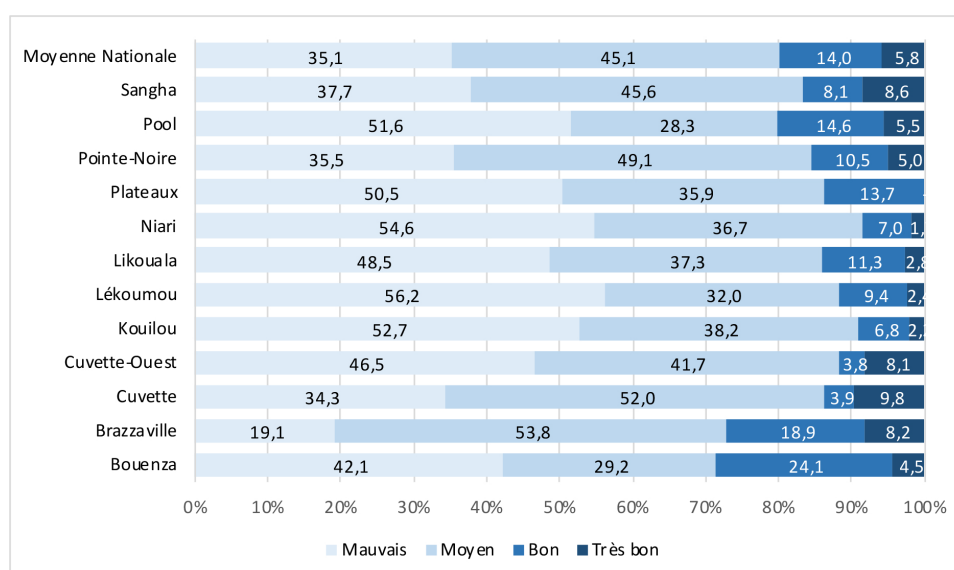


6.3.4 Perception des enseignants sur les conditions salariales

Plusieurs études ont montré la relation étroite entre le salaire et le niveau de motivation des enseignants. Le salaire est un facteur déterminant de l'attractivité de la profession d'enseignant (Bennell & Akeampong, 2007) et constitue également l'un des principaux facteurs affectant la motivation et la performance des enseignants (Union africaine, 2016).

L'enquête PASEC2019 analyse la perception des enseignants sur le niveau et sur la régularité du paiement de leurs salaires. Les enseignants, dans leur très grande majorité, ont une perception négative de leur niveau de salaire, environ 80,2% des enseignants, au niveau national. On observe tout de même que, dans la Bouenza, 28,6% des enseignants jugent très bon le niveau de leur salaire pendant qu'au Niari, cette proportion est de 8,7%. Le graphique 6.28 présente l'appréciation des enseignants sur leur niveau salarial.

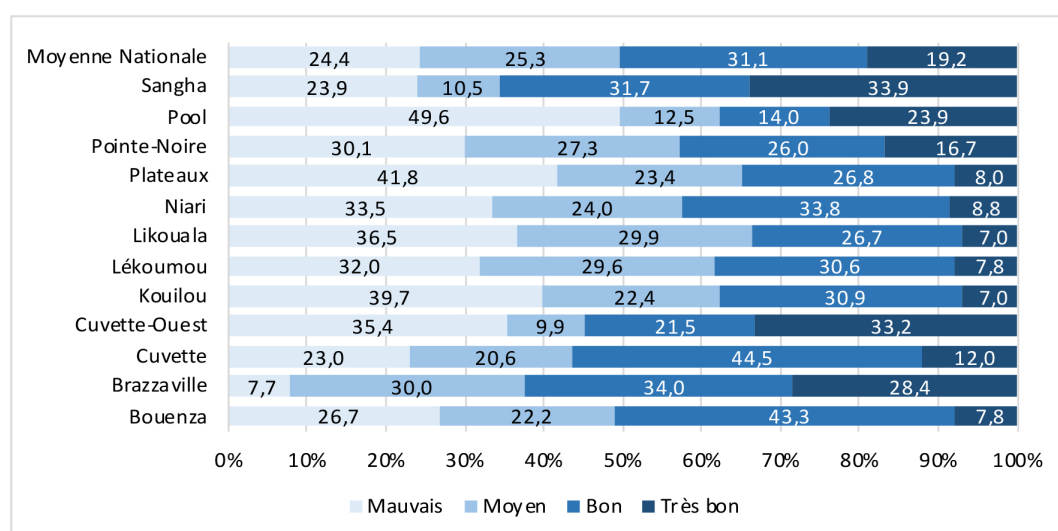
Graphique 6-28 : Proportion d'enseignants selon leur niveau de perception de leur niveau de salaire



Toutefois, la régularité dans le paiement des salaires est bien appréciée à environ 50,3% au niveau national et à plus de 50% dans la plupart dans cinq Départements : Sangha (65,6%), Cuvette-Ouest (54,7%), Cuvette (56,5%), Brazzaville (62,4%), Bouenza (51,1%).

Les plus faibles proportions sont observées au Pool (37,9%), à Pointe-Noire (42,7%), aux Plateaux (34,8%), au Niari (42,6%), dans la Likouala (33,7%), dans la Lékoumou (38,4%) et au Kouilou (37,9%). Le graphique 6.29 indique la répartition des enseignants selon le niveau d'appréciation de la régularité du paiement de leur salaire.

Graphique 6-29 : Proportion d'enseignants selon leur niveau de perception de la régularité du paiement de leur salaire

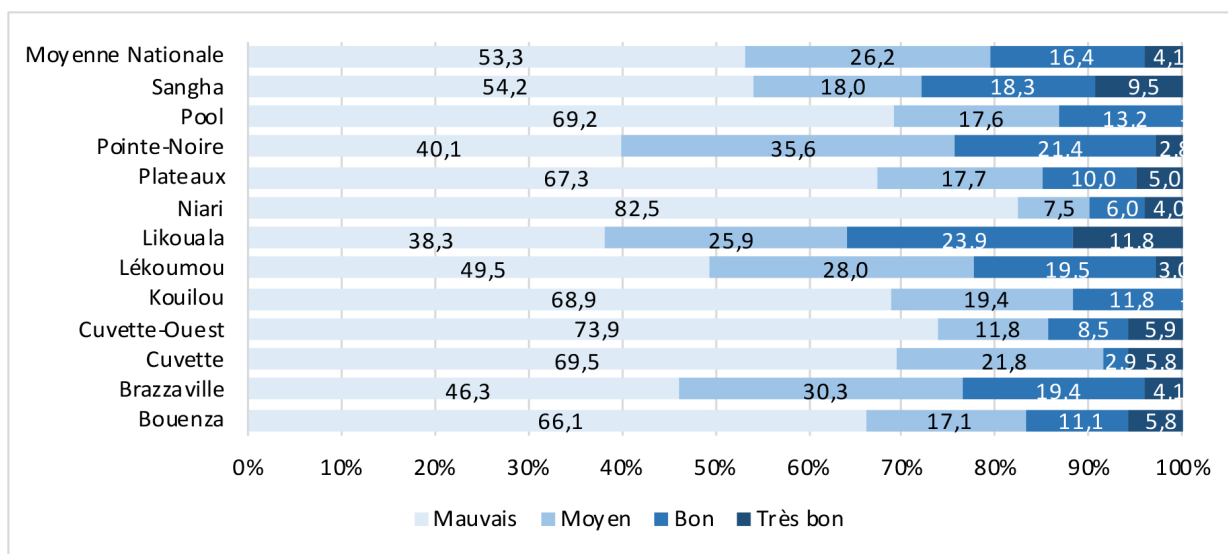


6.3.5 Perception des enseignants sur les opportunités de promotion et de formation

Dans le cadre de l'enquête PASEC2019, l'existence d'opportunités de promotion (avancement professionnel) est très mal notée par les enseignants dans une majorité de départements. En effet, en moyenne 79,5% des enseignants jugent que cette opportunité est moyenne ou mauvaise. Les plus fortes proportions sont observées à la Cuvette (91,3%), au Niari (90%), au Kouilou (88,3%), dans le Pool (86,8%), aux Plateaux (85%), dans la Cuvette-Ouest (87,7%) et dans la Bouenza (83,2%).

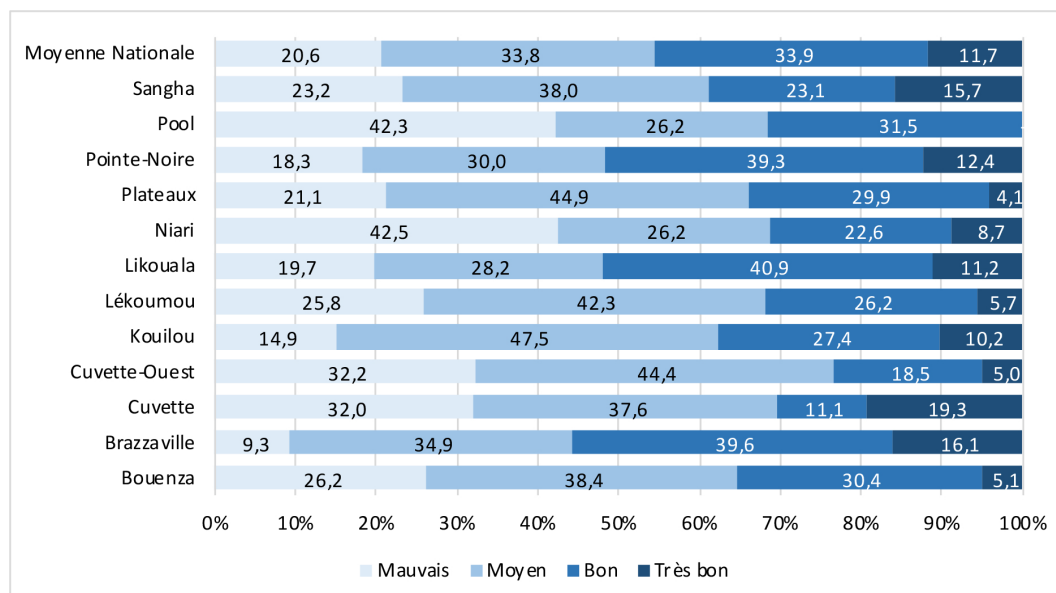
Le Graphique 6.30 présente la répartition des enseignants selon leur perception des opportunités de promotion.

Graphique 6-30 : Proportion d'enseignants selon leur niveau de perception des opportunités de promotion



Les opportunités de formation sont également très mal appréciées par les enseignants dans leur majorité et dans la plupart des départements. En effet, en moyenne, 54,4% des enseignants jugent que cette opportunité est moyenne ou mauvaise. Les proportions sont particulièrement élevées dans la Cuvette-Ouest (76,6%), dans la Cuvette (69,6%), dans la Bouenza (64,6%), au Kouilou (62,4%), dans la Lékoumou (68,1%), au Niari (68,7%), aux Plateaux (66%), dans le Pool (68,5%) et dans la Sangha (61,2%). Dans les autres départements, les proportions varient entre 44,2% à Brazzaville et 48,3% à Pointe-Noire. Le graphique 6.31 présente la répartition des enseignants selon leur perception des opportunités de formation.

Graphique 6-31: Proportion d'enseignants selon leur niveau de perception des opportunités de formation







CHAPITRE 7

ANALYSE MULTIVARIÉE
DES INÉGALITÉS SPATIO-TERRITORIALES
DES PERFORMANCES SCOLAIRES
AU CONGO

Ce chapitre est consacré au développement d'une analyse thématique selon les questions de recherches ou les problématiques identifiées au Congo, et utiles pour leur contexte. Il aborde, en premier lieu, les principaux débats éducatifs nationaux, les grandes priorités des plans d'actions du ministère ainsi que les réformes engagées ou susceptibles d'être engagées.

A l'issue de ces aspects théoriques abordant les problématiques de l'éducation, ce présent chapitre exploite les données du PASEC pour appréhender les inégalités spatio-territoriales des performances scolaires.

7.1 PRINCIPAUX DÉBATS ÉDUCATIFS NATIONAUX

Les débats éducatifs se basent sur trois axes fondamentaux de la stratégie sectorielle de l'éducation 2015-2025 visant à construire un système éducatif performant, en vue d'améliorer les performances scolaires et de facto la réussite scolaire, il s'agit de :

- Offrir une éducation de base de qualité à tous ;
- Répondre aux besoins en ressources humaines d'une économie émergente ;
- Et rendre efficaces le pilotage et la gestion du système éducatif.

7.1.1 Offrir une éducation de base de qualité à tous.

Pour l'optimisation de cet objectif, au primaire, les discussions ont abouti à l'élaboration des objectifs spécifiques et aux résultats attendus visant l'aboutissement d'un enseignement primaire de qualité pour tous, afin d'apporter les savoirs et les compétences de base, de sorte qu'à partir de 2024, tous les enfants terminent le cycle primaire avec les compétences de base adéquates.

7.1.2 Répondre aux besoins en ressources humaines d'une économie émergente.

L'éducation est un facteur clé du développement économique, social, culturel et politique d'un pays. Les États qui ont connu un niveau de performance économique élevé au cours des dernières décennies sont ceux qui ont su mettre en place des systèmes éducatifs efficaces adaptés à leurs contextes et à leurs choix d'orientation économique. L'acquisition de savoirs et de savoir-faire dans la tranche d'âge de 6 à 18 ans détermine, tout comme les aptitudes acquises et développées dans les premières années de vie, le niveau futur du capital humain individuel et collectif. Au-delà des connaissances transmises dans les écoles, il est urgent de s'interroger sur les pratiques qui ont cours dans les enceintes scolaires et qui menacent l'intégrité physique, psychologique et morale des enfants, comme les mauvais traitements, le harcèlement sexuel, la corruption et les mauvais exemples donnés par certains acteurs du secteur éducatif.

Pour soutenir cette dynamique, les orientations politiques majeures dans le domaine de l'éducation au Congo sont claires parce qu'elles visent :

- à moderniser l'éducation nationale en vue de l'émergence du Congo en 2025 tel qu'inscrit dans le « chemin d'avenir », projet de société du chef de l'État ;
- à augmenter les capacités physiques d'accueil du système éducatif en vue d'améliorer l'offre en éducation ;
- à améliorer la qualité de l'éducation pour permettre aux apprenants d'atteindre le niveau minimum requis de connaissances et de compétences ;
- à équiper les structures éducatives à tous les niveaux ;
- à augmenter la part du budget allouée à l'éducation de base, à l'enseignement technique et professionnel, à la formation qualifiante et à l'enseignement universitaire ;
- et à améliorer l'équité dans l'accès à la scolarisation et dans le parcours scolaire ;

7.1.3 Rendre efficaces le pilotage et la gestion du système éducatif.

Pour atteindre cet objectif, les discussions ont abouti à l'élaboration des objectifs spécifiques et des résultats attendus :

- Information et pilotage du secteur : doter le secteur d'une capacité de pilotage. En 2018, les ministères en charge de l'éducation possèdent des capacités de collecte et d'analyse des informations, aux niveaux central et local.
- Gestion du secteur : renforcer la gestion dans le domaine des ressources humaines et des infrastructures. En 2018, les ministères ont renforcé leur capacité de gestion des ressources humaines et des constructions scolaires pour faire face aux besoins de la stratégie.

7.2 GRANDES PRIORITÉS DES PLANS D' ACTIONS DU SYSTÈME ÉDUCATIF AU CONGO

Les grandes priorités des plans d'actions sont axées sur les questions ci-après :

- Les enseignants ;
- Le cadre circulaire ;
- L'assurance qualité ;
- Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement ;
- Et le Système d'information de gestion de l'éducation (SIGE).

7.2.1 La question des enseignants

Deux paliers sont à distinguer à ce niveau : le personnel administratif et le personnel enseignant.

Au niveau du personnel administratif : le déficit en personnel administratif est très fréquent dans les établissements scolaires. Ainsi, certains directeurs sont à la fois des administratifs et des enseignants, d'où une faiblesse réelle se manifestant dans l'exercice de leur fonction.

Il faut également noter la prédominance du personnel vieillissant prêt à faire valoir ses droits à la retraite dans les administrations scolaires au primaire, ce qui relativise d'une certaine manière la productivité des documents administratifs et pédagogiques. A cela, s'ajoute aussi l'absence du personnel de service comme les chauffeurs et les gardiens des locaux.

Au niveau du personnel enseignant : les enseignants- "craie en main" titulaires sont faiblement représentés dans les écoles primaires de l'hinterland. Les écoles sont gérées par le personnel enseignant non-qualifié dont certains pratiquent l'enseignement au rabais ; il s'agit de bénévoles et de prestataires de bas niveau qui sont d'ailleurs très nombreux, soit 65% dans l'ensemble du Pays. Les ratios élèves/enseignants titulaires sont les plus accablants au primaire, dans les grandes villes, comme Brazzaville, Pointe-Noire et Dolisie. Ils varient entre 120 et 200, ce qui est hors norme. Ce déficit notoire en personnel enseignant de qualité pourrait impacter négativement sur les performances des élèves. De même, il contribue ou accentue le phénomène des classes multigrades, des classes pléthoriques, et contribue à la baisse du niveau d'études des apprenants, ce qui nuisible à l'apprentissage.

Selon le rapport de l'étude sur la situation des enseignants au primaire (UNICEF, mars 2015), le recrutement des agents s'opère annuellement sur la base d'un quota fixé conjointement par le ministère en charge de la fonction publique et le ministère des Finances. Largement en deçà des besoins réels exprimés par le secteur. Les déficits en enseignants "craie en main" se chiffrent en 2013-2014, d'après les estimations, à plus de 13 000 agents.

Pour pallier ce déficit en personnel enseignant, les parents d'élèves recrutent des enseignants bénévoles.

Au regard de tous ces constats, le recrutement des enseignants qualifiés en nombre suffisant doit être de rigueur chaque année. En 2019, l'Etat a engagé 1 488 enseignants finalistes écoles de formation du primaire et du secondaire. Les finalistes engagés n'ont pas un statut de fonctionnaire. Leur engagement fait suite à un protocole d'accord signé entre le Gouvernement, le syndicat du MEPSA et la coordination des finalistes pour pallier ce problème. A cela s'ajoutent, 4295 enseignants bénévoles pris en charge par les parents d'élèves qui ont été recensés en 2018-2019. (DGRHAS, 2019)

Personnel d'encadrement : les Inspecteurs chargés des activités pédagogiques et les conseillers pédagogiques au primaire ne sont pas en nombre suffisant dans les circonscriptions scolaires sous tutelle des Inspections de l'Enseignement Primaire chargées de l'Alphabétisation. Cette insuffisance ne favorise pas une bonne fréquence des animations pédagogiques et l'organisation optimale des leçons d'essai.

7.2.2 Cadre curriculaire

Au regard des enjeux nationaux et internationaux, le Congo s'attèle à la mise en place d'un cadre curriculaire qui décline une conception novatrice du développement de l'éducation aboutissant à l'autonomie de la personne dans ses situations de vie et à l'exercice de divers rôles sociaux. Les programmes d'enseignement du primaire sont en cours de reformulation par les structures compétentes (INRAP) avec le regard de l'Inspection Générale de l'enseignement.

7.2.3 Assurance qualité

Cette problématique confirme les indications existantes dans la SSE 2015-2025 sur la faible efficacité interne et externe des formations supérieures publiques et privées en République du Congo, dont les solutions reposent, entre autres, sur la nécessité de promouvoir le développement d'une agence d'assurance externe de qualité applicable à l'enseignement supérieur.

7.2.4 Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement

Aujourd'hui, il est admis par la plupart des pays que l'utilisation des TIC en éducation peut améliorer la qualité des apprentissages, surmonter les divisions pour atteindre l'équité d'accès dans l'éducation et promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie. L'insertion des TIC dans le système d'enseignement constitue l'une des priorités en République du Congo.

7.2.5 Système d'information de gestion de l'éducation (SIGE)

La mise à disposition des informations/données fiables en éducation a souvent posé problème en République du Congo. C'est pourquoi, dans le cadre du nouveau programme éducatif et tenant compte de l'intégration des cibles de l'ODD4 dans le système de gestion de l'éducation, il est plus que nécessaire que le Congo acquière un SIGE fiable en vue de disposer en permanence de données de haute qualité.

7.3 RÉFORMES EN COURS OU SUSCEPTIBLES D'ÊTRE ENGAGÉES

Au niveau de l'enseignant primaire, les principales réformes engagées ou susceptibles d'être engagées sont :

- La suppression du concours d'entrée en 6ème ;
- La mise en œuvre du projet d'appui à l'amélioration du Système Educatif congolais au primaire et au collège avec l'appui de la Banque mondiale (la révision des curricula, le recensement et le renforcement des capacités des enseignants bénévoles/communautaires et leur prise en charge par l'État, la mise en place d'une politique de remédiation pour les apprenants en difficultés, la disponibilité des manuels et autres supports didactiques à l'école...);
- La consolidation de la politique nationale d'alimentation scolaire : le groupe KonTerra, une société de services professionnels basée aux États-Unis, en collaboration avec l'équipe nationale PASEC a réalisé un exercice de collecte de données de base pour le travail du PAM Congo en matière d'alimentation scolaire en 2018. Cette évaluation à mi-parcours a permis de tester positivement l'impact du programme d'alimentation scolaire sur les acquis des élèves.
- L'institution et la création des cités scolaires ;
- La relance du programme national d'évaluation des acquis scolaires (PNEAS) ;
- Et la décentralisation de l'éducation de base.

7.4 FACTEURS EXPLICATIFS DES PERFORMANCES SCOLAIRES EN FIN DE SCOLARITÉ.

La présente section étudie les liens statistiques entre le contexte d'apprentissage et les performances scolaires, dans une analyse multiniveau comparant les élèves bénéficiant des mêmes conditions scolaires, familiales ou contextuelles. Ce type d'analyse permet d'isoler les facteurs associés à la performance scolaire. Les facteurs repris dans les analyses de ce chapitre permettent d'expliquer les disparités interrégionales des différences de résultats observées entre les élèves et entre les écoles. Il s'agira d'étudier, à travers les disparités interrégionales, les facteurs socio-économiques et les conditions de scolarisation qui pénalisent ou qui concourent à la réussite scolaire des élèves au Congo.

Cette section répondra donc à deux questions:

- D'où proviennent les inégalités de performances ?
- Et quelles sont les caractéristiques (élèves, écoles et départements) susceptibles d'influencer la réussite scolaire des élèves en fin du cycle primaire ?

7.4.1 D'où proviennent les inégalités de performances ?

Depuis plusieurs décennies, les pays d'Afrique subsaharienne ont tous misé sur la scolarisation primaire universelle. Depuis lors, les taux d'achèvement du cycle primaire, les taux de scolarisation, les taux d'alphabétisation ont progressé de façon significative. Malgré ces avancées, les systèmes éducatifs restent confrontés à des problèmes d'efficacité, caractérisés par le redoublement et l'abandon, conjugués à des problèmes de qualité et d'équité dans l'enseignement (Abou Dieng, 2017) qui impactent négativement les performances scolaires des élèves.

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

7.4.1.1 Le niveau élève

Les caractéristiques individuelles propres des élèves (sexe, âge, etc.) et l'environnement familial, tel que le niveau d'instruction des parents, la langue pratiquée au sein de la famille, la taille de la famille, la disponibilité des biens d'équipement et du matériel pédagogique au sein du ménage pourraient significativement influencer les performances scolaires des élèves (Fouzi et al, 2013). Certains auteurs comme Coleman et al (1966) rapportent que, contrairement aux ressources mises à la disposition des écoles, l'environnement familial des élèves joue un rôle central dans l'explication du rendement scolaire. D'autres études, menées par Duru-Bellat (2003), et Diallo (2001), révèlent que le niveau d'instruction de la mère est la variable majeure pouvant influencer la performance scolaire de l'élève. Toutefois, Hirji et al (1995) ont trouvé des résultats différents dans le cas du Maroc où l'éducation de la mère n'avait pas un pouvoir explicatif significatif sur les performances scolaires des enfants. Toutefois, nombreuses études soulèvent la problématique de l'échantillonnage qui peut influencer sur la qualité et la précision des indicateurs étudiés. De ce fait, selon Fouzi et al, 2013, les femmes ayant un niveau d'éducation élevé étaient facilement engagées dans la vie professionnelle et confiaient le suivi et l'accompagnement de leurs enfants à des aides ménagères, souvent analphabètes.

Par ailleurs, Yayan et Berberoglu (2004) remarquent que le niveau de scolarité des parents et le nombre de livres à la maison sont corrélés positivement et significativement aux performances en mathématiques des élèves de la 2ème année du collège. Dans les études empiriques, l'environnement familial de l'élève est estimé par son statut socio-économique, mesuré par le niveau de scolarité et la profession des parents ainsi que par le revenu familial. A défaut d'avoir le revenu, le niveau socio-économique, mesuré à travers la disponibilité de biens matériels dans les ménages et les caractéristiques de l'habitation des ménages, pourrait être considéré comme un indicateur pouvant influencer la performance académique des élèves. Toutefois, cet indice ne constitue pas en soi un indicateur mesurant spécifiquement le degré de pauvreté des familles des élèves par rapport à une norme internationale ou nationale. La disponibilité des biens d'équipement au sein du ménage apparaît également significative dans l'explication du rendement scolaire. Néanmoins le score initial de l'élève reste le facteur souligné par l'ensemble des travaux. Plus l'élève a un niveau initial élevé, plus il est en mesure de profiter des pratiques pédagogiques (méthodes d'enseignement, les contenus, l'organisation du travail des élèves, etc.).

7.4.1.2 Le niveau École

Le contexte scolaire englobe les caractéristiques de l'enseignant (formation, motivation) et celles de l'établissement : la taille des classes, les équipements et pratiques pédagogiques). Nombre d'études menées en Afrique montrent que les ressources matérielles et humaines jouent un rôle important dans l'amélioration des rendements des élèves (Card et Kruger 1996 ; Parcel et Dufur 2001). Plusieurs études ont conclu que les performances des élèves variaient d'un enseignant à l'autre ou d'un groupe d'enseignants à un autre. Ces différences de performance semblent s'expliquer par la différence des niveaux de qualification de l'enseignant, par la méthode pédagogique appliquée et par son expérience. La qualification de l'enseignant reflète sa formation académique tant au niveau disciplinaire qu'au niveau pédagogique (Fehrlér et al., 2009 et Paul, 2010).

La performance scolaire varie également selon la qualité de l'organisation et de l'enseignement scolaire (Lauwerier et al 2015 ; Carmona et al 2015 ; Mumford et al 2015). La variance entre écoles permet de quantifier l'importance de ces différences. Pour un niveau d'études donné, si l'école dispose de plus d'une classe, les élèves peuvent être répartis aléatoirement entre les différentes classes. Dans ce cas, les performances moyennes des classes seront très semblables. L'équipe pédagogique peut aussi décider de regrouper les élèves selon leurs performances scolaires afin d'adapter l'offre d'enseignement aux caractéristiques cognitives des élèves, engendrant ainsi des différences de performance d'une classe à l'autre. La variance entre classes au sein des écoles permet de quantifier ces différences de performance.

Il ressort ainsi des études réalisées par plusieurs auteurs que, à caractéristiques individuelles identiques et à conditions de scolarisation équivalentes, de grandes disparités se créent entre les élèves sur le plan des acquisitions en fonction de la classe où ils sont scolarisés, ce qui pose un problème d'équité. Quelles que soient les pratiques de regroupement des élèves, certains enfants sont plus performants et d'autres, moins. La variance intra-classe quantifie cette variabilité de la performance entre élèves au sein des classes.

7.4.1.3 Le niveau région

Finalement, c'est la conjonction d'un ensemble de différentes caractéristiques relatives à l'élève, à sa famille et à l'établissement qui peuvent expliquer les différences de performance, et qui peuvent varier d'un pays à un autre et d'une région à une autre. Le niveau régional est également important à considérer, car les infrastructures scolaires peuvent différer d'un pays à l'autre ou d'une région à l'autre. De même, le niveau de vie des ménages varie également selon le milieu de résidence. Le niveau de pauvreté d'une région influe sur les ménages y habitant ce qui pourrait avoir un effet sur la performance des élèves. Il est donc indispensable de considérer la variation du niveau socio-économique, qui est un indicateur composite, au niveau de chaque milieu de résidence.

Toutefois, comme cet indice ne constitue pas en soi un indicateur mesurant spécifiquement le degré de pauvreté des familles des élèves par rapport à une norme internationale ou nationale; la prise en compte du niveau de pauvreté par milieu d'habitation serait indispensable pour mieux cerner la performance scolaire au niveau contextuel.

En effet, plusieurs études ont permis de conclure que « plus un pays est pauvre, plus la qualité scolaire déterminait le rendement » (Heyneman, 1986). Les travaux de Duru-Bellat et Mingat, (1988) conclut également de la forte influence de l'école sur les performances scolaires, sans pour autant négliger les caractéristiques individuelles de l'élève et le degré de pauvreté du ménage.

7.4.2 Facteurs de réussite scolaire

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

Dans les analyses effectuées au sein des précédents chapitres, une seule variable à la fois était mise en relation avec les performances. La bonne compréhension du fonctionnement d'un système éducatif ne peut se limiter à une analyse bivariée, puisqu'une différence de performance associée à une variable peut en fait être imputable à une autre. Les écoles situées en zone rurale se caractérisent généralement par un niveau de performance inférieur à celui des écoles en milieu urbain. De même, le niveau socio-économique des ménages vivant en milieu rural est, en moyenne inférieur, à celui des habitants des zones urbaines.

Dans le présent chapitre, les analyses proposées intègrent un nombre important de facteurs potentiellement associés aux performances des élèves. Ces analyses permettent ainsi de déterminer, pour reprendre l'exemple susmentionné, si les différences de performance observées entre écoles rurales et écoles urbaines sont « imputables » à la ruralité ou au niveau socio-économique. Les analyses qui sont menées au cours de ce chapitre sont donc réalisées. En d'autres termes, l'effet des autres variables de contexte est neutralisé, égalisé (les contextes sont rendus équivalents) lorsqu'il s'agit d'interpréter la relation entre un facteur et les scores des élèves. Les tableaux relatifs aux modèles finaux sont présentés dans ce chapitre et illustrent la relation et l'intensité de la relation entre les différents facteurs de contexte et les performances des élèves, en lecture et en mathématiques, sous le contrôle des autres variables reprises dans les modèles.

La modélisation adoptée est du type multiniveau. Comme dans le chapitre 5, la méthode utilisée ne permet pas de conclure à un effet causal des variables de contexte sur les performances scolaires. Quatre modèles économétriques sont construits : le modèle de décomposition de la variance (modèle vide), le modèle construit uniquement avec les caractéristiques de l'élève (modèle 1), le modèle construit avec les caractéristiques de l'élève et celles liées à son établissement scolaire (modèle 2) et le modèle construit avec les caractéristiques de l'élève, celles de l'école/enseignant du milieu de résidence (modèle 3).

Tableau 7-1 : Facteurs associés aux performances scolaires en lecture – Fin de scolarité

Variables	Mod vide	Mod 1	Mod 2	Mod 3
Effets fixes				
Constante	516,8***	639,9***	650,3***	679,5***
Niveau Élève				
Age		-9,2***	-9,4***	-9,0***
Sexe		3,1	3,1	3,1
Précolaire		3,1	1,3***	1,3
Redoublant		-16,5***	-15,9***	-16,0***
Difficulté à lire un livre		-21,0***	-20,8***	-21,1***
Possession de livre à la maison		7,2**	6,6**	6,7**
Activité agricole		-8,6***	-7,5***	-7,5***
Petit commerce		-5,6***	-5,9***	-6,0***
Travaux manuels		-6,6***	-7,2***	-7,0***
Parler français à la maison		7,2***	6,9***	6,9***
Niveau Socioéconomique		,39*	,42*	0,38
Niveau École				
Nombre d'enseignants			- 0,08	-0,30
Inspection			-14,71	- 11,1
Type d'école			32,3***	25,2**
Ancienneté de l'enseignant			0,08	0,09
Sexe de l'enseignant			-9,1**	-7,9*
Niveau département				
Milieu rural				-22,5*
Effets aléatoires				
Variance élève	4 064,3	3 413,3	3 436,9	3 424,8
	39,2%	47,5%	50,0%	50,2%
Variance école	4 927,6	3 356,4	3 199,5	3 218,6
	47,6%	46,7%	46,5%	47,2%
Variance département	1 368,0	413,2	239,1	182,3
	13,2%	5,8%	3,5%	2,7%
Déviance	44 463,0	27 243,7	25 011,4	24 545,4

Notes : *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.1$

Tableau 7-2 : Facteurs associés aux performances scolaires en Mathématiques – Fin de scolarité

Variables	Mod vide	Mod 1	Mod 2	Mod 3
Effets fixes				
Constante	473,8 ***	590,5***	587,7***	616,7***
Niveau Elève				
Age		-7,5***	-7,5***	-7,2***
Sexe		-6,3***	-6,6***	-6,5***
Préscolaire		1,1	-0,4	-0,2
Redoublant		-6,1**	-6,6***	-6,7***
Difficulté à lire un livre		-6,7**	-6,1**	-6,2**
Possession de livre à la maison		8,7***	8,1***	8,1***
Activité agricole		-2,4*	-1,6	-1,4
Petit commerce		-4,1***	-3,7***	-3,8***
Travaux manuels		-5,3***	-6,0***	-5,9***
Parler français à la maison		1,6	1,7	1,9
Niveau Socioéconomique		0,1	0,2	0,1
Niveau École				
Nombre d'enseignants			-0,7	-0,9*
Inspection			-2,5	-0,6
Type d'école			26,0***	18,8**
Ancienneté de l'enseignant			0,07	0,07
Sexe de l'enseignant			-8,4**	-7,7**
Niveau département				
Milieu rural				-19,3**
Effets aléatoires				
Variance élève	2 115,8	1 941,4	1 957,8	1 945,1
	35,5%	41,6%	44,7%	45,1%
Variance école	3 206,9	2 497,9	2 261,6	2 273,4
	53,8%	53,5%	51,7%	52,7%
Variance département	633,9	228,6	157,0	95,4
	10,6%	4,9%	3,6%	2,2%
Déviante	41 946,6	25 919,5	23 793,3	23 342,5

Notes : *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.1$

La suite du chapitre synthétise les constats dégagés des modèles économétriques en tenant compte du contexte éducatif et, dans la mesure du possible, en les mettant en perspective avec les dynamiques nationales, les réformes en matière d'éducation et les résultats d'études scientifiques.

7.4.2.1 Caractéristiques individuelles des élèves Sur les performances scolaires

Globalement, toutes les variables sélectionnées du niveau I sont statistiquement significatives (Tableau 7.1 et Tableau 7.2).

- **Sexe**

Dans le contexte congolais, le sexe de l'élève n'a pas été jugé significatif pour expliquer la différence des performances scolaires en lecture. Toutefois, en mathématiques, on observe des inégalités de performance en défaveur des filles, en fin de scolarité primaire. Au sein des écoles, et sous le contrôle des autres variables, les filles sont, en moyenne, moins performantes que les garçons en mathématiques. Ce résultat, qui n'est pas avéré pour la lecture, révèle les stéréotypes de genre véhiculés par les sociétés et qui conduisent à des différences de performance entre les deux sexes. Ce résultat est similaire à celui de plusieurs auteurs qui mettent en exergue les faibles performances des filles comparativement à celles des garçons (Auduc, 2007 ; Jarousse et Mingat, 1989 ; Suchaut, 2006). Les difficultés relatives rencontrées par les filles peuvent être le reflet de la place et du rôle des filles et des femmes dans la société.

- **Age**

L'âge de l'élève a un effet négatif très significatif sur la performance scolaire des élèves en fin de scolarité, en lecture et en mathématiques. En effet, la performance scolaire de l'élève en fin de scolarité évolue en sens contraire avec l'âge. Les plus jeunes élèves enregistrent les meilleures performances scolaires. Plus l'élève est âgé, moins bon est son rendement scolaire. Cette relation pourrait s'expliquer par le fait que, dans une même classe, les élèves plus âgés le sont, en général, pour des motifs de redoublement ou d'entrée tardive à l'école primaire. Ce résultat rejoint celui de plusieurs travaux menés par Agasisti et al (2013) et Dunga, 2013. En fait, pour un même niveau, le fait qu'un élève soit relativement plus âgé atteste que des facteurs l'ont conduit à accuser un retard par rapport à ses camarades. En plus, d'un côté les raisons de ce retard peuvent persister et expliquer la moindre performance et, de l'autre, ce retard affecte l'image qu'il a de lui-même et peut même compromettre ses capacités d'intégration dans une classe composée majoritairement d'élèves moins âgés.

- **Redoublement, difficulté à lire au tableau et difficulté à lire dans un livre et possession de livre**

Le nombre de redoublement agit classiquement avec un effet significativement négatif sur la performance de l'élève. Dans la présente évaluation, il ressort également un effet négatif du redoublement sur les performances scolaires en lecture et en mathématiques chez les élèves de fin de scolarité primaire au Congo. Cette influence négative du redoublement peut être imputable, en grande partie, à la faiblesse du niveau des élèves.

De même, les difficultés à lire dans un livre réduisent significativement les performances scolaires des élèves. Les élèves accusant des difficultés à lire dans un livre présentent généralement les problèmes de vue, ce qui peut réduire leur capacité d'apprentissages au cas où ces derniers ne portent pas des lunettes appropriées. En lecture, tout comme en mathématiques, les élèves ayant des difficultés à lire dans un livre sont significativement moins performants que leurs homologues.

En outre, la possession de livre à la maison influe positivement les performances scolaires des élèves en mathématiques et en lecture. De même, l'utilisation de la langue française au sein du ménage impacte positivement les performances scolaires des élèves. Ce résultat est confirmé au niveau national, à l'aide d'autres données.

- **Précolaire**

Les performances scolaires des élèves, en mathématiques et en lecture, ne sont pas significativement liées à l'accès à l'éducation préscolaire moderne. Bien que plusieurs travaux de recherches menés sur l'éducation préscolaire montrent son rôle pertinent dans la préparation des enfants à la scolarisation et le développement de leurs premiers apprentissages (Campbell & Ramey, 1994 ; Reynolds, 1995); la présente évaluation ne mentionne aucune différence significative. Toutefois, bien non significatif, les résultats obtenus révèlent des constats contre-intuitifs. En effet, on constate que les enfants qui ont bénéficié d'une éducation préscolaire ont moins de bonnes performances en mathématiques, en fin de scolarité que les élèves n'ayant pas fréquenté la maternelle. Ce résultat interpelle quant à la diversité de l'offre éducative des établissements préscolaires, la nature des enseignements qui y sont dispensés et la capacité de l'école primaire à réduire les inégalités de performance entre les élèves. Ce résultat mérite d'être approfondi.

- **Activités extra scolaires**

Les activités extrascolaires ont un effet négatif considérable sur la performance scolaire des élèves en mathématiques tout comme en lecture. Les élèves qui pratiquent des petits commerces ou des travaux manuels en dehors des heures de classes, réduisent leur performance en lecture et en mathématiques. En lecture, les élèves qui pratiquent des travaux agricoles sont significativement moins performants que ceux qui n'en pratiquent pas. En mathématiques, cette différence n'est pas significative. Tout de même, ces résultats révèlent que les travaux extrascolaires, lorsqu'ils sont pratiqués de façon régulière, ont tendance à défavoriser les élèves, notamment, parce qu'ils empiètent sur le temps d'apprentissage de ces derniers.

- **Niveau socioéconomique**

Le statut socioéconomique est une variable contextuelle, fréquemment utilisée dans les recherches en éducation, qui a une relation positive avec les performances des élèves. Suchaut (2006) et les résultats de l'OCDE (OCDE, 2001) ont été établis une relation positive entre les performances scolaires et le niveau socioéconomiques des familles. D'autres auteurs (Bornstein et Bradley, 2003; Brooks-Gunn et Duncan, 1997; Coleman, 1988; etc.) ont exploré la même relation. Les résultats de ces études sont contradictoires : quelques-uns (Lamdin, 1996; Sutton et Soderstrom, 1999) y trouvent une relation forte alors que d'autres (Ripple et Luthar, 2000; Seyfried, 1998) indiquent une absence de relation significative.

Dans le cadre de la présente évaluation, l'estimation révèle que la disponibilité des biens d'équipement, mesurée par le niveau socioéconomique, au sein du ménage a un effet positif mais non significatif sur le rendement scolaire des élèves. De ce fait, les analyses réalisées sur les données du Congo conduisent à l'absence de lien entre les performances des élèves en lecture ou en mathématiques et le statut socioéconomique de leur famille.

En considérant l'effet aléatoire, il apparaît que l'introduction des variables du niveau 2 dans le modèle produit des changements au niveau des variances inter-groupes et intra-groupe. Les variances entre les établissements diminuent de façon significative, ce qui implique l'existence d'une forte hétérogénéité des élèves d'un établissement à un autre.

7.4.2.2 Niveau école

- **Type d'école**

Des écoles publiques toujours moins performantes. Au niveau national, les estimations font apparaître des disparités notables entre les différents types d'écoles. Les écoles privées sont plus performantes que les écoles publiques. On observe un effet positif très significatif sur les performances scolaires en lecture et en mathématiques, lorsque l'élève fréquente une école privée. Cette relation vient du fait que les parents à revenus plus élevés choisissent généralement les écoles privées, car elles ont une meilleure réputation en termes de qualité d'enseignement.

- **Sexe de l'enseignant**

Un lien positif, mais mitigé, est observé entre le genre du personnel d'encadrement et les performances des élèves. En lecture, au niveau de l'enseignant, le fait que la classe soit tenue par une femme a un impact significatif d'environ 10% sur les performances des élèves de fin de scolarité primaire. Ce lien est significatif en défaveur des enseignantes au niveau 2. En revanche, les élèves dont la classe est tenue par une femme sont significativement moins performants en mathématiques que les élèves dont la classe est tenue par un homme. En effet, les résultats obtenus révèlent que le sexe de l'enseignant constitue un des critères de différenciation sur les performances scolaires. Les élèves issus des classes animées par les enseignants enregistrent de meilleurs résultats que celles qui le sont par les enseignantes. Ce résultat va dans le sens de ceux trouvés par Larousse & Mingat (1989).

- **Ancienneté de l'enseignant**

Un lien positif mais non significatif entre l'ancienneté du personnel d'encadrement et les performances des élèves. Les élèves, dont la classe est tenue par un enseignant ayant plus d'ancienneté, ont des performances semblables en lecture et en mathématiques que les élèves dont la classe est animée par un personnel d'encadrement moins expérimenté. Plusieurs études attestent que l'ancienneté constitue également un des critères de différenciation sur les performances scolaires. Cette étude montre un effet positif dans les deux disciplines, mais elle n'est pas significative. En effet, plus un enseignant est expérimenté, plus il acquiert une compétence sur le plan pédagogique et sur l'organisation de sa classe. Ces compétences facilitent l'acquisition chez les élèves et expliquent leur relative

meilleure performance, par rapport à ceux dont les enseignants ont moins d'expérience. Ceci pourrait être expliqué par la capacité des enseignants expérimentés à adapter leur pédagogie aux besoins des élèves, par leur patience, leur savoir-faire, leur riche expérience et leur compréhension des difficultés que leurs élèves rencontrent.

- **Une quasi-absence de lien entre certaines de l'école et les performances des élèves**

La présente évaluation ne permet pas de conclure à une relation entre le nombre d'enseignants, l'inspection des enseignants et les performances des élèves en lecture et en mathématiques.

De même, en considérant l'effet aléatoire, il apparaît que l'introduction des variables du niveau 2 dans le modèle produit des changements au niveau des variances inter-groupes et intra-groupe. Les variances entre les départements diminuent de façon significative, ce qui implique l'existence d'une forte hétérogénéité des élèves d'un département à un autre.

7.4.2.3 Niveau départemental

Dans le modèle 3, les variables relatives aux caractéristiques géographiques ont été introduites pour mettre en évidence leurs contributions sur la performance de l'élève. Les différentes valeurs obtenues mettent en relief que les différences de performance scolaire sont dues à une plus forte hétérogénéité des élèves et des établissements dans une même région plutôt qu'à une variabilité inter-régionale (entre régions).

- **Milieu de résidence**

Quant à la « localisation de l'école », il ressort que les écoles implantées dans un milieu urbain sont plus performantes que celles en milieu rural. Les élèves dans les écoles rurales obtiennent plus de faibles résultats en lecture et en mathématiques que les élèves des écoles urbaines. Ce résultat corrobore ceux trouvés généralement dans la revue de littérature (Erberber, 2009 ; Johansone, 2009). Les élèves qui étudient dans une école située en milieu urbain réussissent mieux que ceux d'une école en milieu rural. Plusieurs facteurs pourraient expliquer un tel résultat : en milieu urbain, les écoles sont mieux équipées, mieux organisées et mieux gérées au niveau pédagogique par rapport aux écoles situées en milieu rural. Dans celui-ci, l'absentéisme des enseignants est plus fréquent et leurs conditions de vie moins favorables ; ils font souvent la navette entre leur lieu de résidence en ville et l'école.

L'interprétation de ce résultat en termes de politique éducative est intéressante, dans la mesure où il pourrait servir d'incitation à améliorer les conditions de recrutement et à assurer un environnement scolaire sain dans le milieu rural congolais.

7.4.2.4 La variabilité des scores : les modèles vides

Les résultats obtenus du modèle vide (ou analyse de la variance), montrent que, globalement, les performances des élèves sont expliquées, en majorité, par la variabilité inter-école (53,7% en mathématiques et 47,6% en lecture). S'ensuivent les variabilités interindividuelles (39,2% en lecture et 35,5% en mathématiques). Les écoles sont donc hétérogènes d'un département à l'autre. De même, les élèves sont hétérogènes en termes de performances d'une école à une autre ou d'un département à l'autre. En lecture, les 13,2% restants s'expliquent par des différences entre élèves à l'intérieur d'un département. Cette variabilité interdépartementale est de 10,6% en mathématiques. Finalement, les performances sont imputables à chaque niveau, à degrés variables, ce qui présente un intérêt justifiant l'approche multi-niveaux de l'analyse.

L'objet de ce chapitre était de comprendre les raisons qui permettent aux élèves, en fin de scolarité primaire au Congo, d'assimiler correctement les concepts et techniques qui leur sont enseignés en mathématiques et en lecture. De ce fait, à partir des variables individuelles, familiales et relatives au contexte scolaire et départemental, le présent chapitre a recherché les facteurs explicatifs des rendements scolaires.

Pour tenir compte de la structure hiérarchisée des données, un modèle multiniveau, mieux approprié dans un tel contexte a été retenu.

Les résultats obtenus vont généralement dans le sens de ceux trouvés dans des études analogues réalisées dans des pays en développement. Les performances en mathématiques et en lecture dépendent prioritairement des caractéristiques propres aux élèves et à leur famille. Par ailleurs, quelques variables liées au contexte scolaire et au milieu de résidence ont un effet significatif. Il s'agit du type d'école, du sexe de l'enseignant et du milieu d'implantation de l'école.

Ces résultats peuvent éclairer, à la fois, les décideurs et les familles pour concevoir des mesures susceptibles d'améliorer l'efficacité du système éducatif congolais.

Les résultats indiquent qu'une attention particulière doit être accordée au milieu rural (équipement des collèges en matériel pédagogique, conditions de vie des enseignants et internat, cantines scolaires...). Par ailleurs, au niveau méthodologique, ce travail confirme l'intérêt du recours aux modèles



The background of the page is a photograph of a classroom. Several students are visible, some looking at papers. The image is slightly blurred, focusing attention on the text overlay. The students are wearing light-colored shirts. The background wall is a solid teal color.

CHAPITRE 8

PRINCIPAUX RÉSULTATS, PISTES
DE RÉFLEXION ET D'ACTION
POUR LA POLITIQUE ÉDUCATIVE
DU « CONGO »

Ce chapitre fait la synthèse des différents constats issus de l'analyse des données de l'évaluation PASEC 2019 en République du Congo et trace des pistes de réflexion en vue d'une proposition d'actions concrètes de politique éducative à mettre en œuvre pour une remédiation. Le constat porte sur les compétences des élèves, sur l'environnement scolaire des élèves et sur les compétences des enseignants.

En effet, pour la Communauté internationale, relever le défi de la qualité de l'éducation suppose l'amélioration des apprentissages des élèves tout en garantissant un niveau de rétention acceptable tout au long de leur cursus scolaire.

Les acquis des élèves sont la résultante d'une série d'efforts fournis par le pays en faveur d'une offre éducative davantage efficace et équitable. Ces efforts concernent la gestion des fournitures scolaires, l'équipement des classes, la mise à disposition d'enseignants de qualité tant par leur niveau académique que par leur formation initiale et continue, mais aussi la réduction des inégalités en milieu scolaire, etc.

8.1 COMPÉTENCES DES ÉLÈVES AU NIVEAU NATIONAL

8.1.1 En début de scolarité

En langue d'enseignement, le Congo présente un pourcentage d'élèves de l'ordre de 36,7% n'ayant pas atteint le seuil « suffisant » de compétences contre 62% à l'évaluation PASEC2014.

Un pourcentage d'élèves de l'ordre de 1,8% est en difficulté sur les connaissances et compétences du niveau I : « ces élèves sont incapables de comprendre des messages oraux très courts et familiers pour reconnaître des objets familiaux ». Ils éprouvent de grandes difficultés dans le déchiffrage de l'écrit et l'identification graphologique (lettres, syllabes, graphèmes et phonèmes).

En mathématiques, le Congo présente un pourcentage d'élèves de l'ordre de 13,7% n'ayant pas atteint le seuil « suffisant » de compétences contre 29,1% à l'évaluation PASEC2014.

Un pourcentage d'élèves de l'ordre de 1,0% est en difficulté sur les connaissances et compétences du niveau I. Ils ne développent pas leurs connaissances du langage mathématique, sont incapables de lire les chiffres inférieurs à 10 et ne maîtrisent pas les notions de quantité (dénombrement et comparaison) avec des nombres inférieurs à 20. Ils ne peuvent ni apprécier la taille relative des objets, ni identifier les premières formes géométriques simples.

8.1.2 En fin de scolarité.

En lecture, le Congo présente un pourcentage d'élèves de l'ordre de 41,6% n'ayant pas atteint le seuil « suffisant » de compétences contre 59,4% à l'évaluation PASEC2014

Un pourcentage d'élèves de l'ordre de 3,9% est en difficulté sur les connaissances et sur les compétences du niveau I : ces élèves sont dans l'incapacité de décoder des items et de mobiliser des acquis pour comprendre des mots isolés issus de leur vie quotidienne ou dans des phrases isolées très brèves. Ils sont en difficultés pour comprendre le sens de textes courts et simples.

En mathématiques, le Congo présente un pourcentage d'élèves de l'ordre de 66,6% n'ayant pas atteint le seuil « suffisant » de compétences contre 76,9% à l'évaluation PASEC2014.

Un pourcentage d'élèves de l'ordre de 25,5% est en difficulté sur les connaissances et sur les compétences du niveau I : ces élèves sont incapables d'effectuer les quatre opérations de base avec des nombres entiers pouvant nécessiter un calcul écrit avec retenue ; ils ne peuvent développer les premières notions de fraction, ni de les identifier. Aussi sont-ils incapables d'identifier les unités de grandeurs et de mesures (m, m2, m3, kg), et les divers objets géométriques (disque, cylindre, angle droit, droites parallèles).

Au regard des compétences acquises par les élèves, les résultats obtenus à l'évaluation PASEC 2019 sont en nette amélioration par rapport à ceux de l'évaluation PASEC2014 en langue d'apprentissage et en mathématiques.

8.1.3 Piste de réflexion.

Mise en place des mesures et des activités d'adaptation scolaire en faveur des élèves en difficultés d'apprentissage.

On devrait aider les élèves en difficultés d'apprentissage à réussir sur le plan de l'instruction, de la scolarisation, de la socialisation et de la qualification. Cette prise en charge des élèves en difficulté, avec la contribution des enseignants, directeurs d'école, psychologues, assistants sociaux, parents d'élèves ... pourrait aider à l'amélioration de la performance de notre système éducatif.

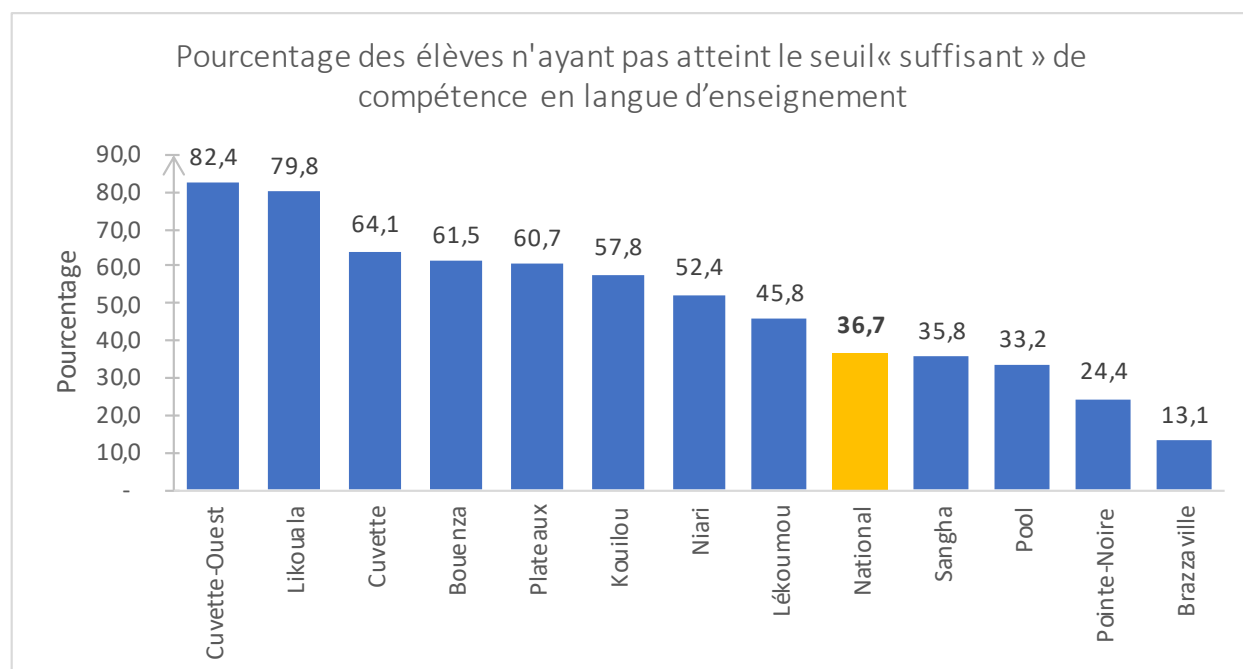
8.1.4 Facteurs liés à la qualité pour dégager les pistes d'action

- Mise en place d'un programme d'accompagnement personnalisé des élèves afin de remédier aux insuffisances constatées.
- Construction et réhabilitation des salles de classe pour réduire les effectifs pléthoriques.
- Recrutement des enseignants pour régulariser le ratio enseignant/élève.

8.2 COMPÉTENCES DES ÉLÈVES AU NIVEAU DES DÉPARTEMENTS

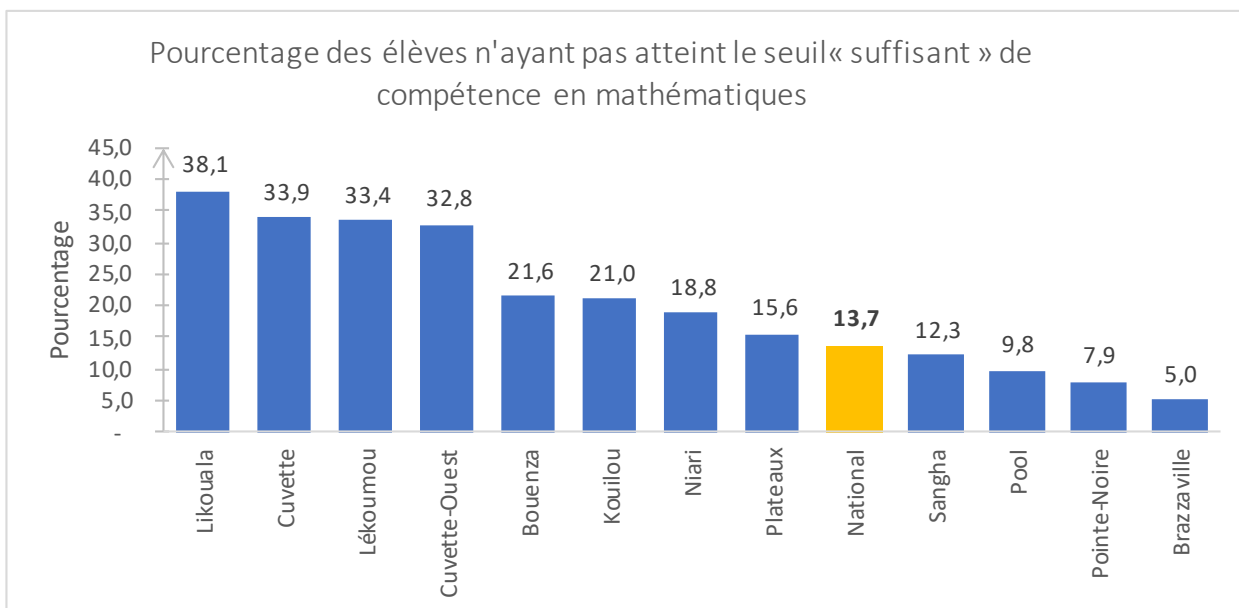
8.2.1 En début de scolarité

En langue d'enseignement, les Départements présentent un pourcentage respectif des élèves n'ayant pas atteint le seuil « suffisant » de compétences dans l'ordre décroissant de difficultés.



Les Départements de la Sangha, de Pool, de Pointe-Noire et de Brazzaville ont un pourcentage d'élèves n'ayant pas atteint le seuil « suffisant » de compétences ne dépassant pas le niveau moyen national (36,7).

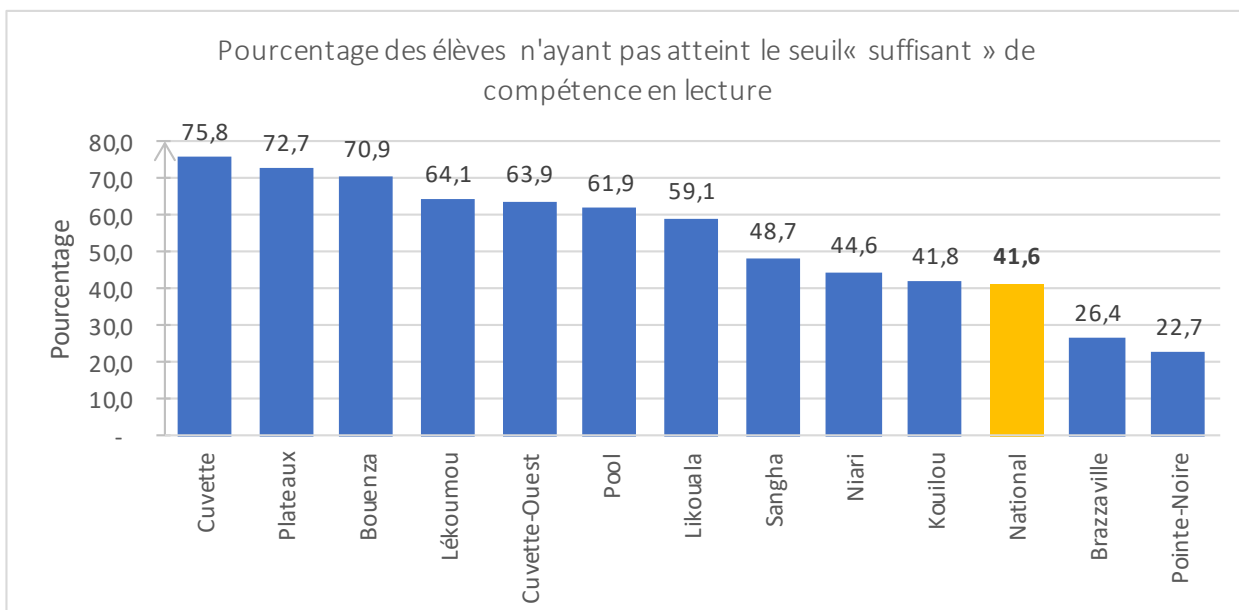
En mathématiques, les Départements présentent un pourcentage respectif des élèves n'ayant pas atteint le seuil « suffisant » de compétences dans l'ordre décroissant de difficulté :



Comme en langue, les Départements de la Sangha, de Pool, de Pointe-Noire et de Brazzaville y compris celui du Pool ont un pourcentage d'élèves n'ayant pas atteint le seuil « suffisant » de compétences ne dépassant pas le niveau moyen national (13,7).

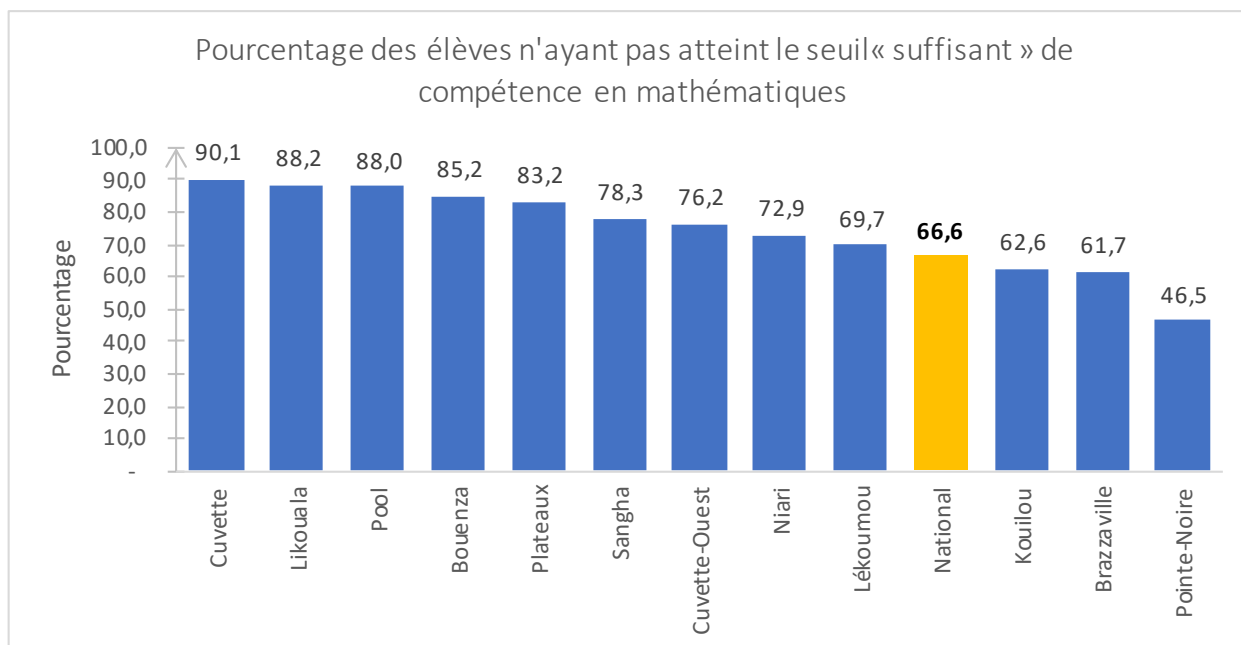
8.2.2 En fin de scolarité

En lecture, les Départements présentent un pourcentage respectif d'élèves n'ayant pas atteint le seuil « suffisant » de compétences dans l'ordre décroissant de difficulté :



Les Départements, de Brazzaville et de Pointe-Noire ont un pourcentage d'élèves n'ayant pas atteint le seuil « suffisant » de compétences ne dépassant pas le niveau moyen national (41,6).

En mathématiques, les Départements présentent un pourcentage respectif des élèves n'ayant pas atteint le seuil « suffisant » de compétences dans l'ordre décroissant de difficulté.



Les Départements du Kouilou, de Brazzaville et de Pointe-Noire ont un pourcentage d'élèves n'ayant pas atteint le seuil « suffisant » de compétences ne dépassant pas le niveau moyen national (66,6%).

8.2.3 Pistes de réflexion.

Les classes pléthoriques et multigrades à deux ou trois niveaux observées dans les Départements réduisent les chances de réussite des élèves.

La tenue des classes pédagogiques par les bénévoles qui n'ont ni formation initiale, ni formation continue et aux conditions de rémunération incertaine ne peut pas permettre à un maximum d'élèves d'atteindre le seuil « suffisant » de compétences pour les matières évaluées.

8.2.4 Facteurs liés à la qualité pour dégager les pistes d'action

Une affectation interdépartementale équilibrée des enseignants en fonction des besoins.

8.3 ENVIRONNEMENT SCOLAIRE ET LIEN AVEC LES PERFORMANCES DES ÉLÈVES

Parmi les caractéristiques environnementales susceptibles d'influencer les performances des élèves, celles liées à l'environnement scolaire et extrascolaire peuvent être retenues. Par exemple, le fossé entre le milieu urbain et le milieu rural demeure, comme il a été constaté à l'évaluation PASEC 2014. Dans le cadre de l'environnement, les résultats scolaires de l'évaluation PASEC2019 ont permis de faire des constats suivants :

8.3.1 Variation de performance entre les écoles et entre les élèves.

En langue comme en mathématiques, en début, comme en fin de scolarité, les élèves des milieux ruraux ont de moins bons résultats que ceux des milieux urbains. En effet, la comparaison des performances des élèves selon la zone d'implantation des écoles montre que les élèves dont les écoles sont situées dans une zone urbaine sont plus performants que ceux dont les écoles sont situées en zone rurale en début de scolarité, et ce en langue tout comme en mathématiques.

Les élèves, en début et en fin de scolarité, fréquentant les écoles privées ont les meilleures performances en langue et en mathématiques comparées à ceux du public. Ce résultat est valable dans tous les départements du Congo, hormis celui de Brazzaville. Les écarts de performances en langue entre les deux groupes d'élèves sont significatifs au niveau de chaque département.

8.3.2 Piste de réflexion.

Les caractéristiques et les ressources des écoles expliquent davantage la variation des performances scolaires des élèves.

8.3.3 Facteurs liés à la qualité pour dégager les pistes d'action

- Doter les écoles des zones rurales en logistiques adéquates (livres, salles de classe, ...) et en enseignants qualifiés afin d'atténuer le phénomène de classes multigrades.
- Doter les écoles publiques des zones urbaines en salles de classes, en enseignants qualifiés et en nombre suffisant ;
- Et renforcer la politique nationale d'alimentation scolaire, tant en zone urbaine que rurale.

8.3.4 Variation de performances selon le genre de l'élève.

En début de scolarité, le pourcentage des filles (50,1%) est supérieur à celui des garçons dans six (6) départements : la Lékoumou (64,7%), Brazzaville (56%), la Sangha (55,8%), les Plateaux (51,5%), la Bouenza (50,1%) et la Cuvette-Ouest (50,1%).

En fin de scolarité, le pourcentage des filles est légèrement supérieur à celui des garçons dans cinq départements : Brazzaville, Pointe-Noire, Niari, Sangha et Kouilou.

Ces résultats mettent en évidence une déperdition scolaire plus marquée chez les filles.

* Piste de réflexion

Mise en place de mesures scolaires favorables à l'amélioration de la performance des filles et approfondissement de la connaissance des facteurs contextuels y afférents

On devrait envisager des initiatives favorisant l'amélioration des performances des filles en langue d'enseignement et en mathématiques.

- * **Facteurs liés à la qualité pour dégager les pistes d'action à moyen terme afin que les résultats soient traduits en actes pédagogiques.**

8.3.5 Niveau socioéconomique des familles et performances des élèves.

Les familles des élèves des Départements de Brazzaville, Pointe-Noire et Sangha, présentent un niveau socioéconomique significativement supérieur à la moyenne nationale (53,6). Celles des Départements du Kouilou, du Niari, de la Bouenza, de la Lékoumou, des Plateaux, de la Cuvette, de la Cuvette-Ouest et de la Likouala ont un niveau socioéconomique significativement inférieur à la moyenne nationale.

*** Piste de réflexion.**

Selon la SSE 2021-2030, les populations vulnérables présentent une sous-scolarisation persistante. Les enfants issus des ménages pauvres sont moins présents, au fur et à mesure que l'on gravit les niveaux.

8.3.6 Alphabétisation des parents et performances des élèves.

Il apparaît, en moyenne, que l'alphabétisation des parents influence positivement la performance des élèves en lecture et en mathématiques : les élèves dont les deux parents savent lire obtiennent, dans les deux disciplines, des scores supérieurs à ceux dont un seul parent est alphabétisé ou aucun parent n'est alphabétisé, exception faite dans les Départements du Pool, de la Likouala et la Cuvette-Ouest où l'on constate le contraire.

L'alphabétisation des parents a une incidence positive sur la performance des élèves en lecture et en mathématique dans l'ensemble du pays.

*** Piste de réflexion.**

De faibles moyens pour l'alphabétisation et l'éducation non formelle l'alphabétisation est proposée en trois ans, avec comme objectif de donner des compétences similaires à celles des élèves de CP, CE et CM. Les apprenants qui terminent les trois niveaux peuvent se présenter au certificat d'études primaires élémentaires des adultes (CEPEA) et, s'ils le désirent, suivre le programme de post-alphabétisation de quatre ans pour maîtriser les compétences du collège afin de se présenter au BEPC.

En 2018, on dénombrait 404 centres, 170 logés dans des sites d'emprunt dont 43 dans les centres d'éducation préscolaire, 124 dans les écoles primaires et trois dans les lycées. Les 404 centres répertoriés sont repartis en 103 centres de "rescolarisation", 232 centres d'alphabétisation et 69 centres ORA.

Selon les Départements, on note que Brazzaville (32,74%) et de la Likouala (30,13%) accueillent plus d'auditeurs.

La déscolarisation touche surtout les familles les plus pauvres ;

Elle est plus forte, lorsque le père biologique n'est plus en vie (9% contre 2,8% chez ceux dont la mère est décédée).

Les facteurs explicatifs comprennent la faible accessibilité géographique des écoles à toutes les populations, la croissance urbaine, une carte scolaire déséquilibrée au profit des grandes villes, la crise du personnel enseignant, le niveau de la demande, la cherté de l'école, l'absence de perspectives professionnelles pour les diplômés, et le déclin de la perception de l'école comme moyen d'ascension sociale.

*** Facteurs liés à la qualité pour dégager les pistes d'action à long terme afin que les résultats soient traduits en actes pédagogiques.**

Ces données signalent la nécessité de construire et d'augmenter les centres d'alphabétisation et de l'éducation non formelle pour offrir les possibilités de seconde chance aux parents déscolarisés.

8.3.7 Préscolarisation et type de préscolarisation.

En début comme en fin de scolarité, les élèves ayant fréquenté la maternelle, le jardin d'enfant ou le préscolaire performant mieux en moyenne en langue d'enseignement et en mathématiques, comparés à ceux ne l'ayant pas fait à l'exception de Brazzaville en mathématiques.

L'accès à une éducation pré-primaire reste faible dans la plupart dans l'ensemble du pays.

*** Pistes de réflexion.**

L'éducation préscolaire est peu développée et est destinée aux familles urbaines plus aisées. Des progrès significatifs sur le plan quantitatif ont été réalisés au cours de ces dernières années. Il n'existe pas de disparités notables entre les filles et garçons à ce niveau d'éducation.

Malgré la croissance des effectifs de 2011 à 2018 qui sont passés de 53 920 à 66 556, le taux brut de scolarisation de la population d'âge préscolaire reste faible se limitant à 16% en 2018. Il est légèrement plus élevé pour les filles que pour les garçons. Le plus grand nombre vivent à Brazzaville (45%) et à Pointe Noire (35%) ; l'éducation préscolaire reste, à ce jour, l'apanage des enfants urbains ; de plus, l'offre étant payante, aussi bien dans les structures publiques que privées, l'éducation préscolaire est réservée aux enfants bénéficiant d'une certaine aisance économique.

L'offre de l'éducation préscolaire pour les enfants de trois à cinq ans est largement dominée par le secteur privé qui représente 85% des centres et 74,4% des effectifs scolarisés. Les écoles conventionnées accueillent 19% des effectifs et les centres publics seulement 16,5%.

Le faible développement actuel du préscolaire est d'autant plus regrettable que les études diagnostiques de l'évaluation PASEC2019 ont démontré que l'éducation préscolaire a un effet positif avéré sur les acquisitions au primaire, car elle est liée aux résultats des apprentissages des élèves. Les élèves ayant fait la maternelle redoublent deux fois moins que les autres.

L'éducation de la petite enfance vise à stimuler l'éveil et le développement des aspects sociaux, affectifs, psychomoteurs et cognitifs pour une meilleure adaptation des enfants à l'école primaire. Ce cycle doit préparer l'enfant à aborder de manière sereine les apprentissages fondamentaux de l'école primaire et éviter par la même occasion les inscriptions trop précoces ou tardives en CPI.

Le développement de l'école maternelle de type classique avec trois sections n'est pas financièrement soutenable actuellement; les conditions et les modalités d'accès aux écoles maternelles publiques et privées excluent de facto les familles pauvres et le milieu rural. Actuellement, cet enseignement est payant et bénéficie surtout aux enfants des classes urbaines aisées. Par ailleurs, les expériences d'éducation préscolaire « communautaires » mises en œuvre ces dernières années n'ont pas fourni les résultats escomptés, et cette approche n'est donc plus envisagée pour le développement de l'offre. Dans ce cadre, la préscolarisation complète de trois années semble représenter un coût-bénéfice trop limité.

*** Facteurs liés à la qualité pour dégager les pistes d'action à moyen terme afin que les résultats soient traduits en actes pédagogiques**

Poursuivre les politiques de développement de l'enseignement préscolaire

En effet, on devrait continuer à renforcer les politiques de développement du préscolaire, à savoir, favoriser le développement de la petite enfance et garantir l'accès à une éducation préscolaire équitable et de qualité : un socle pour la réussite des apprentissages telle que recommandée par la CONFEMEN dans son document de réflexion et d'orientation pour la 59ème session ministérielle. La prise en compte du préscolaire dans le processus d'apprentissage des élèves en début de scolarité est d'autant plus importante que la maîtrise de la langue d'enseignement constitue le vecteur majeur des autres apprentissages scolaires. Ainsi, on devrait continuer à redoubler d'efforts pour promouvoir le préscolaire comme une priorité.

Donc, une redéfinition des priorités s'impose pour favoriser l'épanouissement de ce cycle d'enseignement général qui compte parmi les facteurs d'efficacité des apprentissages au niveau du cycle primaire.

Comparativement à la sous-région, le Congo présente une performance relativement faible en termes de scolarisation pré-primaire. (Institut de Statistiques de l'UNESCO et Annuaire statistique 2017/2018)

Étendre les opportunités de scolarisation pré-primaire, en favorisant les zones rurales et défavorisées pour que 50 % des enfants de cinq ans et 20% des trois-quatre ans bénéficient d'un enseignement préscolaire de qualité.

La stratégie pour développer l'enseignement préscolaire est de privilégier l'accueil des enfants de cinq ans pour offrir au moins une année de pré-scolarisation à la moitié des enfants, de rapprocher l'offre de la population par la mise en place de classes préscolaires dans les écoles primaires,

8.3.8 Redoublement et performance des élèves

Les proportions de redoublements restent préoccupantes dans la plupart des Départements. En début de scolarité, l'analyse du lien entre le redoublement et les performances scolaires en langue d'enseignement et en mathématiques montre que dans neuf Départements (Brazzaville, Pointe-Noire, Niari, Kouilou, Lékoumou, Bouenza, Pool, Cuvette, Likouala), les élèves n'ayant pas redoublé sont plus performants que ceux qui ont redoublé, sauf dans trois Départements (Sangha, Plateaux et Cuvette-ouest) où les élèves ayant redoublé présentent de performances relativement meilleures que ceux qui n'ont pas redoublé.

En fin de scolarité, dans les deux matières, les performances scolaires des élèves ayant redoublé au moins une seule fois sont toujours inférieures aux performances des élèves n'ayant jamais redoublé, hormis la Cuvette-ouest où des élèves ayant redoublé présentent de performances relativement meilleures que ceux qui n'ont pas redoublé.

* Piste de réflexion

Le cursus primaire de plus de la moitié des élèves de l'ensemble du pays est affecté, au moins une fois, par le redoublement, ce qui semble ne pas permettre aux élèves redoublants de rattraper leurs retards sur les non-redoublants.

Les redoublements nombreux sont à relier à l'insuffisance des enseignants, des infrastructures et des équipements à tous les niveaux d'enseignement. Le cumul des redoublements se traduit dans l'âge moyen des élèves aux différents niveaux, mais il est amorti par les abandons probablement plus importants pour les élèves les plus âgés.

* Facteurs liés à la qualité pour dégager les pistes d'action à moyen terme afin que les résultats soient traduits en actes pédagogiques.

Au plan pédagogique :

- Recrutement d'enseignants et dotation des établissements en infrastructures et en équipements adéquats ;
- Mise en place d'un programme d'accompagnement personnalisé des élèves afin de remédier aux insuffisances constatées.

Au plan institutionnel :

- Mise en œuvre de dispositions légales en matière de décentralisation de l'enseignement et de la fonction publique territoriale.

8.3.9 Difficultés de l'élève pour lire au tableau, en classe ou pour lire dans un livre, en fin de scolarité

L'analyse du lien entre les difficultés pour lire au tableau et les performances scolaires en lecture et en mathématiques montre que, dans la plupart des Départements, excepté la Cuvette-Ouest, les élèves n'ayant pas de difficulté à lire au tableau ou à lire dans un livre sont plus performants que ceux qui ont des difficultés pour lire au tableau ou dans un livre.

* Piste de réflexion

La pléthore des effectifs dans les classes pédagogiques et la non-prise en charge des élèves pour un accompagnement à la maison par les parents d'élèves ne leur permettent pas d'acquérir cette compétence

* Facteurs liés à la qualité pour dégager les pistes d'action à court terme afin que les résultats soient traduits en actes pédagogiques

Mise en place d'un programme d'accompagnement personnalisé par les parents et par les gestionnaires d'écoles.

8.3.10 Travaux extra scolaires et performances des élèves

Le pourcentage des élèves en fin de scolarité qui participent aux travaux de petit commerce est relativement élevé pour l'ensemble des Départements.

Ceux qui participent à des travaux manuels, agricoles, de petit commerce ou à des petits métiers qui les empêchent d'être en classes sont moins performants, que ce soit en lecture ou en mathématiques. 82,1% des élèves participent aux activités domestiques au cours de l'année scolaire.

* **Piste de réflexion**

De manière générale, les travaux extrascolaires, lorsqu'ils sont pratiqués de façon régulière, ont tendance à défavoriser les élèves, notamment, parce qu'ils empiètent sur le temps d'apprentissage de ces derniers.

Facteurs liés à la qualité pour dégager les pistes d'action à moyen terme afin que les résultats soient traduits en actes pédagogiques.

Mise en place de mécanismes visant à réduire, voire annuler le coût d'opportunité que représente la participation des élèves aux travaux extrascolaires serait un premier pas pour réduire lesdits travaux.

8.3.11 Langue parlée à la maison et les performances des élèves

En moyenne 61,6% des élèves déclarent parler la langue d'enseignement à la maison en début de scolarité.

En fin de scolarité, plus de la moitié des élèves déclarent parler la langue d'enseignement à la maison.

L'utilisation de la langue d'enseignement à la maison influence significativement sur la performance des élèves.

* **Piste de réflexion**

Poursuite des initiatives nationales d'articulation de la langue d'enseignement en début de scolarité.

En effet, on devrait approfondir les expériences d'articulation de la langue d'enseignement entre la maternelle et le début scolarité primaire à la maison, ce qui pourrait être déterminant pour la réussite des élèves au primaire.

- **Facteurs liés à la qualité pour dégager les pistes d'action à long terme afin que les résultats soient traduits en actes pédagogiques.**

Mise en place de classes préscolaires des enfants de cinq ans dans les écoles primaires,

8.3.12 Aide dans les devoirs à la maison et performances des élèves

Le soutien des parents dans les devoirs à la maison influe positivement les performances des élèves en général.

* **Piste de réflexion**

Globalement, la performance moyenne en lecture et en mathématiques des élèves est meilleure chez les élèves qui sont aidés dans leurs devoirs à la maison par rapport à ceux qui n'ont pas cet avantage.

- * **Facteurs liés à la qualité pour dégager les pistes d'action à moyen terme afin que les résultats soient traduits en actes pédagogiques.**

Mise en place un programme d'accompagnement personnalisé par les parents.

8.3.13 Genre du directeur d'école et performances des élèves

En fin de scolarité, en moyenne, sur les 12 Départements, 73,7% des élèves fréquentent des écoles dirigées par les hommes.

La différence moyenne de performances en lecture et en mathématiques entre les élèves dont le directeur de l'école est une femme et ceux dont le directeur de l'école est un homme est relativement plus élevée, et est en faveur des élèves des écoles dirigées par les femmes. Cette différence est significative dans quatre Départements (Sangha, Pool, Plateaux, Cuvette-Ouest) en lecture et en mathématiques, et dans le Kouilou, en mathématiques, en faveur des élèves dont le directeur de l'école est une femme. Aucune différence significative n'est notée au Niari.

Globalement, dans cinq Départements sur 12, les écoles dirigées par un homme sont plus performantes que celles dirigées par une femme.

* **Piste de réflexion**

De manière générale, les femmes sont sous-représentées dans la fonction de directeur d'école.

* **Facteurs liés à la qualité pour dégager les pistes d'action à court afin que les résultats soient traduits en actes pédagogiques.**

Augmentation, à partir de la rentrée scolaire 2021-2022, du nombre de femmes dans la fonction de directeur d'école.

8.3.14 Inspection de l'école

Le pourcentage moyen d'élèves dont l'école est inspectée au moins une fois pendant les deux dernières années est de 85,2%, en début de scolarité, contre 91,8% en fin de scolarité. La Sangha, le Pool, Pointe-Noire, la Likouala, la Lékoumou, la Cuvette-Ouest et Brazzaville sont les seuls Départements où ces proportions sont en dessous de la moyenne globale, pour tous les niveaux.

* **Piste de réflexion**

Encadrement pédagogique effectif à réaliser dans les écoles.

L'encadrement pédagogique des écoles est assuré par les services de l'inspection Départementale : inspecteurs et conseillers pédagogiques. Le rôle pédagogique des inspecteurs comprend l'encadrement et le contrôle pédagogique des enseignants y compris la supervision de l'évaluation des acquis des élèves. Ils réalisent des visites de classe et peuvent assister à des animations pédagogiques. Beaucoup sont d'anciens enseignants, chefs d'établissement et bénéficient rarement d'actions de formation. Les conseillers pédagogiques encadrent au quotidien les enseignants.

La fonction pédagogique est aussi exercée par le chef d'établissement qui doit superviser l'action des enseignants et leur apporter des appuis pédagogiques en mettant en place un planning d'animation pédagogique et un suivi évaluation des activités d'encadrement.

* **Facteurs liés à la qualité pour dégager les pistes d'action à long terme afin que les résultats soient traduits en actes pédagogiques.**

- Soutien pédagogique apporté aux écoles et aux enseignants en dotant tous les inspecteurs et conseillers équipés en moyens de déplacement ;
- Mise en place d'un planning d'animation pédagogique et d'un suivi évaluation des activités d'encadrement dans les écoles.

8.3.15 Soutien scolaire par l'encouragement

Et heures de soutien aux plus faibles.

Les heures supplémentaires aux élèves les plus faibles ont pour but principal de pouvoir les aider à rattraper leur retard dans l'acquisition des connaissances à travers, entre autres, les séances de remise à niveau.

En début de scolarité, près de 49% d'élèves au niveau national sont dans des écoles organisant des heures de soutien aux élèves plus faibles. Pointe-Noire (plus de 70%) est le seul le Département où plus d'élèves faibles de ce niveau bénéficient de ces heures. En fin de scolarité, la proportion d'élèves dont l'école organise des heures de soutien aux plus faibles est en moyenne de 47,1%. Les pourcentages d'élèves sont les plus élevés au à Pointe-Noire (62,7%), et à Brazzaville (49,6%).

* **Piste de réflexion.**

L'encadrement des élèves a connu une dégradation généralisée, notamment, en zone rurale à la suite des croissances d'effectifs et aux restrictions budgétaires. Le ratio élèves/enseignants s'élève en moyenne à 62 élèves par enseignement, et il monte à 136 élèves, si on ne considère que les enseignants qualifiés.

* **Facteurs liés à la qualité pour dégager les pistes d'action à court terme afin que les résultats soient traduits en actes pédagogiques.**

Mise en place d'urgence d'un programme d'accompagnement personnalisé avec les parents et les gestionnaires d'écoles.

8.3.16 Équipement de la classe.

L'indice moyen de l'infrastructure de l'école est estimé à 51,4. L'indice d'équipement de la classe est le plus élevé à Brazzaville et à Pointe-Noire.

Au primaire, les écoles sont dispersées sur le territoire national. L'inexistence de clôture dans plusieurs écoles expose les tables-bancs et les salles de classe aux actes de vandalisme. En zone rurale, de nombreuses écoles ont recours à des classes multigrades. C'est aussi en milieu rural que l'on dénombre le plus important nombre des infrastructures qui sont dans un état de dégradation avancée.

Le ratio moyen d'équipement en tables-bancs paraît toujours inadéquat, et il faudra encore beaucoup d'efforts pour doter les écoles en tables-bancs afin d'atteindre le ratio idéal d'un élève par place assise.

Dans de nombreuses écoles de zones rurales, les parents ont recours aux formes traditionnelles de sièges (troncs d'arbres, par exemple). Pour éradiquer le déficit en table bancs, le Gouvernement, depuis 2018, s'est lancé dans une vaste opération appelée « zéro élève assis à même le sol ».

* **Piste de réflexion.**

Des conditions d'accueil et d'encadrement dégradées. Les infrastructures scolaires (salles de classe, latrines, points d'eau, tables-bancs, etc.) n'ont pas suivi le rythme d'accroissement des effectifs, ce qui a entraîné l'augmentation des ratios élèves/salles de classe à tous les niveaux et la dégradation des infrastructures.

- L'amélioration de l'environnement scolaire pourrait constituer un levier pour agir dans le cadre des politiques éducatives en faveur de l'équité.

Ainsi, on devrait renforcer la politique en matière d'allocation des ressources éducatives selon les besoins des écoles dans les différents Départements.

* **Facteurs liés à la qualité pour dégager les pistes d'action à long terme afin que les résultats soient traduits en actes pédagogiques.**

- Dotation conséquente en infrastructures et en équipements pour accueillir tous les enfants dans des classes de 40 élèves, en moyenne, en 2030.
- Construction de salles de classe.
- Équipement des écoles en mobiliers et en kits scolaires.

8.4 PERCEPTION DE LA GESTION DE L'ÉCOLE ET DE LA QUALITÉ DES RELATIONS PROFESSIONNELLES ET COMMUNAUTAIRES

* Piste de réflexion

Les déficits en infrastructures scolaires (salles de classe, latrines, infirmerie, bibliothèque, cantines, ...) et en ressources humaines (enseignants « craie en main », assistants sociaux, psychologues ...) devraient être résorbés en quantité et en qualité une attention particulière devrait également être portée sur l'amélioration de la gouvernance des écoles.

Les mesures de décentralisation/déconcentration pourraient, si elles sont mises en œuvre de façon judicieuse dans le domaine de l'éducation, favoriser une gestion efficace des disparités entre écoles avec un apport positif sur les apprentissages des élèves.

* Facteurs liés à la qualité pour dégager les pistes d'action à moyen terme afin que les résultats soient traduits en actes pédagogiques

Recevabilité et transparence de gestion au niveau des écoles

- L'efficacité et la transparence de l'utilisation des ressources par les écoles sont assurées grâce aux comités de gestion
- Dotation des écoles d'un comité de gestion fonctionnel.

8.5 CONNAISSANCES, COMPÉTENCES DES ENSEIGNANTS ET PERFORMANCES DES ÉLÈVES

8.5.1 Compétences des enseignants en compréhension De l'écrit en mathématiques

- En compréhension de l'écrit, 19,8% d'enseignants n'atteignent pas le seuil « suffisant » de compétences dont 2,0% sont en difficulté sur les connaissances et compétences du niveau I
- Des enseignants ne sont pas en mesure de localiser des informations explicites dans des textes moyens ou longs en utilisant des indices de repérage présents dans le texte et dans les questions. Ils ne peuvent mobiliser cette compétence sur des textes narratifs et informatifs. Aussi, ne parviennent-ils pas à repérer quelques paragraphes élémentaires dans un texte.
- Dans les Départements, le pourcentage des enseignants en difficulté (niveau I et inférieur à I) se présentent de la manière suivante : la Cuvette (37,2%), la Cuvette Ouest (33,2%), les Plateaux (27,8%), la Likouala (26,5%), la Sangha (26,0%), la Bouenza (25,1%), le Pool (19,4%), Pointe-Noire (18,3%), Brazzaville (16,0%), la Lékoumou (13,8%), le Niari (13,2%) et le Kouilou (11,7%).
- Environ 42% des enseignants à travers l'ensemble des Départements ne disposent pas de bonnes connaissances en didactique de la compréhension de l'écrit.
- En mathématiques, la situation est plus que préoccupante, car 65,4% des enseignants n'atteignent pas le seuil « suffisant » de compétences et parmi eux, 19,5% sont en difficulté sur les connaissances et compétences du niveau I ; ces enseignants éprouvent des difficultés dans la connaissance de l'écriture décimale, dans la comparaison de fractions, dans la notion de pourcentage, dans la résolution des opérations impliquant de nombres entiers, décimaux et entiers, dans l'identification des solides ou des figures, dans le repérage d'une diagonale ou d'un axe de symétrie, dans le calcul du périmètre d'un triangle et dans la résolution de problèmes.

Dans les Départements, le pourcentage des enseignants en difficulté (niveau I et inférieur à I) se présentent de la manière suivante : le Pool (29,8%), la Cuvette (29,2%), la Likouala (26,1%), la Cuvette Ouest (23,0%), le Niari (19,4%), Pointe-Noire (18,3%), la Sangha (18,0%), Brazzaville (17,9%), la Bouenza (17,9%), les Plateaux (16,2%), la Lékoumou (11,9%) et le Kouilou (11,6%).

Contrairement à la didactique de la compréhension de l'écrit, près de 77% des enseignants ne disposent pas des bonnes connaissances en didactique des mathématiques.

8.5.2 Caractéristiques et performance des enseignants

Au regard des échelles de compétence PASEC2019, il ressort que :

- Dans le corps enseignant, il est dénombré plus de femmes que des hommes, soit 56,2% de femmes et 43,8% d'hommes ;
- Le personnel enseignant est statistiquement plus nombreux dans la tranche d'âge allant de 30 à 49 ans pour un pourcentage estimé à 69,82%. Les enseignants de moins de 30 ans représentent 16,8%, et les plus âgés, au-delà de 50 ans, représentent 13,39% dont 2,52% ont 60 ans et plus.

Les enseignants ont, pour la plupart, un niveau secondaire ou universitaire. Le Pool est le seul Département à présenter, dans une faible proportion de 1,6%, un personnel avec un niveau primaire :

- 13,1% des enseignants n'ont bénéficié d'aucune formation professionnelle ;
- 10,8% des enseignants n'ont bénéficié d'aucune formation en cours d'emploi ;
- 27,7% des enseignants n'ont aucun diplôme professionnel ;
- 53% des enseignants bénévoles sont rémunérés par les parents ;
- 39,2% des enseignants s'absentent pour de problèmes de santé ;
- 23,8% des enseignants ne perçoivent pas leur salaire mensuellement ;
- Le respect des programmes est assuré à 52,6% ;
- 88% des enseignants accordent plus d'importance à la numérotation et aux opérations qu'à la géométrie, au repérage dans l'espace et à la mesure ;
- L'indice de perception de la condition matérielle et pédagogique de travail est de 51,2% ;
- 26,2% des enseignants affirment l'existence du harcèlement moral au sein de l'école ;
- 2,5% des enseignants affirment l'existence du harcèlement sexuel au sein de l'école.

8.5.3 Pistes de réflexion.

Valorisation des résultats de l'évaluation des formations initiales aux ENI et à l'ENS et **ancrage des politiques et des stratégies nationales de formations initiales et continue sur les besoins et sur les profils des enseignants.**

Dans le cadre de la préparation du projet d'appui à l'amélioration du système éducatif (PRAASED), le Gouvernement congolais, avec l'appui de la Banque mondiale, a financé une étude sur l'évaluation des formations initiales aux ENI et à l'ENS.

Au regard des faibles résultats constatés auprès des enseignants, un accent doit être mis sur la qualité de formation afin que ceux-ci arrivent à la maîtrise des contenus disciplinaires à enseigner et à acquérir les compétences en didactique. Dans la tenue de ces formations, l'expertise des enseignants les plus expérimentés est sollicitée davantage.

Les plans d'actions des structures de formation et d'encadrement des enseignants doivent insister sur le renforcement des capacités sur la didactique en compréhension de l'écrit et en mathématiques.

Ces formations pourraient s'appuyer sur un travail axé sur les items de chaque niveau des échelles de compétences en compréhension de l'écrit et en mathématiques. Au-delà de l'attention particulière à accorder aux enseignants situés au niveau I et en deçà, il conviendrait également, à travers des actions de formation spécifiques, d'entretenir

et de renforcer les acquis de ceux qui manifestent une bonne maîtrise des contenus fondamentaux enseignés.

La professionnalisation de la fonction enseignante doit être favorisée par les mesures appropriées.

Au regard de l'ensemble des résultats, il apparaît nécessaire de considérer davantage la fonction enseignante comme un métier qui exige non seulement des connaissances disciplinaires approfondies, mais aussi des connaissances professionnelles, notamment, en didactique et en psychopédagogie acquises et entretenues, d'une part, à travers des formations initiale et continue et, d'autre part, à travers la pratique de la classe.

Ainsi, la mise à la disposition des enseignants de ressources pédagogiques et didactiques nécessaires (livres, les équipements informatiques, logiciels et l'accès à des plates-formes numériques) devrait leur permettre d'améliorer leur culture générale et leur qualification professionnelle. Cela doit être accompagné d'un encouragement et d'une motivation des enseignants à participer à renforcer leurs connaissances et compétences, de manière à tirer tout le bénéfice possible. La mise en place de stratégies nationales de professionnalisation de la fonction prenant en compte un cadre physique de travail adéquat, tout en offrant des opportunités de formations (initiale et continues) adaptées et de promotion de carrière et une amélioration de la condition salariale pour une grande motivation des enseignants sont nécessaires pour favoriser au maximum de l'enseignement et permettre aux enseignants de se consacrer pleinement à leurs tâches professionnelles, dès lors que leur rémunération leur assure un niveau de vie raisonnable pour eux même et pour leur famille.

8.5.4 Facteurs liés à la qualité pour dégager les pistes d'action

L'Institut national de recherche et d'action pédagogiques (INRAP) chargé des activités des réformes de curricula, des programmes d'enseignement, de l'élaboration des manuels scolaires et d'autres documents didactiques, de la formation continue des enseignants souffre de l'absence d'un statut spécial, d'une insuffisance de moyens.

Il est d'une nécessité de renforcer ses capacités afin qu'il joue efficacement son rôle dans la refondation du système éducatif.

Les instituteurs du primaire sont actuellement formés dans trois écoles normales d'instituteurs (ENI).

De récentes études ont été menées sur la formation initiale des enseignants et permettent de dresser un ensemble de constats spécifiques ci-après :

- Un programme de formation à l'ENI ancien, développant des contenus par discipline sans précisions relatives aux modalités d'implémentation et aux modalités d'évaluation ;
- Des formations académiques/pédagogiques centrées sur la transmission de savoirs théoriques ;
- Une logique transmissive au détriment d'une pédagogie active centrée sur les compétences ;
- Des contenus des disciplines académiques non connectés au socle de l'enseignement primaire ;
- Et des stages pratiques satisfaisants sur le plan quantitatif, mais non pris en compte dans le processus de certification (CFEEN). Le stage de seconde année est souvent négligé par les élèves maitres qui n'y voient aucun enjeu pour l'obtention de leur examen professionnel.

De l'avis des directions et des formateurs des écoles normales, les candidats recrutés n'ont pas toujours le niveau requis, notamment, en français en sciences. Le curriculum de formation n'est pas suffisamment professionnalisant et l'examen du CFEEN est obsolète en évaluant essentiellement des connaissances théoriques sans prise en compte des stages pratiques. (PRAASED, Banque mondiale et étude de faisabilité du PAES/AFD)

Au MEPSA, des actions de formation continue des enseignants de grande envergure ne sont plus menées depuis 2013, après plusieurs actions déployées, notamment, dans le cadre de la mise en œuvre des projets AREPA et PRAEBASE pour les enseignants du primaire et du collège. Il faut souligner que bon nombre d'enseignants formés par le PRAEBASE sont retraités ou ne sont plus dans la même localité.

8.6 ACTIONS DE POLITIQUES ÉDUCATIVES.

Actuellement, le fondement organisationnel de l'action éducative en République du Congo se base sur la décentralisation, processus par lequel l'Etat central a décidé de transférer un certain nombre de compétences aux collectivités locales parmi lesquelles l'éducation de base qui en voie de l'être

En effet, la première revue conjointe du secteur de l'éducation tenue les 16 et 17 décembre 2019 à Brazzaville a été l'occasion d'un examen de la mise en œuvre de la première phase 2016-2018 de la stratégie. Elle a constitué une étape importante d'évaluation de la mise en œuvre de la SSE 2015-2025, impliquant tous les acteurs du système éducatif (Primature, ministères en charge de l'éducation, ministères du budget et du plan, partenaires au développement, société civile) à tous les niveaux (central et décentralisé). Elle a permis de produire un rapport sur la mise en œuvre de la SSE pour la période 2016 à 2018, analysant les progrès accomplis ou les retards enregistrés, les difficultés ou les faiblesses constatées.

Les résultats et les leçons retenues de ce bilan ont servi de bases à la préparation d'une nouvelle stratégie sectorielle, laquelle prend en compte les évolutions socio-culturelles et macroéconomiques du pays et se place dans le cadre stratégique du Plan National de Développement 2018-2022, des Objectifs de Développement Durable (ODD), en particulier l'Agenda ODD4-Education 2030 et de l'Agenda 2063 de l'Union africaine.

La nouvelle stratégie sectorielle de l'éducation porte sur la période 2021-2030, et est accompagnée d'un plan d'action triennal 2021-2023. Elle prend aussi en compte les réalités de la situation éducative, économique et financière du Congo en tirant les leçons de la mise en œuvre de la SSE lors de sa première phase, et en intégrant les contraintes du cadre budgétaire à l'horizon 2022.

Cette nouvelle stratégie porte sur l'ensemble du secteur éducatif, de l'enseignement préscolaire à l'enseignement supérieur, en passant par l'éducation non formelle et la formation technique et professionnelle. Elle est organisée autour d'une vision stratégique qui se décline de manière opérationnelle dans des programmes d'actions prioritaires cohérents et réalisables. Ces derniers visent à générer des changements pérennes en termes d'accès équitable, de qualité des apprentissages et d'efficacité du système.

Ces programmes d'action décrivent, entre autres axes d'enseignement, la vision stratégique et les grandes orientations politiques retenues pour l'enseignement au primaire.

8.6.1 Etat de lieux du système éducatif au primaire.

8.6.1.1 Organisation.

La loi scolaire 25-95 du 17 novembre 1995 modifiant la loi n° 008/90 du 6 septembre 1990, fixe l'organisation du système éducatif en deux composantes : le système éducatif formel et le système éducatif non formel.

L'Enseignement primaire est organisé en deux cycles : le cycle d'éveil de trois ans (CPI, CP2 et CE1) et le cycle de fixation de trois ans (CE2, CMI et CM2). Il est sanctionné, à son terme, par le certificat d'études primaires élémentaires (CEPE). Il est dispensé dans des écoles primaires. Certaines écoles (privées) offrent le cycle primaire en cinq ans.

En 2017-2018, l'offre d'enseignement général est assurée dans 4.020 écoles primaires dont 2.116 écoles privées. Ce nombre d'écoles primaires publiques a peu évolué au cours de la période.

La loi scolaire fixe une scolarisation obligatoire pour tous les enfants jusqu'à l'âge de 16 ans, afin d'offrir à tous des compétences de base communes, la lecture, le calcul, l'écriture, les connaissances élémentaires en sciences et les valeurs et les compétences de vie.

8.6.1.2 Accès à l'éducation.

L'accès au CP est satisfaisant, mais suivi de taux élevés de redoublements et d'abandons, notamment, en milieu rural ; sur 70% des élèves qui accèdent au primaire à l'âge voulu, seulement trois élèves sur quatre achèvent le cycle et, en moyenne, 20% des élèves sont des redoublants. La transition entre le CM2 et la classe de 6ème semble améliorée depuis les années 2010, et la continuité entre le primaire et le collège est plus fluide.

La très grande majorité des enfants ont accès à l'enseignement primaire, et la proportion des enfants jamais scolarisés reste faible, environ 2% des enfants arrivent à l'âge de neuf ans sans avoir été scolarisés. Ce pourcentage de non scolarisés semble ne pas avoir beaucoup évolué depuis 2005.

L'entrée en classe de CP1 se fait, généralement, à l'âge officiel de six ans (pour 70% des enfants). Environ 13% des élèves entrent précocement à l'âge de cinq ans ou moins, phénomène plus fréquent dans les écoles privées, et donc à Brazzaville et à Pointe-Noire, avec 21% d'enfants entrant à cinq ans ou moins. Les entrées tardives à huit ans ou plus sont peu nombreuses. (Enquête MICS 2014-2015)

8.6.2 Efficacité et qualité

Des acquis scolaires insuffisants : les résultats des examens de fin de cycle auxquels les élèves doivent réussir pour passer au cycle supérieur du cursus scolaire sont l'un des déterminants pour mesurer la performance du système éducatif. Les taux de réussite sont limités et participent à la faible fluidité des scolarités : - Au primaire, le taux de réussite au CEPE était de 77% en 2019.

Des redoublements trop importants persistent à tous les niveaux. Le déroulement des scolarités est souvent marqué par des redoublements importants. La proportion moyenne des élèves redoublants atteint 20% dans le cycle primaire.

Au primaire, le redoublement est particulièrement élevé au CE1, classe réputée difficile et qualifiée de « goulot d'étranglement » du cycle primaire. Dans ce niveau d'étude, les redoublants représentent 25% de l'effectif total des classes (26,6% des garçons et 23% des filles). Le Congo figure parmi les pays d'Afrique subsaharienne où la proportion de redoublants est très élevée (22,8%).

* En Classe de CE1 :

- nombre des élèves : 151 797 ;
- nombre de redoublants : 38.005 ;
- % redoublants : 25,0%,
- % redoublants Filles 23,4%.

Malgré quelques efforts, les manuels scolaires disponibles au niveau de l'enseignement primaire sont largement insuffisants : 11,7 élèves se partagent un manuel de lecture alors que 9,5 élèves, , un livre de calcul et 7,7 celui d'ECMP. De plus, d'importants aléas dans la répartition des manuels défavorisent les écoles des zones reculées à accès difficile (dans la Likouala, on a 18,5 élèves pour un livre de lecture et 13,3 pour un livre de calcul). Cet état de fait n'est pas favorable à un apprentissage de qualité.

* Conditions d'encadrement des élèves

Dans les écoles primaires publiques, 7 200 enseignants ont en charge 11 171 classes pédagogiques (certaines classes sont des classes multigrades regroupant deux ou plusieurs classes pédagogiques).

L'encadrement est mieux illustré par le nombre moyen très élevé de 62 élèves par enseignant, avec de fortes inégalités géographiques : 125,0 (Lékoumou), 123 (Plateaux). D'autre part, si l'on considère uniquement les enseignants qualifiés (environs 46% du total, en 2017), le ratio moyen élèves par enseignant est de 136.

8.6.3 Le pilotage et la gouvernance.

8.6.3.1 Le cadre curriculaire et la formation des enseignants

Depuis 2007, le MEPSA a rédigé et validé un cadre curriculaire qui n'a jamais fait l'objet d'une mise en œuvre, et ce cadre est actuellement caduc.

Le pilotage curriculaire est insuffisant. Aucun cadre d'orientation curriculaire ne permet de mettre en cohérence et d'articuler l'ensemble des offres éducatives et, notamment, la chaîne de formation initiale des enseignants. L'INRAP ne dispose pas des capacités suffisantes pour jouer son rôle de référence curriculaire, et l'institution de formation des enseignants (ENI) peine à produire l'ensemble des compétences et connaissances nécessaires aux futurs enseignants. Enfin, aucun dispositif stable de formation continue n'est installé, et les actions menées sont ponctuelles et relèvent de logiques de projets.

8.6.3.2 Les défis et contraintes à relever

Le secteur éducatif a lourdement pâti de la crise économique survenue en 2016 et qui se prolonge aujourd'hui, avec les chutes successives des cours du pétrole et leurs conséquences sur le budget de l'État, fortement dépendant des revenus pétroliers. Les dépenses publiques d'éducation n'évoluent pas avec les besoins et présentent des taux d'exécution faibles. Les dépenses réelles d'éducation du secteur sont stables, autour de 200 milliards de francs pendant la période 2015-2017, alors que les effectifs poursuivent leur croissance. Ces dépenses représentent 14,7% des dépenses réelles de l'État, en 2017, hors intérêts de la dette. Ainsi, les parents doivent contribuer de manière croissante aux dépenses d'éducation, malgré la gratuité officielle. Un nombre réduit de partenaires appuie le secteur, principalement au niveau de l'éducation de base. La plupart des appuis extérieurs pour l'éducation ont un caractère extrabudgétaire, avec un faible alignement et une harmonisation insuffisante. Le développement de l'offre actuelle repose sur le secteur privé. L'augmentation des nombres d'établissements ces 10 dernières années est principalement due à la création d'établissements privés ; ces derniers, concentrés à Brazzaville et à Pointe Noire, accueillent donc une proportion importante d'élèves scolarisés au niveau primaire (43%).

Les capacités d'accueil sont globalement insuffisantes. La généralisation d'un enseignement de base de 10 ans supposerait une capacité d'accueil en 2019 d'au moins 1,2 million de places dans les écoles primaires. Si cette capacité semble installée pour le primaire, elle s'avère finalement insuffisante en raison des classes surchargées.

Les filles sont moins scolarisées après le primaire et, plus généralement, en milieu rural. Les filles et les garçons accèdent presque équitablement à la maternelle et à l'école primaire et affichent les mêmes niveaux de rétention jusqu'à la fin du primaire. Cependant, les écarts se creusent aux niveaux supérieurs.

Les conditions d'accueil matérielles se sont dégradées pour tous les élèves. Les infrastructures scolaires (salles de classe, latrines, points d'eau, tables-bancs, etc.) n'ont pas suivi le rythme d'accroissement des effectifs. Cela a entraîné l'augmentation des ratios élèves/salles de classe (55 au primaire) et la dégradation des infrastructures, notamment, en milieu rural.

Les manuels scolaires disponibles restent insuffisants et inéquitablement répartis. Au niveau primaire, 11,7 élèves se partagent un manuel de lecture, alors que 9,5 élèves se partagent un livre de calcul. De plus, d'importants aléas dans la répartition des manuels défavorisent les écoles des zones reculées à accès difficile. L'enseignement des sciences et technologies et l'usage des TIC sont limités, par manque d'équipements tout d'abord, mais également par manque de formations des enseignants et des cadres, tant en termes d'enseignement des sciences et technologies (connaissances académiques et pratiques didactiques) qu'en termes d'usage des TIC pour l'enseignement.

Les enseignants des écoles primaires publiques sont maintenant principalement des enseignants bénévoles rémunérés par les parents (53% des effectifs totaux).

L'encadrement pédagogique des écoles est limité par le manque de moyens de déplacement et par le profil des responsables, généralement, d'anciens enseignants bénéficiant de peu d'actions de formation.

La gestion des ressources humaines, matérielles et financières n'est pas efficace. L'aléa dans la répartition des enseignants est élevé, avec un tiers des affectations qui ne sont pas liées aux effectifs des écoles. Les programmes de construction scolaire peinent à respecter les délais de mise en œuvre, et les taux d'exécution du budget disponible ne sont pas optimaux. Par ailleurs, cette gestion est handicapée par une organisation inadaptée des Ministères et par

un manque de capacités adaptées des agents en poste. La gestion rationnelle des profils et des postes ne dispose pas d'outils et de processus qui lui sont nécessaires ; l'organisation structurelle ne repose pas sur des fonctions principales, et certaines fonctions sont dispersées dans les structures. Les procédures de travail entre les structures centrales et déconcentrées ne sont pas formalisées et, enfin, les équipements et infrastructures sont vétustes et ne permettent pas une gestion informatisée.

Le système statistique ne délivre pas les informations utiles aux agents, dans des délais raisonnables. Cette situation et le manque de compétences, en termes de traitement et d'exploitation des informations, ne permettent pas de disposer d'une culture de pilotage adaptée aux enjeux.

8.6.4 La vision stratégique et les objectifs.

La vision est celle d'une éducation de base de qualité, apportant des compétences de base communes à tous les jeunes congolais, urbains et ruraux, de tous les milieux sociaux, filles et garçons, quelle que soit leur appartenance ethnique (Axe stratégique n° 1). Cette première exigence doit s'appuyer d'une part, sur un réseau scolaire performant, du cycle primaire accompagné d'un côté par l'éducation de la petite enfance préparatoire à l'enseignement primaire et, d'autre, sur l'alphabétisation et sur l'éducation non formelle pour offrir une seconde chance aux non scolarisés et aux déscolarisés.

Les défis à relever sont immenses et 10 années ne seront pas suffisantes pour la réalisation de l'ensemble des trois axes stratégiques (axe 1 : enseignement primaire, axe 2 : enseignement professionnel et axe 3 : enseignement supérieur). Toutefois, la stratégie du secteur de l'éducation 2021-2030 bâtie sur une vision, à long terme, dessine un chemin vers un système éducatif de meilleure qualité, plus performant et plus équitable, apte à répondre aux attentes de la société congolaise.

8.6.4.1 Le cadre d'orientations politiques

La stratégie sectorielle s'inscrit également dans la poursuite des Objectifs de Développement Durable (ODD) et, en particulier, dans l'Agenda ODD4-Education 2030 relatif au 4ème objectif de développement durable qui vise à garantir l'accès à tous à une éducation équitable, gratuite et de qualité à travers toutes les étapes de la vie, en éliminant, notamment, les disparités entre les sexes et les revenus. Il met également l'accent sur l'acquisition de compétences fondamentales et de niveau supérieur pour vivre dans une société durable. L'ODD4 appelle aussi, entre autres, à la construction et à l'amélioration des infrastructures éducatives et du nombre d'enseignants qualifiés.

La stratégie sectorielle répond également à l'Agenda 2063 de l'Union africaine qui porte la vision panafricaine durable pour une « Afrique intégrée, prospère et pacifique, dirigée par ses propres citoyens, et représentant une force dynamique sur la scène mondiale » dans laquelle « le capital humain de l'Afrique sera entièrement développé en tant que ressource la plus précieuse, notamment, par des investissements soutenus fondés sur l'universalité, entre autres, en matière d'éducation de la petite enfance et d'éducation de base, en éliminant les inégalités entre les hommes et les femmes à tous les niveaux de l'éducation.

L'opérationnalisation de la stratégie ainsi définie s'est par la suite renforcée par l'apport de différents travaux d'analyse réalisés dans le cadre de la préparation de projets de partenaires en appui au secteur (PRAASED, ARCEFA, AMES etc.).

Elle s'appuie aussi sur des stratégies transversales de l'Etat comme la stratégie nationale de scolarisation des filles visant à améliorer l'accès et la rétention et à améliorer leur participation scolaire à tous les niveaux.

8.6.4.2 Les orientations stratégiques

La vision stratégique est d'offrir progressivement à tous les jeunes une éducation de base de 10 ans qui ouvre sur l'insertion socio-professionnelle immédiate ou qui permet la poursuite d'études dans des lycées, dans des écoles professionnelles et dans l'enseignement supérieur. Au sein de ces différents niveaux, les élèves pourront opter pour des alternatives techniques ou professionnelles à l'enseignement général, de manière fluide, grâce à un système de passerelles et une orientation efficace aux différents paliers.

Cette vision se traduit dans les objectifs suivants :

- En 2021, le dispositif de formation continue des enseignants sera consolidé afin d'offrir, deux à trois semaines de formation tous les quatre ans à l'ensemble des enseignants du MEPSA ;
- En 2024, des conditions matérielles améliorées seront garanties pour offrir aux enseignants et aux apprenants l'opportunité de concrétiser ensemble des apprentissages de qualité. Les élèves du primaire seront dotés de trois manuels par élève, accompagnés de guides pour les enseignants.
- * **En 2030 :**
 - 20% des élèves de trois-quatre ans et 50% des élèves de cinq ans auront accès au préscolaire ;
 - 100% des enfants achèveront le cycle primaire en ayant acquis les compétences initiales communes requises pour ce palier des apprentissages ;
 - L'ensemble des enseignants du primaire sera pris en charge par l'État afin de consolider la gratuité de l'éducation ;
 - la scolarisation des populations autochtones s'appuiera d'une part, sur le doublement des capacités d'accueil des écoles ORA afin d'accueillir 10 000 élèves et, d'autre part, sur la facilitation des passerelles vers la scolarisation formelle ;
 - la répartition équitable et rationnelle des ressources sur le territoire, notamment, humaines, sera améliorée ;
 - L'amélioration de la pertinence et la qualité de l'enseignement-apprentissage sera assurée afin de garantir l'acquisition des compétences attendues au primaire pour répondre aux nouvelles finalités de l'éducation de base de 10 ans ;
 - Les bibliothèques seront installées dans 50% des écoles primaires ;
 - Toutes les écoles primaires seront dotées des kits scientifiques ;
 - 30% des écoles primaires seront équipées en TIC ;
 - Des logements pour les enseignants seront généralisés ;
 - Les opportunités de scolarisation pré-primaire seront étendues, en favorisant les zones rurales et défavorisées pour que 50% des enfants de cinq ans et 20% des trois-quatre ans bénéficient d'un enseignement préscolaire de qualité.
 - Le recrutement de 12 018 supplémentaires d'enseignants sera fait, afin d'accompagner l'accroissement des effectifs d'élèves pour permettre ainsi une baisse du nombre d'élèves par enseignant et réduire le nombre d'enseignants bénévoles. Cet important effort permettra d'atteindre les objectifs de 40 élèves par enseignant et la prise en charge quasi-totale des bénévoles (2,3% en 2030, 0% en 2035).
- * **En 2035 :**
 - 100%, des enfants seront scolarisés jusque l'âge de 16 ans ;
 - Des conditions d'encadrement raisonnables offriront les bases d'un enseignement-apprentissage de qualité : le ratio moyen élèves/enseignants sera limité à 40 au primaire ;
 - la contribution du secteur privé et conventionné sera reconnue et stabilisée autour de 40% pour le primaire ;
 - une adaptation des cursus de formation initiale des enseignants et des encadreurs du système sera mise en œuvre au niveau des ENI ;

- le pilotage curriculaire sera renforcé. Les différents acteurs du système disposeront d'orientations curriculaires claires et cohérentes à travers l'élaboration d'un cadre d'orientation curriculaire et la production des textes légaux et réglementaires correspondants.
- Les capacités de l'INRAP seront renforcées, afin de lui permettre d'assurer son rôle de référence dans la production et le pilotage curriculaire.

BIBLIOGRAPHIE

1. Agasisti, T. et Cordero-Ferrera, J. M. 2013. Educational disparities across regions : A multilevel analysis for Italy and Spain. *Journal of Policy Modeling*, 35(6):1079–1102.
2. Altet, M. 2008. Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par Sard & L. Paquay). De Boeck.
3. Auduc, J. L. 2007. Filles et garçons dans le système éducatif français, une fracture sexuée.
4. Jean-Louis Auduc 2007. Les relations parents-enseignants à l'école primaire - Grand Format
5. Banque Mondiale. 2005. Étude sur la formation et la gestion des enseignants du primaire en Afrique de l'Ouest (Burkina Faso, Mali, Niger et Sénégal). Banque Mondiale. https://www.researchgate.net/publication/341726969_L'evaluation_des_enseignants_du_primaire_en_Afrique_de_l'Ouest_Le_cas_du_Senegal
6. _____ 2018. Enquête de suivi itératif du fonctionnement des cantines scolaires au Bénin. Banque Mondiale. <http://documents1.worldbank.org/curated/en/314801542661746622/pdf/132215-FRENCH-WP-PUBLIC-19-11-2018-18-8-27-RapportIBMCANTINESJuilimgbk.pdf>
7. Basa, R. L. 2019. Redoublement de classe : Quelle efficacité pour l'enseignement primaire en RD Congo ? *International Journal of Innovation and Applied Studies*, 25(3): 857-872.
8. Bednarz, N., & Proulx, J. 2014. The (relativity of the) whole as a fundamental dimension in the conceptualization of the fraction. *Fields Mathematics Education Journal*, 2 : 27-54.
9. Bennell, P. 2005. Primary School Teachers Taking the Strain in Sierra Leone. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2005 : The Quality Imperative. UNESCO.
10. Bennell & Akeampong, K. 2007. Teacher Motivation in Sub-Saharan Africa and South Asia
11. <https://web.oas.org/childhood/EN/Lists/Recursos%20%20Bibliografia/Attachments/21/19.pdf>
12. _____. 2007. Teacher motivation in Sub-Saharan Africa and South Asia. Senior Partner, Knowledge and Skills for Development, Centre for International Education, Sussex University. <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a08be640f0b652dd000f9a/ResearchingtheIssuesNo71.pdf>
13. Bornstein, M. H., & Bradley, R. H. (Eds.). 2003. Socioeconomic status, parenting, and child development. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
14. Brooks-Gunn et Duncan, 1997. The Effects of Poverty on Children. <https://doi.org/10.2307/1602387>
15. Bruns, B., Filmer, D., & Patrinos, H. A. 2011. Making Schools Work : New Evidence on Accountability Reforms. Banque Mondiale. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/2270/600500PUB0ID18Is0Work09780821386798.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
16. Campbell, F. A., & Ramey, C. T. 1994. Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: A follow-up study of children from low-income families. *Child Development*, 65(2) : 684–698. <https://doi.org/10.2307/1131410>
17. Carpenter, T. P., Moser, J. M., & Romberg, T. A. 1982. Addition and subtraction a cognitive perspective. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/9781003046585>
18. Coleman, J. S. 1988. Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology* 94: S95-S120
19. CONFEMEN. 2019 PASEC2019. Qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone. http://www.pasec.confemen.org/wp-content/uploads/2021/01/RapportPasec2019_sitePasec.pdf
20. _____. 2014. Qualité du système éducatif Congolais. PASEC2014. https://www.pasec.confemen.org/wp-content/uploads/2018/01/PASEC2014_Rapport-Congo.pdf
21. Debarbieux, É. 2001 La violence à l'école : Querelle des mots et défis politiques,

22. Dembélé, M., & Sirois, G. 2018. La quête de l'éducation de qualité pour tous et la profession enseignante dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne. *Éducation et francophonie*, XLV(3) : 1-9. <https://doi.org/10.7202/10464ar>
23. Draelants, H. 2019. Le redoublement n'est pas un médicament. *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, 115. <https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirsef/article/view/54143>
24. Dunga, S. 2013. An analysis of the determinants of education quality in malawi : Pupil reading scores. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4(4):337.
25. Erberber, E. 2009. Analyzing Turkey's data from TIMSS 2007 to investigate regional disparities in eighth grade science achievement.
26. Farges, G. 2017. Chapitre 4. La valeur donnée aux métiers de l'enseignement. *Les mondes enseignants* (p. 95-117). Presses Universitaires de France; Cairn.info. <https://www.cairn.info/les-mondes-enseignants--9782130606437-p-95.htm>
27. Gruijters, R. J., & Behrman, J. A. 2020. Learning Inequality in Francophone Africa : School Quality and the Educational Achievement of Rich and Poor Children. *Sociology of Education*, 93(3): 256-276. <https://doi.org/10.1177/0038040720919379>
28. Hanushek, E. A. 2003. The Failure of Input-based Schooling Policies. *The Economic Journal*, 113, 64-98. Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2015). *The knowledge capital of nations : Education and the economics of growth*. The MIT Press.
29. Institut National de la Statistique du Congo .2018. *Annuaire statistique du MEPSA*.
30. Jarousse, J.-P. et Mingat, A. 1989. Les effets des conditions d'enseignement sur les acquisitions des élèves à l'école primaire : le cas du togo. In *Journées d'économie sociale (IX)*, : 189–218.
31. Johnson. 2009..An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>.
32. Lamdin Douglas, J.1996. Evidence of Student Attendance as an Independent Variable in Education Production Functions.
33. Reynolds, A. G., Wardle, D. A., Naylor, A. P. 1995. Impact of training system and vine spacing on vine performance and berry composition of Chancellor. *Am. J. Enol. Vitic.*, 46 (1): 88-97
34. Ripple, C. H., & Luthar, S. S. 2000. Academic risk among inner-city adolescents: The role of personal attributes. *Journal of School Psychology*, 38(3) : 277–298. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)000327](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)000327).
35. Seyfried, Sherri F. 1998. Academic Achievement of African American Preadolescents: The Influence of Teacher Perceptions. <https://doi.org/10.1023/A:1022107120472>.
36. Suchaut, B. 2006. Analyse des acquisitions des élèves de l'enseignement secondaire en Algérie sur la base de l'enquête MAL II.
37. Sutton A. & Soderstrom I. 1999 Predicting Elementary and Secondary School Achievement With School-Related and Demographic Factors, *The Journal of Educational Research*, 92(6) : 330-338, DOI: 10.1080/00220679909597616
38. Union africaine.2016. *Stratégie continentale de l'Education pour l'Afrique 2016-2025*

ANNEXE A

Exemples d'items du test PASEC2019

Annexe A1. Exemples d'items du test PASEC2019 en début de scolarité

A1.1 Test de langue

Une série d'exercices reflétant les textes et les questions qui composent le test PASEC2019 de langue accompagne la description de chaque niveau de l'échelle de compétences pour comprendre les caractéristiques des questions et les stratégies mises en place par les élèves pour y répondre. Ces items sont rendus publics et sont libres de droit.

A1.1.1 Niveau 4

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

Comprendre un texte

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

Objectif : Comprendre un texte

Domaine : Compréhension de l'écrit

Contenu : L'élève est capable, en 15 secondes maximum, de répondre aux questions posées à partir du support ci-dessous.

- C'est la fête à l'école. Les maîtres et les maîtresses jouent de la musique dans la cour.
Les petits élèves courent et les plus grands dansent.*
- 1. Où se passe la fête ?*
 - 2. Que font les maîtres ?*
 - 3. Qui danse ?*

Par exemple, pour répondre, à la question 3 « Qui danse ? » en 15 secondes maximum, l'élève peut relire la question et/ou rechercher dans le texte la partie qui concerne le lieu de vente du pain. L'amorce de la question facilite le prélèvement de l'information puisque le verbe est repris dans la question. La réponse acceptée à l'oral est « les grands », « les plus grands » ou « les grands élèves ».

A1.1.2 NIVEAU 3

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

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

Décoder le sens des mots

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

Objectif : Comprendre un texte

Domaine : Compréhension de l'écrit

Contenu : L'élève est capable, en 15 secondes maximum, de montrer l'image qui va avec le mot. (Poisson) à partir de l'illustration ci-dessous.



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

A1.1.3 NIVEAU 2

Lecteur émergent : vers le développement des capacités de déchiffrage de l'écrit et le renforcement des capacités de compréhension orale.

Exemple d'exercice illustratif des compétences des élèves au niveau 2

Décoder le sens des mots

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

Objectif : Reconnaître du vocabulaire

Domaine : Compréhension de l'oral

Contenu : L'élève est capable, en 5 secondes maximum, de montrer le cheval parmi d'autres animaux à partir de l'illustration ci-dessous.



Dans cet exemple, l'élève doit montrer l'image qui correspond à la question : « montre-moi le cheval ? ». Cet item est classé dans le domaine de la « Compréhension de l'oral » et permet de mesurer la familiarisation des élèves avec le vocabulaire de la vie quotidienne.

AI.1.4 NIVEAU 1

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

Exemple d'exercice illustratif des compétences des élèves au niveau 11

Reconnaitre du vocabulaire

L'élève doit montrer la partie du corps précisée dans la question en cinq secondes maximum. Dans cet exemple, l'élève doit montrer une de ses pieds, suite à la question « montre-moi ton pied ? ».

Objectif : Comprendre du vocabulaire

Domaine : Compréhension de l'oral

Contenu : L'élève est capable, en cinq secondes maximum, de montrer son pied.

AI.1.5 SOUS LE NIVEAU 1

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

AI.2 TEST DE MATHÉMATIQUES

Une série d'exercices reflétant les questions qui composent le test PASEC2019 de mathématiques accompagne la description de chaque niveau de l'échelle de compétences pour comprendre les caractéristiques des questions et les stratégies mises en place par les élèves pour y répondre. Ces items sont rendus publics et sont libres de droit.

AI.2.1 NIVEAU 3

Exemple d'exercice illustratif des compétences des élèves au niveau 3

Additionner deux nombres dont la somme est supérieure à 50

Pour répondre à la question « Additionner deux nombres dont la somme est supérieure à 50 » pris en exemple pour illustrer ce niveau, l'élève doit trouver le bon résultat de l'addition « $33 + 29$ » en deux minutes maximum à l'aide d'un brouillon et/ou d'une ardoise.

Objectif : Additionner et soustraire

Domaine : Arithmétique

Contenu : L'élève est capable d'additionner 33 plus 29 à partir du support ci-dessous :

$$33+29 =$$

L'élève doit utiliser une démarche adéquate pour trouver le bon résultat dans le temps imparti. Il peut par exemple, tout compter avec ces doigts ou en symbolisant des bâtonnets, partir du plus grand nombre 33 pour lui ajouter 29 unités, poser l'addition avec une retenue. Cette question est classée dans le domaine de contenu « arithmétique ».

A1.2.2 NIVEAU 2

Exemple d'exercice illustratif des compétences des élèves au niveau 2

Se repérer dans l'espace

L'élève doit montrer l'image de l'enfant qui est devant le carton sous une contrainte de temps maximal de cinq secondes. Il doit identifier la bonne réponse parmi cinq croquis présentant chacun un enfant et un ou des cartons dans des dispositions spatiales différentes.

Objectif : Se repérer dans l'espace

Domaine : Géométrie, espace et mesure

Contenu : L'élève est capable de montrer l'enfant qui est devant le carton à partir du support ci-dessous :



La connaissance des positions de l'enfant comme « devant », « au-dessus », « au milieu », « à côté de » etc., sont indispensables pour pouvoir se repérer dans l'espace et acquérir des connaissances plus approfondies en géométrie. Cette question est classifiée dans le domaine de contenu « géométrie, espace et mesure ».

A1.2.3 NIVEAU 1

Exemple d'exercice illustratif des compétences des élèves au niveau 1

Reconnaitre des nombres inférieurs à 10 / Identifier des nombres écrits

Les élèves doivent identifier oralement des symboles numériques choisis au hasard et placés dans une grille.

Objectif : Reconnaître des chiffres et des nombres

Domaine : Arithmétique

Bonne réponse : 1

Contenu : L'élève est capable de lire les nombres de la première ligne à partir du support ci-dessous :

2 9 3 6

Cet item mesure la capacité des élèves à identifier des symboles numériques écrits. Cet exercice permet de savoir si les élèves sont capables de lire les nombres compris entre 1 et 20.

A1.2.4 SOUS LE NIVEAU I

Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas suffisamment les compétences mesurées par ce test dans la langue d'enseignement. Ces élèves sont en difficultés sur les connaissances et compétences du niveau I.

ANNEXE A1.3 EXEMPLES D'ITEMS DE DÉBUT DE SCOLARITÉ RELATIFS AUX SECTIONS « FOCUS SUR LES RÉSULTATS DES ÉLÈVES EN DÉBUT DE SCOLARITÉ »

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

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

<i>e</i>	<i>s</i>	<i>a</i>	<i>i</i>	<i>t</i>
<i>n</i>	<i>r</i>	<i>u</i>	<i>l</i>	<i>o</i>
<i>d</i>	<i>c</i>	<i>p</i>	<i>m</i>	<i>v</i>
<i>q</i>	<i>f</i>	<i>b</i>	<i>g</i>	<i>h</i>
<i>j</i>	<i>x</i>	<i>y</i>	<i>z</i>	<i>w</i>
<i>k</i>				

A1.3.2 Lire avec aisance des mots familiers

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

<i>tu</i>	<i>un</i>	<i>de</i>	<i>le</i>	<i>il</i>
<i>une</i>	<i>elle</i>	<i>du</i>	<i>est</i>	<i>son</i>
<i>par</i>	<i>ma</i>	<i>ami</i>	<i>mère</i>	<i>dans</i>
<i>sur</i>	<i>petit</i>	<i>mardi</i>	<i>vélo</i>	<i>bébé</i>
<i>pour</i>	<i>lire</i>	<i>poisson</i>	<i>nous</i>	<i>avoir</i>

chat	grand	voir	verbe	dire
------	-------	------	-------	------

A1.3.3 COMPTER JUSQU'À 100

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

A1.3.4 RÉSOUDRE DES ADDITIONS ET DES SOUSTRATIONS

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

$8 + 5 =$
$13 - 7 =$
$14 + 23 =$
$33 + 29 =$
$34 - 11 =$
$50 - 18 =$

ANNEXE A2. EXEMPLES D'ITEMS DU TEST PASEC2019 DE FIN DE SCOLARITÉ

A.2. I Test de lecture

Une série d'exercices reflétant les textes et les questions qui composent le test PASEC2019 accompagne la description de chaque niveau de l'échelle de compétences pour comprendre les caractéristiques des questions et les stratégies mises en place par les élèves pour y répondre. Ces items sont rendus publics et sont libres de droit.

Le texte qui suit décrit une situation de la vie quotidienne dans une maison. Lis le texte et réponds aux questions qui suivent.

« Voilà de l'eau et du savon, lavez-vous ! Frottez-bien les bras et les jambes ».

J'ai terminé, donne-moi la serviette s'il te plaît.

Sèche aussi tes cheveux !

Maman, mon frère me jette de l'eau.

Arrête d'embêter ta sœur ! Je pose vos habits sur la chaise.

Le texte littéraire court suivant est libéré afin d'illustrer à travers deux de ses questions les niveaux 4, 3 et 2 de l'échelle de fin de primaire.

A2.1.1 NIVEAU 4

Que décrit le texte ?

- A. Une leçon
- B. Un repas
- C. Un jeu
- D. Une toilette

Lorsqu'ils lisent des textes, les élèves de ce niveau sont capables d'identifier l'intention de l'auteur, de percevoir le sens implicite d'un récit et d'interpréter les sentiments d'un personnage. Pour répondre à la question du texte ci-dessus pris en exemple pour illustrer ce niveau, l'élève doit avoir intégré les différentes étapes du récit et il doit s'appuyer sur ses expériences et ses connaissances antérieures pour inférer le sens du récit qui porte sur une toilette. Cette question est classée dans le processus cognitif « interpréter et combiner des informations » et porte sur un texte narratif court.

A2.1.2 NIVEAU 3

Où se passe l'histoire ?

- A. Dans une école
- B. Dans un marché
- C. Dans un hôpital
- D. Dans une maison

Pour répondre à la question « Où se passe l'histoire ? » pris en exemple pour illustrer ce niveau, l'élève doit mettre en relation des éléments explicites présents dans différentes parties du document. Il ressort en effet, dès la présentation du texte, que celui-ci décrit une situation de la vie quotidienne dans une maison. Cette question est classée dans le processus cognitif « extraire des informations explicites » puisque les informations à combiner sont clairement identifiables dans le document.

A2.1.4 NIVEAU 1

Coche le mot qui correspond à l'image.



- A. Règle
- B. Couteau
- C. Stylo
- D. Ciseaux

Pour répondre à la question « Les ciseaux » pris en exemple pour illustrer ce niveau, l'élève doit appairer l'image à

un mot écrit qui lui correspond (Coche le mot qui correspond à l'image). La question demande à l'élève d'identifier parmi plusieurs mots celui qui correspond à l'image des ciseaux.

A2.2 TEST DE MATHÉMATIQUES

Une série d'exercices reflétant les questions qui composent le test PASEC2019 de mathématiques accompagne la description de chaque niveau de l'échelle de compétences pour comprendre les caractéristiques des questions et les stratégies mises en place par les élèves pour y répondre. Ces items sont rendus publics et sont libres de droit.

A2.2.1 NIVEAU 3

Proportionnalité avec règle de trois

Objectif mathématique : Nombres et opérations

Processus cognitif : Résoudre des problèmes

Bonne réponse : 2

Un marchand vend 12 beignets à 1 000 F.

Quel est le prix de 84 beignets?

- A. 1 096 F
- B. 7 000 F
- C. 12 000 F
- D. 84 000 F

A2.2.2 NIVEAU 2

Compréhension de fractions

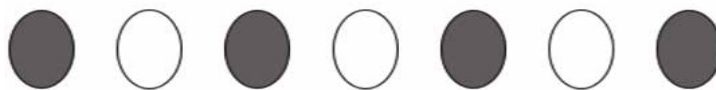
Objectif mathématique : Nombres et opérations

Processus cognitif : Connaître

Bonne réponse : 2

Un marchand vend 12 beignets à 1 000 F.

Quel est le prix de 84 beignets?



- A. 3/7
- B. 4/7
- C. 7/4
- D. 4/3

A2.2.3 NIVEAU I

Proportionnalité avec règle de trois

Objectif mathématique : Quantités et mesures

Processus cognitif : Connaître

Bonne réponse : 3

Parmi les unités suivantes, laquelle est utilisée pour exprimer un volume ?

- A. mètre
- B. mètre carré
- C. mètre cube
- D. décamètre

ANNEXE A3. OUTILS DE L'ENQUÊTE PASEC2019 SUR LES ENSEIGNANTS

A.3. I Compréhension de texte et en mathématiques

L'enquête PASEC2019 sur les enseignants porte en premier lieu sur la mesure de la maîtrise des contenus disciplinaires enseignés (mathématiques et compréhension de l'écrit) :

L'enseignant maîtrise la compréhension de l'écrit dans la langue d'enseignement, il accède au sens de ce qu'il lit et a une connaissance des structures de la langue qui lui permet de l'enseigner comme discipline au primaire et de l'utiliser comme médium d'enseignement au primaire. L'enseignant maîtrise les savoirs mathématiques à enseigner sur le cycle primaire et a une capacité de raisonnement qui lui permet de résoudre des situations problèmes qui pourraient être proposées à des élèves du primaire.

L'enquête mesure des compétences attendues en fin de primaire, quelle que soit la classe de primaire encadrée par l'enseignant. En effet, un enseignant de primaire doit être capable d'enseigner à tous les niveaux du cycle, car il peut être à tout moment affecté dans un niveau différent que celui qu'il tient. On peut considérer aussi que tout enseignant doit avoir en tête le profil d'un élève de fin de 6e année du point de vue des compétences à atteindre. Le travail de l'enseignant sur une année scolaire s'inscrit dans une continuité et contribue à l'atteinte de ces compétences de fin de cycle. On ne peut pas, dans ce cas, imaginer qu'un éducateur en charge d'une telle mission ne maîtrise pas lui-même les savoirs et savoir-faire qu'il doit faire acquérir à ses élèves. Enfin, d'un point de vue cognitif, on peut s'attendre à ce qu'un enseignant qui n'atteindrait pas un niveau relatif à la fin de primaire ait des difficultés à exploiter les ressources professionnelles à sa disposition (guide pédagogique, site internet, manuels) et

à bénéficier de l'apport de la formation continue dans le cadre de son développement professionnel.

Cette orientation de l'enquête des enseignants sur la maîtrise des contenus enseignés en fin de primaire est suggérée notamment par les travaux de (Hill & Ball, 2004), qui, traitant des types de connaissances mathématiques nécessaires chez l'enseignant, ont énoncé les connaissances sur le contenu en lien avec les élèves (Knowledge of content and students) I. Selon ces mêmes auteurs, ces connaissances interviennent par exemple pour anticiper les raisonnements des élèves ou le degré de difficulté d'une tâche qui leur est proposée. Les enseignants doivent également être à mesure de reconnaître et d'interpréter les raisonnements émergeant des élèves. Pour accomplir ces tâches, les enseignants doivent alors faire interagir leur compréhension mathématique avec leur connaissance des élèves et les raisonnements mathématiques de ces derniers. Ils énoncent ensuite les connaissances sur le contenu en lien avec l'enseignement (Knowledge of content and teaching) qui se présentent comme une articulation entre les mathématiques et l'enseignement. Enfin, ils mentionnent les connaissances des programmes.

Dans le cadre de l'enquête PASEC des enseignants, les contenus disciplinaires évalués s'alignent sur les concepts définis dans le cadre de référence des tests destinés aux élèves, soit la compréhension explicite et implicite de textes variés et la connaissance des concepts et procédures mathématiques, l'application des formules mathématiques et la résolution de problèmes sur des nombres et opérations, les grandeurs de mesures et l'espace et la géométrie. Les items sont également classés selon trois niveaux de complexité du programme scolaire du primaire en référence aux grands niveaux d'enseignants du cycle primaire : basique, intermédiaire et expert. Ainsi, les épreuves évaluent aussi bien la capacité des enseignants à maîtriser des sujets de début de primaire que de fin primaire. Les épreuves sont organisées de manière à proposer une répartition équilibrée des items en fonction des sous-domaines de contenu, des processus cognitifs et des niveaux de complexité. Malgré l'évidence selon laquelle les connaissances à enseigner doivent être avant tout maîtrisées par les enseignants, le processus d'enseignement/apprentissage est si complexe et fait intervenir tellement d'autres composantes (aptitudes pédagogiques, connaissances didactiques, attitudes, valeurs...) que l'enquête PASEC sur les enseignants n'interroge la relation des résultats enseignants aux performances de leurs élèves.

A.3. 2. DIDACTIQUE DE LA COMPRÉHENSION DE TEXTE

Mon premier envol

L'item « mon premier envol » concerne l'identification par les enseignants-es de la source d'une erreur de compréhension d'un élève. Un maître propose la lecture de ce texte à un élève. L'élève lit à voix haute le texte qui suit.

Quand j'étais petit, je dormais dans un œuf tout blanc. Ma mère s'assoyait sur moi pour me donner de la chaleur. Un jour, ma mère s'est levée en piaillant... C'est à ce moment que j'ai découvert ma couveuse adorée.

Incapable encore de voler, ma mère m'apportait à manger' Les semaines passaient, je devais prendre mon premier envol...

Après la lecture, le maître pose la question suivante.

Qui raconte l'histoire ?

L'élève répond :

Un enfant.

La réponse de l'élève à cette question de compréhension de texte est fausse.

Selon vous, que faut-il travailler avec cet élève ? Cochez la réponse qui convient, il n'y a qu'une seule réponse possible.

La réponse de l'élève montre qu'il faut faire...

- A. Travailler le sens littéral
- B. Travailler sur un texte plus long
- C. Travailler le sens implicite > X Bonne réponse
- D. Travailler la lecture décodage

A.3. 3. DIDACTIQUE DES MATHÉMATIQUES

A.3. 3. 1. La logique de Fatima

L'item « la logique de Fatima » consiste en l'analyse de la démarche d'une élève (Fatima) en réponse à une tâche de transcription en chiffres d'un nombre entier naturel écrit en lettres.

Les enseignants-es doivent parvenir à une analyse adéquate de la réponse erronée de Fatima, celle-ci « tant que Fatima a traduit chaque paire de mots écrits par un nombre.

L'instituteur de Fatima lui demande d'écrire en chiffres le nombre

Cinq mille trois cent vingt six

Fatima écrit la réponse suivante :

500030026

Quelle est l'explication la plus plausible de la réponse proposée par Fatima ?

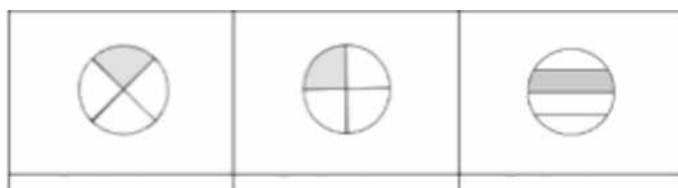
- A. Fatima n'a pas réussi à lire le nombre à écrire en chiffres
- B. Fatima ne connaît pas bien le tableau de numération
- C. Fatima a traduit chaque paire de mots écrits par un nombre > X Bonne réponse
- D. Il n'y a aucune logique dans la réponse écrite par Fatima

A.3. 3. 2. Le quart d'un disque

L'item « le quart d'un disque » porte sur les fractions. Il interroge les enseignants sur la source de l'erreur et les invite à être attentifs à la notion de « parts égales » lorsque l'on fractionne un objet. En fait, seules les deux premières réponses d'élèves sont correctes (solution B).

Un enseignant demande à ses élèves de colorier en gris la fraction représentant le quart d'un disque.

En corrigeant les copies, il constate que trois réponses apparaissent souvent



ANNEXE B

Données de l'enquête PASEC2019

Donnée du Chapitre 3

Tableau B3.1 : Pourcentage d'élèves dans l'échelle de compétences PASEC2019 en langue en début de scolarité

DÉPARTEMENT	Niveau <I	ET I	Niveau I	ET	Niveau 2	ET	Niveau 3	ET	Niveau 4	ET
Bouenza	7.4	2.8	22.2	9.1	31.8	7.6	21.8	7.8	16.7	9.4
Brazzaville	0.2	0.4	1.1	1.0	11.9	3.6	35.4	4.3	51.5	5.9
Cuvette	6.3	4.6	23.5	5.8	34.4	10.5	28.4	9.2	7.5	5.5
Cuvette-Ouest	4.5	5.2	22.4	9.1	55.5	14.5	13.4	7.9	4.1	4.2
Kouilou	-	-	6.5	3.7	51.3	12.5	29.5	10.8	12.7	6.2
Lékoumou	5.4	3.9	19.9	11.9	20.5	11.1	20.6	12.6	33.6	16.9
Likouala	7.4	6.1	37.2	12.1	35.2	12.6	18.9	8.5	1.3	2.1
Niari	1.5	1.1	19.6	4.4	31.2	6.0	23.9	3.6	23.8	8.1
Plateaux	1.7	2.5	20.2	4.3	38.7	5.6	27.1	4.6	12.2	5.6
Pointe-Noire	0.1	0.2	5.0	2.3	19.3	5.9	22.6	5.1	53.0	8.7
Pool	-	-	11.4	11.7	21.7	15.9	20.0	6.6	46.8	23.5
Sangha	0.3	0.9	8.1	3.9	27.4	5.6	44.3	11.2	19.9	8.5
National	1.8	0.5	10.9	1.4	24.0	2.4	27.2	2.0	36.1	3.3

Tableau B3.2 : Pourcentage d'élèves dans l'échelle de compétences PASEC2019 en mathématiques en début de scolarité

DÉPARTEMENT	Niveau <I	ET	Niveau I	ET	Niveau 2	ET	Niveau 3	ET
Bouenza	1.9	1.4	19.7	5.6	45.9	8.8	32.5	5.7
Brazzaville	0.1	0.3	4.9	2.0	27.8	4.5	67.2	5.2
Cuvette	2.3	2.9	31.6	10.2	29.0	6.1	37.1	9.5
Cuvette-Ouest	3.2	3.1	29.6	6.4	45.5	7.3	21.7	7.2
Kouilou	-	-	21.0	4.3	41.6	7.5	37.5	5.5
Lékoumou	10.0	6.5	23.4	9.7	24.8	8.5	41.8	14.4
Likouala	7.4	6.2	30.7	9.4	43.3	11.0	18.5	7.3
Niari	0.5	0.5	18.3	4.4	32.6	5.9	48.6	7.7
Plateaux	0.7	1.4	14.9	5.6	53.6	6.4	30.8	5.2
Pointe-Noire	0.4	0.6	7.6	3.8	27.8	4.4	64.3	6.7
Pool	-	-	9.8	8.0	29.0	14.8	61.2	20.7
Sangha	0.6	1.2	11.6	5.9	27.0	8.7	60.7	9.0
National	1.0	0.4	12.7	1.4	33.1	2.3	53.2	2.6

I ET : Erreur Type

Tableau B3.3 : Performances moyennes des élèves de début de scolarité en langue

DEPARTEMENT	Moyenne		Ecart Type		Percentile 1		Percentile 5		Percentile 10		Percentile 25		Percentile 50		Percentile 75		Percentile 90		Percentile 95		Percentile 99	
	Moyenne	Erreur-Type	Écart-Type	Erreur-Type	P1	Erreur-Type	P5	Erreur-Type	P10	Erreur-Type	P25	Erreur-Type	P50	Erreur-Type	P75	Erreur-Type	P90	Erreur-Type	P95	Erreur-Type	P99	Erreur-Type
Bouenza	523.4	24.8	98.4	15.4	330.5	40.5	387.6	14.3	408.4	13.9	458.0	27.4	513.5	29.9	575.8	43.7	647.7	75.6	715.8	79.6	790.1	11.8
Brazzaville	616.4	11.3	72.1	8.0	460.5	35.7	505.8	20.2	529.9	16.9	569.8	10.0	613.3	12.0	657.3	12.3	704.1	30.3	748.2	30.4	820.2	31.0
Cuvette	509.8	12.1	73.8	9.4	356.1	31.4	393.8	21.5	413.7	17.5	455.6	18.2	509.8	19.1	561.3	17.1	598.6	23.7	630.6	43.7	676.9	53.4
Cuvette-Ouest	497.2	11.6	56.7	14.7	357.0	33.4	399.7	35.1	437.7	47.1	467.9	16.2	492.8	9.9	523.1	15.0	576.8	51.3	607.8	55.5	642.6	49.8
Kouilou	539.5	14.9	59.3	10.8	418.3	33.8	463.9	13.3	480.8	8.9	500.8	14.2	527.7	14.9	562.1	23.9	623.5	45.0	652.9	28.1	739.2	31.7
Lékoumou	547.8	33.4	94.7	8.7	344.8	44.2	400.5	18.1	420.1	23.3	468.1	41.0	562.8	76.4	621.6	19.7	664.6	19.6	673.0	20.1	717.0	27.3
Likouala	482.4	19.9	61.9	4.9	313.9	72.4	387.2	34.4	408.9	19.3	440.8	23.9	481.3	35.9	528.6	24.1	564.9	19.1	582.0	21.1	615.2	18.4
Niari	549.6	15.5	90.6	9.2	385.4	27.3	427.5	14.0	442.3	16.3	480.6	10.1	534.1	19.7	606.0	33.0	683.6	42.0	722.8	22.3	791.4	35.8
Plateaux	527.5	10.1	71.1	8.9	384.0	34.3	422.7	21.1	439.3	14.2	480.8	11.2	523.7	9.3	564.2	18.9	632.9	46.6	666.8	35.6	702.4	25.1
Pointe-Noire	639.1	22.9	124.2	15.6	434.7	10.4	470.2	21.5	497.2	19.3	541.1	18.1	622.5	36.3	718.5	37.1	831.6	56.8	871.4	40.4	928.7	34.3
Pool	597.0	55.9	101.1	28.7	425.8	70.7	443.5	93.3	465.4	88.9	513.1	87.5	597.5	67.7	690.7	13.3	725.7	19.0	742.7	21.3	792.7	48.7
Sangha	562.8	7.9	67.7	10.4	419.6	29.3	448.8	20.3	476.7	23.4	521.8	17.2	559.4	14.5	601.9	17.0	648.2	23.7	685.6	32.1	758.0	45.9
National	582.4	7.5	103.8	6.5	383.1	13.2	430.8	7.2	458.2	6.9	509.0	7.6	572.2	9.3	646.0	11.2	715.2	15.7	772.5	30.0	876.8	34.8

Tableau B3.4 : Performances moyennes des élèves de début de scolarité en mathématiques

STRATE	Moyenne		Ecart Type		Percentile 1		Percentile 5		Percentile 10		Percentile 25		Percentile 50		Percentile 75		Percentile 90		Percentile 95		Percentile 99	
	Moyenne	Erreur-Type	Écart-Type	Erreur-Type	P1	Erreur-Type	P5	Erreur-Type	P10	Erreur-Type	P25	Erreur-Type	P50	Erreur-Type	P75	Erreur-Type	P90	Erreur-Type	P95	Erreur-Type	P99	Erreur-Type
Bouenza	545.8	7.5	75.2	8.7	392.0	23.2	432.1	20.4	454.8	10.6	495.4	12.6	537.3	10.8	594.1	13.3	650.0	19.5	679.5	22.9	730.0	49.5
Brazzaville	615.7	11.2	77.9	4.5	446.9	31.7	487.6	17.8	522.5	13.9	561.9	9.4	609.7	11.8	667.2	17.0	721.3	18.3	749.9	16.1	806.5	32.7
Cuvette	544.9	24.7	98.0	8.4	378.2	62.9	413.8	17.0	425.6	18.8	461.6	35.9	534.6	30.2	636.0	20.8	682.8	18.4	702.3	24.2	731.4	35.1
Cuvette-Ouest	522.8	10.1	65.4	7.0	358.8	28.1	412.0	22.8	441.6	29.2	478.6	16.6	525.7	15.9	569.4	16.2	608.1	19.9	622.4	18.2	651.2	12.8
Kouilou	551.6	5.5	68.5	6.1	421.0	25.7	453.3	10.1	465.7	9.7	497.8	12.9	547.4	10.6	597.4	10.3	637.7	18.9	654.6	12.7	761.0	50.5
Lékoumou	539.6	33.4	100.8	7.6	333.6	19.9	371.9	22.0	399.8	27.7	457.7	47.5	544.2	51.3	624.2	38.3	663.2	22.0	694.5	31.1	707.9	31.2
Likouala	512.4	23.0	71.9	5.7	350.5	32.1	391.1	14.2	419.9	40.1	457.8	27.7	516.2	32.4	563.5	22.9	608.8	19.6	627.4	18.6	658.1	31.7
Niari	578.9	13.8	88.8	6.2	424.1	10.7	443.4	8.7	464.5	11.0	514.3	16.3	574.4	18.8	644.0	19.4	691.1	25.6	731.8	25.3	797.7	36.6
Plateaux	552.3	8.6	67.4	7.7	412.5	20.8	447.6	20.2	467.2	14.9	511.3	13.0	547.8	11.4	588.7	14.3	646.6	28.5	678.6	26.3	722.3	34.5
Pointe-Noire	631.9	19.5	112.7	12.8	421.6	26.1	467.7	19.8	498.4	21.4	548.5	19.5	620.2	26.9	699.1	34.8	800.2	47.1	841.2	32.1	904.1	26.5
Pool	608.1	55.6	99.8	10.2	438.4	50.6	477.3	30.3	487.0	47.7	527.5	68.1	600.6	42.2	658.0	89.0	754.5	62.8	794.0	54.8	872.6	52.3
Sangha	597.5	17.9	88.7	12.1	402.1	19.7	445.3	35.3	477.5	31.0	542.4	33.5	597.9	21.7	657.3	27.7	716.1	28.5	751.0	17.0	809.3	45.2
National	591.9	6.3	96.2	5.3	401.3	14.9	446.1	7.5	471.5	6.2	526.6	5.3	585.6	6.8	650.4	9.1	716.9	16.2	764.0	19.8	851.3	30.8

DONNÉE DU CHAPITRE 4

Tableau B4.1 : Pourcentage d'élèves dans l'échelle de compétences PASEC2019 en fin en début de scolarité

DEPARTEMENT	Niveau <I	ET	Niveau I	ET	Niveau 2	ET	Niveau 3	ET	Niveau 4	ET
Bouenza	10.6	3.2	33.3	5.4	27.0	4.8	18.3	3.2	10.8	2.3
Brazzaville	0.6	0.5	7.4	1.7	18.5	2.4	30.5	2.4	43.1	3.7
Cuvette	12.2	4.4	37.4	8.5	26.3	6.5	18.5	5.8	5.6	3.9
Cuvette-Ouest	11.2	4.8	34.1	9.5	18.7	7.1	14.3	6.5	21.8	9.9
Kouilou	4.0	2.6	14.6	6.8	23.3	6.3	29.4	7.0	28.8	10.4
Lékoumou	3.9	2.3	22.5	6.8	37.8	5.0	25.3	5.7	10.6	5.3
Likouala	3.2	2.2	24.4	7.0	31.5	5.3	22.0	5.4	18.9	2.4
Niari	3.0	2.6	19.5	8.6	22.1	5.4	20.8	4.5	34.6	12.1
Plateaux	10.5	4.5	36.7	5.2	25.4	6.5	12.6	3.4	14.7	5.8
Pointe-Noire	0.8	0.6	7.7	2.4	14.3	2.1	27.1	2.5	50.1	3.7
Pool	9.8	5.2	29.8	8.5	22.3	5.2	21.7	6.4	16.5	4.7
Sangha	1.4	0.9	18.6	4.3	28.7	5.3	29.2	4.2	22.1	5.0
National	3.9	0.7	17.1	1.4	20.6	1.2	24.8	1.2	33.6	1.8

Tableau B4.2 : Pourcentage d'élèves dans l'échelle de compétences PASEC2019 en mathématiques en fin de scolarité

DEPARTEMENT	Niveau <I	ET	Niveau I	ET	Niveau 2	ET	Niveau 3	ET
Bouenza	39.1	5.1	46.0	4.1	12.2	3.0	2.6	1.3
Brazzaville	13.6	2.9	48.1	2.6	30.8	2.9	7.5	2.0
Cuvette	60.5	8.4	29.7	6.4	7.3	5.1	2.6	2.9
Cuvette-Ouest	50.5	12.3	25.7	6.6	22.8	11.2	1.0	1.3
Kouilou	19.8	7.2	42.9	10.1	28.1	8.0	9.2	6.5
Lékoumou	26.8	8.3	42.9	4.9	27.4	9.0	2.9	2.8
Likouala	38.9	10.1	49.3	9.2	11.4	3.6	0.4	0.4
Niari	28.2	8.8	44.7	4.6	20.1	6.5	7.0	4.3
Plateaux	49.8	7.4	33.4	7.3	8.2	3.3	8.6	5.1
Pointe-Noire	13.4	3.7	33.1	3.7	39.1	4.1	14.4	2.3
Pool	41.4	8.9	46.6	7.0	10.6	3.3	1.4	1.6
Sangha	34.2	6.7	44.0	6.7	18.3	6.1	3.5	1.8
National	25.5	1.7	41.1	1.6	25.7	1.5	7.7	0.9

Tableau B4.3 : Performances moyennes des élèves de fin de scolarité en lecture

STRATE	Moyenne		Ecart Type		Percentile 1		Percentile 5		Percentile 10		Percentile 25		Percentile 50		Percentile 75		Percentile 90		Percentile 95		Percentile 99	
	Moyenne	Erreur-Type	Écart-Type	Erreur-Type	P1	Erreur-Type	P5	Erreur-Type	P10	Erreur-Type	P25	Erreur-Type	P50	Erreur-Type	P75	Erreur-Type	P90	Erreur-Type	P95	Erreur-Type	P99	Erreur-Type
Bouenza	469.3	10.3	91.3	5.6	287.1	33.7	338.5	18.8	363.1	12.4	403.6	12.4	453.9	17.5	535.8	20.0	599.3	10.3	632.5	11.1	686.6	18.4
Brazzaville	577.3	8.7	92.4	4.0	378.9	15.8	425.3	12.6	453.0	11.7	512.7	13.9	578.1	11.0	641.1	7.7	695.6	9.9	726.7	14.1	789.2	16.9
Cuvette	456.8	12.8	81.9	7.9	301.1	23.5	331.9	25.1	359.7	21.4	402.5	15.5	443.2	17.2	518.6	25.0	568.8	25.9	592.5	38.5	646.0	41.7
Cuvette-Ouest	484.0	26.2	107.2	11.0	292.6	33.5	342.5	14.7	362.1	23.7	399.4	19.5	451.3	31.3	584.4	78.9	633.6	35.2	671.0	36.8	715.4	34.2
Kouilou	535.7	26.9	94.7	9.3	327.4	36.9	378.1	31.9	408.9	30.6	468.1	40.9	541.6	37.8	607.6	27.7	657.8	17.2	679.3	24.6	724.1	26.9
Lékoumou	494.2	18.3	78.5	4.2	317.1	41.2	373.9	28.2	401.2	19.3	439.4	19.4	492.3	18.7	541.4	20.9	599.3	33.4	638.1	27.6	682.8	41.7
Likouala	502.8	11.0	86.4	5.3	331.4	30.5	376.9	17.3	396.9	10.3	435.3	17.6	491.7	21.2	572.6	12.0	625.4	11.2	647.6	14.5	686.8	24.9
Niari	545.4	37.0	117.1	10.8	327.5	48.1	380.0	27.3	399.3	30.7	449.9	38.2	535.4	48.6	635.3	50.5	708.2	32.4	745.5	21.1	793.7	47.0
Plateaux	470.7	16.1	100.7	10.9	293.7	13.9	330.7	23.0	362.3	23.2	400.9	14.1	446.1	12.6	532.1	42.8	627.5	41.7	667.3	30.6	724.0	27.2
Pointe-Noire	587.7	8.8	95.2	5.2	369.2	14.9	414.5	19.9	451.4	16.5	526.5	15.1	595.9	9.4	654.4	8.1	706.1	10.8	735.3	9.6	783.7	23.1
Pool	486.8	24.2	100.4	5.6	305.5	21.0	339.4	25.3	361.8	26.2	406.8	24.2	479.3	48.2	564.8	25.7	626.9	20.0	656.2	19.3	707.7	24.5
Sangha	524.4	11.6	89.1	6.5	360.6	23.1	394.5	13.4	416.6	15.0	452.8	11.8	523.4	26.3	586.2	17.9	637.3	26.8	679.3	15.8	744.7	34.8
National	542.0	4.9	107.1	2.3	320.2	8.1	374.1	4.9	400.9	5.2	455.5	6.7	546.1	6.6	621.2	5.8	682.1	6.5	714.7	9.5	773.5	10.9

Tableau B4.4 : Performances moyennes des élèves de fin de scolarité en mathématiques

STRATE	Moyenne		Ecart Type		Percentile 1		Percentile 5		Percentile 10		Percentile 25		Percentile 50		Percentile 75		Percentile 90		Percentile 95		Percentile 99	
	Moyenne	Erreur-Type	Écart-Type	Erreur-Type	P1	Erreur-Type	P5	Erreur-Type	P10	Erreur-Type	P25	Erreur-Type	P50	Erreur-Type	P75	Erreur-Type	P90	Erreur-Type	P95	Erreur-Type	P99	Erreur-Type
Bouenza	455.0	7.5	66.5	5.0	319.8	24.9	354.2	12.0	374.5	13.3	409.1	8.3	449.8	8.9	492.1	9.8	543.6	15.3	581.7	22.3	633.8	21.6
Brazzaville	505.3	6.3	67.5	3.3	363.4	15.8	401.3	8.1	422.6	8.0	457.0	5.9	500.8	6.3	548.5	8.4	596.5	12.2	624.2	11.3	676.5	19.0
Cuvette	425.0	14.9	68.6	11.0	292.4	44.3	330.3	24.4	353.9	11.1	377.2	12.4	410.0	18.3	462.0	23.2	518.2	41.9	557.3	73.6	615.9	21.7
Cuvette-Ouest	447.1	21.5	79.8	7.0	297.7	33.3	339.9	20.2	352.0	19.3	378.7	17.0	434.0	31.5	519.1	47.3	557.0	11.7	573.1	16.1	606.4	22.8
Kouilou	501.5	21.2	75.3	6.6	358.5	22.1	388.3	25.8	405.7	19.2	446.4	18.5	492.8	27.2	555.4	39.7	606.4	31.0	635.6	25.5	672.3	23.3
Lékoumou	482.5	15.8	67.9	3.3	350.6	17.5	378.8	12.8	395.9	13.3	428.7	19.6	479.8	23.6	534.2	14.9	576.9	17.8	595.4	27.6	629.5	19.6
Likouala	448.4	12.7	61.9	6.2	295.0	18.5	340.9	25.2	369.5	20.5	409.5	18.3	449.5	14.8	488.7	15.7	527.3	16.1	547.9	14.4	588.9	29.0
Niari	481.8	20.0	75.2	5.0	333.7	28.9	368.8	20.8	392.1	13.4	428.4	17.8	475.1	23.1	529.0	28.7	588.0	37.6	623.8	22.4	667.8	21.4
Plateaux	448.7	17.3	93.9	18.1	286.7	27.1	327.0	18.5	345.2	16.8	387.3	17.9	433.1	17.0	480.0	20.8	597.7	66.3	646.8	50.5	712.1	69.8
Pointe-Noire	525.0	8.6	80.3	5.6	336.1	28.3	387.2	20.9	418.3	16.5	471.7	13.8	528.1	7.9	580.0	7.9	628.2	8.1	656.6	7.9	700.6	10.4
Pool	449.2	12.5	66.0	6.1	303.1	24.8	344.2	12.0	366.7	16.0	403.2	15.1	448.0	15.8	492.9	14.1	529.0	17.8	554.7	37.8	627.1	33.4
Sangha	468.6	11.0	69.9	6.9	332.7	32.1	368.8	10.6	386.0	11.9	418.7	10.9	462.7	14.3	513.5	21.5	565.1	25.5	596.8	16.4	654.6	14.5
National	489.1	3.5	80.1	2.0	322.0	8.0	364.2	6.1	387.9	4.9	432.2	4.0	485.6	3.6	542.4	4.7	596.6	5.5	628.7	5.7	684.0	9.3

DONNÉE DU CHAPITRE 5

Tableau B5.1 : Répartition des élèves selon le sexe en début de scolarité

STRATE	L'élève est une fille		L'élève est un garçon	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Bouenza	50,1	4,3	49,9	4,3
Brazzaville	56,0	2,7	44,0	2,7
Cuvette	44,1	9,2	55,9	9,2
Cuvette-Ouest	50,1	5,0	49,9	5,0
Kouilou	42,8	7,5	57,2	7,5
Lékoumou	64,7	8,2	35,3	8,2
Likouala	48,6	5,2	51,4	5,2
Niari	41,4	3,8	58,6	3,8
Plateaux	51,5	4,3	48,5	4,3
Pointe-Noire	47,8	4,3	52,2	4,3
Pool	39,7	10,6	60,3	10,6
Sangha	55,8	2,9	44,2	2,9
National	50,1	1,9	49,9	1,9

Tableau B5.2 : Différence de performance en langue des élèves selon le sexe en début de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves selon qu'ils sont garçons ou filles	Erreur Type
Bouenza	530,0	28,5	-0,1	0,2
Brazzaville	616,2	10,6	4,2	0,1
Cuvette	508,0	16,5	3,2	0,2
Cuvette-Ouest	489,1	12,8	0,1	0,1
Kouilou	531,8	16,9	0,1	0,1
Lékoumou	560,2	35,8	-0,3*	0,2
Likouala	481,2	20,1	2,3	0,1
Niari	550,2	18,7	-1,1	0,2
Plateaux	516,9	6,8	0,2**	0,1
Pointe-Noire	659,3	29,3	-0,3*	0,2
Pool	625,6	22,2	-0,4	0,6
Sangha	568,7	8,8	-0,1*	0,1
National	588,8	8,6	-0,1*	0,1

Tableau B5.3 : Différence de performance en Mathématiques des élèves selon le sexe en début de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de scores entre les élèves selon qu'ils sont garçons ou filles	Erreur Type
Bouenza	543,9	11,2	3,6	0,1
Brazzaville	615,9	10,9	-4,7	0,1
Cuvette	555,2	15,2	-0,1	0,4
Cuvette-Ouest	504,7	13,1	0,3***	0,1
Kouilou	550,7	11,3	0,0	0,2
Lékoumou	556,5	39,3	-0,4	0,4
Likouala	514,3	29,4	-3,6	0,2
Niari	572,2	20,0	0,1	0,2
Plateaux	543,8	6,9	0,1*	0,1
Pointe-Noire	647,2	23,8	-0,2	0,2
Pool	616,2	22,8	-0,1	0,8
Sangha	594,6	19,9	6,4	0,1
National	595,0	7,1	-6,2	0,1

Tableau B5.4 : Scores de performance en langue des élèves selon le sexe en début de scolarité

STRATE	L'élève est une fille		L'élève est un garçon	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Bouenza	530,0	28,5	516,8	22,6
Brazzaville	616,2	10,6	616,7	14,2
Cuvette	508,0	16,5	511,3	15,1
Cuvette-Ouest	489,1	12,8	505,2	14,4
Kouilou	531,8	16,9	545,3	14,4
Lékoumou	560,2	35,8	525,1	22,3
Likouala	481,2	20,1	483,6	20,3
Niari	550,2	18,7	549,1	18,4
Plateaux	516,9	6,8	538,7	13,2
Pointe-Noire	659,3	29,3	620,6	19,9
Pool	625,6	22,2	578,1	80,5
Sangha	568,7	8,8	555,4	8,9
National	588,8	8,6	576,0	7,5

Tableau B5.5 : Scores de performance en mathématique des élèves selon le sexe en début de scolarité

STRATE	L'élève est une fille		L'élève est un garçon	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Bouenza	543,9	11,2	547,6	5,7
Brazzaville	615,9	10,9	615,4	14,8
Cuvette	555,2	15,2	536,8	40,5
Cuvette-Ouest	504,7	13,1	540,9	11,3
Kouilou	550,7	11,3	552,2	9,5
Lékoumou	556,5	39,3	508,6	21,3
Likouala	514,3	29,4	510,6	18,6
Niari	572,2	20,0	583,6	16,2
Plateaux	543,8	6,9	561,3	11,5
Pointe-Noire	647,2	23,8	617,9	18,4
Pool	616,2	22,8	602,9	91,1
Sangha	594,6	19,9	601,1	16,7
National	595,0	7,1	588,8	7,2

Tableau B5.6 : Répartition des élèves selon le sexe en fin de scolarité

STRATE	L'élève est une fille		L'élève est un garçon	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Bouenza	43,4	4,0	56,6	4,0
Brazzaville	51,0	1,7	49,0	1,7
Cuvette	46,3	4,0	53,7	4,0
Cuvette-Ouest	41,3	5,9	58,7	5,9
Kouilou	56,0	2,9	44,0	2,9
Lékoumou	34,5	3,7	65,5	3,7
Likouala	43,7	4,2	56,3	4,2
Niari	56,7	3,1	43,3	3,1
Plateaux	43,0	5,1	57,0	5,1
Pointe-Noire	54,4	1,6	45,6	1,6
Pool	46,9	4,5	53,1	4,5
Sangha	51,7	4,2	48,3	4,2
National	49,8	1,0	50,2	1,0

Tableau B5.7 : Différence de performance en lecture des élèves selon le sexe en fin de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de scores entre les élèves selon qu'ils sont garçons ou filles	Erreur Type
Bouenza	480,3	10,9	-0,1*	0,1
Brazzaville	584,8	9,2	-0,1*	0,1
Cuvette	453,8	12,2	5,6	0,1
Cuvette-Ouest	483,7	28,3	5,2	0,2
Kouilou	533,6	25,5	4,8	0,1
Lékoumou	498,7	17,6	-6,9	0,2
Likouala	493,1	11,5	0,1	0,1
Niari	553,1	43,5	-0,1	0,2
Plateaux	473,5	15,7	-4,9	0,2
Pointe-Noire	591,4	10,6	-8,0	0,1
Pool	505,9	23,8	-0,3**	0,2
Sangha	525,5	15,8	-2,2	0,1
National	551,8	5,7	-0,1***	0,1

Tableau B5.8 : Différence de performance en Mathématiques des élèves, selon le sexe en fin de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de scores entre les élèves selon qu'ils sont garçons ou filles	Erreur Type
Bouenza	459,3	10,3	-7,5	0,1
Brazzaville	509,1	7,2	-7,7	0,1
Cuvette	433,5	15,6	-0,1	0,1
Cuvette-Ouest	448,7	26,9	-2,7	0,2
Kouilou	496,6	19,6	0,1	0,1
Lékoumou	477,6	16,1	0,0	0,1
Likouala	436,7	13,2	0,2**	0,1
Niari	486,2	23,7	-0,1	0,2
Plateaux	437,4	12,5	0,1	0,3
Pointe-Noire	524,1	10,2	1,9	0,1
Pool	453,0	13,8	-0,0	0,1
Sangha	466,7	14,0	0,0	0,1
National	492,5	4,1	-6,6*	0,0

Tableau B5.9 : Scores de performance en lecture des élèves selon le sexe en fin de scolarité

STRATE	L'élève est une fille		L'élève est un garçon	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Bouenza	480,3	10,9	460,8	12,0
Brazzaville	584,8	9,2	569,5	10,1
Cuvette	453,8	12,2	459,4	16,7
Cuvette-Ouest	483,7	28,3	484,2	28,8
Kouilou	533,6	25,5	538,4	29,2
Lékoumou	498,7	17,6	491,8	20,8
Likouala	493,1	11,5	510,3	14,2
Niari	553,1	43,5	535,2	30,2
Plateaux	473,5	15,7	468,6	22,3
Pointe-Noire	591,4	10,6	583,3	8,4
Pool	505,9	23,8	470,0	25,3
Sangha	525,5	15,8	523,2	9,8
National	551,8	5,7	532,3	5,4

Tableau B5.10 : Scores de performance en mathématique des élèves selon le sexe en fin de scolarité

STRATE	L'élève est une fille		L'élève est un garçon	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Bouenza	459,3	10,3	451,8	7,7
Brazzaville	509,1	7,2	501,4	7,2
Cuvette	433,5	15,6	417,6	16,7
Cuvette-Ouest	448,7	26,9	446,0	21,6
Kouilou	496,6	19,6	507,6	23,8
Lékoumou	477,6	16,1	485,1	17,1
Likouala	436,7	13,2	457,4	13,1
Niari	486,2	23,7	476,0	18,0
Plateaux	437,4	12,5	457,3	28,2
Pointe-Noire	524,1	10,2	526,0	8,1
Pool	453,0	13,8	445,9	13,1
Sangha	466,7	14,0	470,8	10,1
National	492,5	4,1	485,8	4,0

Tableau B5.11 : Répartition des élèves selon leur difficulté à lire dans un livre en fin de scolarité

STRATE	L'élève n'a pas de difficultés à lire dans un livre		L'élève a des difficultés à lire dans un livre	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Bouenza	85,5	2,9	14,5	2,9
Brazzaville	88,1	1,9	11,9	1,9
Cuvette	56,0	4,9	44,0	4,9
Cuvette-Ouest	70,9	18,5	29,1	18,5
Kouilou	80,2	4,6	19,8	4,6
Lékoumou	74,4	7,0	25,6	7,0
Likouala	75,1	7,6	24,9	7,6
Niari	90,6	2,8	9,4	2,8
Plateaux	82,6	6,7	17,4	6,7
Pointe-Noire	80,2	1,7	19,8	1,7
Pool	80,7	5,1	19,3	5,1
Sangha	82,0	4,2	18,0	4,2
National	83,0	1,2	17,0	1,2

Tableau B5.12 : Différence de performance en lecture des élèves selon leur difficulté à lire dans un livre en fin de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de scores entre les élèves qui ont difficultés à lire dans un livre et ceux qui n'en ont pas	Erreur Type
Bouenza	489,2	14,4	-0,3*	0,2
Brazzaville	590,8	8,3	-0,3**	0,2
Cuvette	488,8	36,1	-0,6*	0,4
Cuvette-Ouest	467,2	24,7	1,0*	0,6
Kouilou	542,5	24,4	-0,4**	0,2
Lékoumou	513,2	20,8	-0,7***	0,1
Likouala	517,5	15,7	-0,3*	0,2
Niari	548,4	43,0	7,9	0,4
Plateaux	478,2	28,6	-0,1	0,5
Pointe-Noire	604,9	7,7	-0,4***	0,1
Pool	516,5	23,6	-0,6***	0,2
Sangha	538,1	16,8	-0,4**	0,2
National	562,7	5,8	-0,4***	0,1

Tableau B5.13 : Différence de performance en Mathématiques des élèves selon leur difficulté à lire dans un livre en fin de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de scores entre les élèves qui ont des difficultés à lire dans un livre ceux qui n'en ont pas	Erreur Type
Bouenza	470,7	9,2	-0,1*	0,1
Brazzaville	514,2	6,0	-0,2**	0,1
Cuvette	449,6	35,4	-0,5	0,4
Cuvette-Ouest	430,4	20,2	0,8**	0,4
Kouilou	505,5	20,0	-0,3***	0,1
Lékoumou	491,5	19,4	-0,5***	0,2
Likouala	459,4	14,9	-0,2	0,2
Niari	485,0	22,0	5,3	0,2
Plateaux	455,0	25,3	2,1	0,5
Pointe-Noire	537,7	7,5	-0,3**	0,1
Pool	462,5	12,8	-0,2	0,2
Sangha	473,3	15,7	-0,1	0,2
National	502,6	3,8	-0,2***	0,1

Tableau B5.14 : Scores de performance en lecture des élèves selon leur difficulté à lire dans un livre en fin de scolarité

STRATE	L'élève n'a pas de difficultés à lire dans un livre		L'élève a des difficultés à lire dans un livre	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Bouenza	489,2	14,4	456,4	17,7
Brazzaville	590,8	8,3	551,5	19,5
Cuvette	488,8	36,1	420,4	13,6
Cuvette-Ouest	467,2	24,7	575,3	57,3
Kouilou	542,5	24,4	496,1	43,0
Lékoumou	513,2	20,8	443,0	18,0
Likouala	517,5	15,7	479,2	11,1
Niari	548,4	43,0	549,2	23,6
Plateaux	478,2	28,6	461,8	42,0
Pointe-Noire	604,9	7,7	563,2	18,8
Pool	516,5	23,6	449,3	37,1
Sangha	538,1	16,8	491,6	15,9
National	562,7	5,8	521,7	9,0

Tableau B5.15 : Scores de performance en mathématique des élèves selon leur difficulté à lire dans un livre en fin de scolarité

STRATE	L'élève n'a pas de difficulté à lire dans un livre		L'élève a des difficultés à lire dans un livre	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Bouenza	470,7	9,2	451,2	10,3
Brazzaville	514,2	6,0	493,7	11,3
Cuvette	449,6	35,4	396,8	7,8
Cuvette-Ouest	430,4	20,2	517,0	36,0
Kouilou	505,5	20,0	470,3	21,4
Lékoumou	491,5	19,4	441,4	14,3
Likouala	459,4	14,9	436,3	21,8
Niari	485,0	22,0	490,3	17,9
Plateaux	455,0	25,3	455,2	55,1
Pointe-Noire	537,7	7,5	507,3	18,7
Pool	462,5	12,8	439,4	17,6
Sangha	473,3	15,7	459,6	11,7
National	502,6	3,8	479,6	6,8

Tableau B5.16 : Différence de performance en lecture des élèves selon leur difficulté à lire au tableau en fin de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de scores entre les élèves qui ont des difficultés à lire au tableau et ceux qui n'en ont pas	Erreur Type
Bouenza	478,8	9,5	-0,4***	0,2
Brazzaville	587,6	8,7	-0,3**	0,1
Cuvette	486,9	19,4	-0,8***	0,3
Cuvette-Ouest	492,9	29,4	0,1	0,4
Kouilou	543,3	22,5	-0,7**	0,3
Lékoumou	506,6	18,7	-0,6***	0,1
Likouala	507,2	16,0	-0,3	0,2
Niari	546,7	40,1	-0,2	0,4
Plateaux	476,9	20,6	-0,1	0,7
Pointe-Noire	600,3	7,6	-0,2***	0,1
Pool	513,4	18,3	-0,8***	0,2
Sangha	530,6	12,7	0,1	0,2
National	555,5	5,2	-0,3***	0,1

Tableau B5.17 : Différence de performance en Mathématiques des élèves selon leur difficulté à lire au tableau en fin de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de scores entre les élèves qui ont des difficultés à lire au tableau et ceux qui n'en ont pas	Erreur Type
Bouenza	462,1	6,7	-0,2**	0,1
Brazzaville	512,5	6,5	-0,2***	0,1
Cuvette	447,1	23,1	-0,5**	0,2
Cuvette-Ouest	450,5	25,2	0,2	0,3
Kouilou	505,1	18,6	-0,5***	0,1
Lékoumou	495,3	15,6	-0,5***	0,2
Likouala	455,8	15,6	-0,2	0,2
Niari	484,3	20,9	-0,2	0,2
Plateaux	456,7	21,3	-0,1	0,6
Pointe-Noire	534,8	7,7	-0,2***	0,1
Pool	461,6	10,7	-0,4***	0,1
Sangha	470,3	11,4	5,5	0,2
National	499,0	3,6	-0,2***	0,1

Tableau B5.18 : Scores de performance en lecture des élèves selon leur difficulté à lire au tableau en fin de scolarité

STRATE	L'élève n'a pas de difficultés à lire au tableau		L'élève a des difficultés à lire au tableau	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Bouenza	478,8	9,5	435,2	18,6
Brazzaville	587,6	8,7	554,4	13,7
Cuvette	486,9	19,4	403,8	20,0
Cuvette-Ouest	492,9	29,4	512,5	41,3
Kouilou	543,3	22,5	472,3	45,8
Lékoumou	506,6	18,7	446,0	15,2
Likouala	507,2	16,0	476,2	16,0
Niari	546,7	40,1	518,1	29,2
Plateaux	476,9	20,6	457,7	63,5
Pointe-Noire	600,3	7,6	570,9	13,2
Pool	513,4	18,3	429,3	20,5
Sangha	530,6	12,7	541,6	24,5
National	555,5	5,2	517,7	9,6

Tableau B5.19 : Scores de performance en mathématique des élèves selon leur difficulté à lire au tableau en fin de scolarité

STRATE	L'élève n'a pas de difficultés à lire au tableau		L'élève a des difficultés à lire au tableau	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Bouenza	462,1	6,7	433,4	15,8
Brazzaville	512,5	6,5	490,0	8,5
Cuvette	447,1	23,1	389,7	13,7
Cuvette-Ouest	450,5	25,2	478,0	30,3
Kouilou	505,1	18,6	452,5	17,6
Lékoumou	495,3	15,6	438,3	17,9
Likouala	455,8	15,6	432,3	25,1
Niari	484,3	20,9	457,8	20,6
Plateaux	456,7	21,3	445,6	56,9
Pointe-Noire	534,8	7,7	509,4	12,8
Pool	461,6	10,7	418,6	10,8
Sangha	470,3	11,4	475,9	17,1
National	499,0	3,6	472,7	6,8

Tableau B5.20 : Répartition des élèves selon la fréquence avec laquelle ils parlent le français à la maison en début de scolarité

STRATE	L'élève ne parle jamais français à la maison		L'élève parle toujours français à la maison		L'élève parle souvent français à la maison		L'élève parle parfois français à la maison	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Bouenza	68,1	8,7	4,0	2,7	19,3	4,9	8,6	4,7
Brazzaville	11,8	4,5	52,4	7,7	11,0	3,0	24,8	4,5
Cuvette	65,9	8,9	3,9	2,3	6,4	1,3	23,8	8,7
Cuvette-Ouest	78,1	4,6	3,6	1,8	2,6	2,6	15,7	4,8
Kouilou	67,6	5,6	4,6	2,3	8,4	3,3	19,3	6,0
Lékoumou	45,3	17,0	24,9	12,7	20,4	9,1	9,4	5,4
Likouala	58,1	7,8	2,0	1,1	20,3	8,5	19,7	3,3
Niari	50,8	11,9	9,4	4,9	10,8	5,9	29,0	12,5
Plateaux	72,7	5,4	2,9	1,3	1,8	1,9	22,6	4,0
Pointe-Noire	22,7	7,7	39,8	4,8	15,0	2,5	22,6	3,9
Pool	58,5	18,5	15,2	8,6	5,5	8,0	20,8	9,8
Sangha	50,9	7,2	0,0	0,0	9,9	1,7	39,1	5,6
National	38,4	3,4	27,9	3,0	11,5	1,4	22,2	2,3

Tableau B5.21 : Différence de performance en langue des élèves selon la fréquence avec laquelle ils parlent le français à la maison en début de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de scores entre les élèves qui parlent toujours français à la maison et ceux qui ne le font pas	Erreur Type	Différence de scores entre les élèves qui parlent souvent français à la maison et ceux qui ne le font pas	Erreur Type	Différence de scores entre les élèves qui parlent parfois français à la maison et ceux qui ne le font pas	Erreur Type
Bouenza	494,9	20,0	1,9***	0,5	0,7**	0,3	1,1***	0,2
Brazzaville	587,4	14,3	0,4***	0,2	0,1	0,2	0,1	0,1
Cuvette	486,9	14,8	1,0	1,0	0,5	0,4	0,7***	0,2
Cuvette-Ouest	488,2	9,8	0,2	0,4	0,8	0,9	0,4	0,4
Kouilou	528,5	16,5	1,2	0,3	0,6**	0,3	0,3*	0,2
Lékoumou	506,8	22,5	1,1***	0,3	0,7***	0,3	0,4	0,5
Likouala	471,7	19,2	0,8***	0,3	0,4**	0,2	7,1	0,1
Niari	526,3	13,3	1,7***	0,2	0,4	0,3	0,1	0,3
Plateaux	509,7	9,3	1,0***	0,3	1,2***	0,2	0,7***	0,2
Pointe-Noire	552,9	20,9	1,4***	0,4	0,7**	0,3	0,8***	0,3
Pool	574,7	86,9	1,0	0,9	1,0	0,8	-0,0	0,6
Sangha	536,9	15,0	0***	0,0	0,7**	0,3	0,5*	0,3
National	524,0	7,0	1,3***	0,2	0,7***	0,1	0,6***	0,1

Tableau B5.22 : Différence de performance en Mathématiques des élèves selon la fréquence avec laquelle ils parlent le français à la maison en début de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de scores entre les élèves qui parlent toujours français à la maison et ceux qui ne le font jamais	Erreur Type	Différence de scores entre les élèves qui parlent souvent français à la maison et ceux qui ne le font jamais	Erreur Type	Différence de scores entre les élèves qui parlent parfois français à la maison et ceux qui ne le font jamais	Erreur Type
Bouenza	525,5	11,0	1,0***	0,3	0,5*	0,3	0,9***	0,2
Brazzaville	596,1	19,1	0,2	0,2	0,4**	0,2	0,1	0,2
Cuvette	517,7	26,9	0,7	1,2	0,7	0,5	1,2***	0,4
Cuvette-Ouest	522,3	11,0	-0,2	0,5	0,6	0,6	7,4	0,4
Kouilou	543,9	8,6	0,1	0,2	0,6***	0,2	0,1	0,3
Lékoumou	500,8	31,4	1,2***	0,4	0,5	0,3	0,2	0,4
Likouala	504,3	19,4	1,0***	0,4	0,3	0,3	0,0	0,2
Niari	566,7	19,0	1,1***	0,2	0,1	0,3	0,1	0,3
Plateaux	540,1	4,6	0,7**	0,3	1,1***	0,1	0,6***	0,2
Pointe-Noire	550,2	22,0	1,3***	0,4	0,8***	0,3	0,9***	0,3
Pool	587,3	71,1	0,6	0,5	1,4**	0,7	0,1	0,4
Sangha	569,1	25,6	0***	0,0	0,8**	0,4	0,6	0,4

National	546,9	5,7	0,9***	0,1	0,7***	0,1	0,6***	0,1
----------	-------	-----	--------	-----	--------	-----	--------	-----

Tableau B5.22 : Scores de performance en langue des élèves selon la fréquence avec laquelle ils parlent le français à la maison en début de scolarité

STRATE	L'élève ne parle jamais français à la maison		L'élève parle toujours français à la maison		L'élève parle souvent français à la maison		L'élève parle parfois français à la maison	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Bouenza	494,9	20,0	691,3	40,5	569,9	36,0	609,8	21,8
Brazzaville	587,4	14,3	634,8	14,0	605,3	14,6	600,4	11,4
Cuvette	486,9	14,8					558,5	12,0
Cuvette-Ouest	488,2	9,8			571,9		528,6	38,3
Kouilou	528,5	16,5			589,7	31,0	560,0	13,8
Lékoumou	506,8	22,5	618,7	13,6	577,9	30,0	548,7	51,2
Likouala	471,7	19,2			515,0	17,8	478,9	19,5
Niari	526,3	13,3	696,9	22,1	574,7	24,7	544,6	34,7
Plateaux	509,7	9,3					583,4	21,7
Pointe-Noire	552,9	20,9	702,2	36,1	628,6	30,2	639,0	19,9
Pool	574,7	86,9	677,6	17,4	677,3	18,5	570,7	35,8
Sangha	536,9	15,0			608,5	29,6	591,0	20,7
National	524,0	7,0	657,5	13,0	598,7	12,0	591,6	8,8

Tableau B5.23 : Scores de performance en mathématique des élèves selon la fréquence avec laquelle ils parlent le français à la maison en début de scolarité

STRATE	L'élève ne parle jamais français à la maison		L'élève parle toujours français à la maison		L'élève parle souvent français à la maison		L'élève parle parfois français à la maison	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Bouenza	525,5	11,0	629,0	23,6	577,3	21,5	617,5	15,0
Brazzaville	596,1	19,1	621,5	10,7	639,4	15,1	614,1	13,3
Cuvette	517,7	26,9					639,9	16,3
Cuvette-Ouest	522,3	11,0			584,9		529,8	36,4
Kouilou	543,9	8,6			613,0	21,4	554,0	28,1
Lékoumou	500,8	31,4	629,0	13,6	551,0	22,3	528,0	41,2
Likouala	504,3	19,4			538,3	37,9	506,9	26,0
Niari	566,7	19,0	681,4	22,5	578,8	11,7	581,8	32,3
Plateaux	540,1	4,6					606,5	17,6
Pointe-Noire	550,2	22,0	680,5	32,7	638,8	17,8	641,4	18,6
Pool	587,3	71,1	655,2	26,3	734,5	32,0	598,5	37,3
Sangha	569,1	25,6			650,0	22,5	632,6	24,3
National	546,9	5,7	641,6	11,4	617,5	9,4	610,8	8,4

Tableau B5.24 : Répartition des élèves selon la fréquence avec laquelle ils parlent le français à la maison en fin de scolarité

STRATE	L'élève ne parle jamais français à la maison		L'élève parle toujours français à la maison		L'élève parle souvent français à la maison		L'élève parle parfois français à la maison	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Bouenza	22,3	7,3	21,2	4,2	14,5	2,8	41,9	8,3
Brazzaville	3,9	0,8	51,1	4,0	19,9	1,9	25,0	2,8
Cuvette	16,6	3,7	24,7	10,9	19,4	7,2	39,3	11,4
Cuvette-Ouest	40,0	9,3	13,8	6,1	4,1	2,0	42,0	11,3
Kouilou	24,4	3,3	17,3	4,5	11,5	2,3	46,7	6,3
Lékoumou	29,0	4,3	18,8	6,0	11,2	3,4	41,0	4,7
Likouala	39,0	7,2	22,0	4,5	10,4	4,3	28,6	7,9
Niari	24,6	8,5	25,5	5,9	14,1	4,0	35,8	7,7
Plateaux	44,2	11,8	15,6	6,1	9,8	3,3	30,3	8,3
Pointe-Noire	13,6	4,2	43,5	4,1	20,6	2,5	22,3	2,8
Pool	28,6	9,6	22,1	3,9	15,4	4,9	34,0	5,9
Sangha	11,4	4,0	31,1	6,3	14,8	3,6	42,8	6,3
National	17,1	1,9	36,4	1,8	17,1	1,1	29,4	1,6

Tableau B5.25 : Différence de performance en lecture des élèves selon la fréquence avec laquelle ils parlent le français à la maison en fin de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de scores entre les élèves qui parlent toujours français et ceux qui ne le font jamais		Différence de scores entre les élèves qui parlent souvent français à la maison et ceux qui ne le font jamais		Différence de scores entre les élèves qui parlent parfois français à la maison et ceux qui ne le font jamais	
			Erreur Type	Erreur Type	Erreur Type	Erreur Type		
Bouenza	445,6	16,7	0,5*	0,3	0,8***	0,2	0,1	0,3
Brazzaville	519,6	17,7	0,8***	0,2	0,6***	0,2	0,3	0,2
Cuvette	466,6	18,2	-0,1	0,2	0,4*	0,2	-6,0	0,5
Cuvette-Ouest	512,6	57,7	-0,4	0,5	-0,4	0,6	-0,3	0,8
Kouilou	532,3	11,4	0,7***	0,1	3,0	0,3	-0,1	0,5
Lékoumou	491,2	22,0	3,0	0,2	0,4	0,3	0,0	0,2
Likouala	523,4	22,1	-0,3	0,4	0,2	0,3	-0,2	0,3
Niari	575,4	68,4	-0,0	0,6	-0,0	0,7	-0,7	0,5
Plateaux	427,7	14,9	0,5	0,3	0,6**	0,3	1,2***	0,3
Pointe-Noire	553,2	21,7	0,4***	0,2	0,5**	0,2	0,4**	0,2
Pool	483,7	34,9	0,5	0,4	0,2	0,3	0,1	0,3
Sangha	477,6	24,9	0,7*	0,4	1,1***	0,3	0,3	0,3
National	502,5	14,4	0,7***	0,2	0,7***	0,2	0,2*	0,2

Tableau B5.26 : Différence de performance en Mathématiques des élèves selon la fréquence avec laquelle ils parlent le français à la maison en fin de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de scores entre les élèves qui parlent toujours français à la maison et ceux qui ne le font jamais	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont L'élève parle souvent français à la maison et ceux qui ne le font jamais	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont L'élève parle parfois français à la maison et ceux qui ne le font jamais	Erreur Type
Bouenza	445,0	10,7	0,2	0,2	0,5***	0,2	8,1	0,2
Brazzaville	480,9	14,3	0,3**	0,2	0,3**	0,1	9,7	0,1
Cuvette	421,0	20,2	0,1	0,2	0,7*	0,4	-6,4	0,4
Cuvette-Ouest	464,2	40,7	-0,3	0,4	-0,2	0,4	-0,1	0,5
Kouilou	496,1	11,0	0,4	0,3	-0,1	0,3	-3,0	0,5
Lékoumou	485,8	19,2	-0,2	0,2	0,2	0,3	7,9	0,2
Likouala	465,8	17,9	-0,3	0,3	5,3	0,3	-0,1	0,3
Niari	506,6	34,1	-0,1	0,3	-0,1	0,4	-0,5*	0,3
Plateaux	410,9	17,0	0,3	0,3	0,6**	0,3	1,1***	0,4
Pointe-Noire	507,0	17,2	0,2*	0,1	0,3**	0,2	0,2*	0,2
Pool	455,5	27,5	0,1	0,3	3,2	0,3	-7,5	0,3
Sangha	447,8	20,9	0,3	0,3	0,7**	0,3	0,1	0,2
National	467,2	9,6	0,4***	0,1	0,4***	0,1	0,1*	0,1

Tableau B5.27 : Scores de performance en lecture des élèves selon la fréquence avec laquelle ils parlent le français à la maison en fin de scolarité

STRATE	L'élève ne parle jamais français à la maison		L'élève parle toujours français à la maison		L'élève parle souvent français à la maison		L'élève parle parfois français à la maison	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Bouenza	445,6	16,7	498,0	22,1	532,8	20,6	461,6	14,4
Brazzaville	519,6	17,7	602,6	9,0	582,1	11,3	550,7	12,3
Cuvette	466,6	18,2	454,7	16,8	510,8	20,2	460,6	40,7
Cuvette-Ouest	512,6	57,7	466,0	32,9	467,5	27,5	482,5	49,8
Kouilou	532,3	11,4	603,2	15,6	535,3	33,2	514,9	56,1
Lékoumou	491,2	22,0	494,2	36,6	535,0	35,2	500,1	8,4
Likouala	523,4	22,1	491,1	34,2	549,1	16,2	493,4	20,1
Niari	575,4	68,4	572,5	25,5	570,3	30,0	502,8	25,5
Plateaux	427,7	14,9	480,4	31,5	488,4	26,7	552,4	20,3
Pointe-Noire	553,2	21,7	603,0	10,3	611,6	8,5	599,2	9,4
Pool	483,7	34,9	537,8	32,3	504,8	15,9	498,4	17,8
Sangha	477,6	24,9	556,6	22,9	591,3	13,7	509,1	14,3
National	502,5	14,4	581,7	5,9	574,9	6,3	530,7	6,6

Tableau B5.28 : Scores de performance en mathématique des élèves selon la fréquence avec laquelle ils parlent le français à la maison en fin de scolarité

STRATE	L'élève ne parle jamais français à la maison		L'élève parle toujours français à la maison		L'élève parle souvent français à la maison		L'élève parle parfois français à la maison	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Bouenza	445,0	10,7	466,7	15,7	495,4	17,7	453,1	9,3
Brazzaville	480,9	14,3	517,6	6,6	516,8	7,5	490,6	10,0
Cuvette	421,0	20,2	434,8	12,6	491,2	35,0	414,6	35,3
Cuvette-Ouest	464,2	40,7	428,7	32,3	442,9	21,3	449,8	36,4
Kouilou	496,1	11,0	537,3	30,8	482,3	24,7	495,8	43,9
Lékoumou	485,8	19,2	464,0	31,3	510,0	26,1	493,8	8,6
Likouala	465,8	17,9	433,9	22,5	471,1	23,0	449,5	18,8
Niari	506,6	34,1	495,7	17,4	496,4	20,5	456,0	13,9
Plateaux	410,9	17,0	441,3	23,6	478,1	20,7	527,2	37,9
Pointe-Noire	507,0	17,2	532,4	11,1	543,4	7,3	536,2	8,7
Pool	455,5	27,5	467,8	21,9	458,7	9,0	454,8	10,7
Sangha	447,8	20,9	480,4	18,1	523,6	16,5	463,4	15,2
National	467,2	9,6	509,4	4,6	515,6	4,7	485,9	5,3

Tableau B5.29 : Répartition des élèves selon Le nombre d'élèves qui aiment la lecture en fin de scolarité

STRATE	L'élève n'aime pas la lecture		L'élève aime la lecture	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Bouenza	3,9	1,1	96,1	1,1
Brazzaville	2,8	0,8	97,2	0,8
Cuvette	16,9	3,7	83,1	3,7
Cuvette-Ouest	5,8	2,7	94,2	2,7
Kouilou	4,7	1,4	95,3	1,4
Lékoumou	5,3	1,7	94,7	1,7
Likouala	6,0	1,7	94,0	1,7
Niari	1,6	0,9	98,4	0,9
Plateaux	3,2	1,3	96,8	1,3
Pointe-Noire	5,4	1,2	94,6	1,2
Pool	6,2	3,9	93,8	3,9
Sangha	6,5	2,8	93,5	2,8
National	4,5	0,5	95,5	0,5

Tableau B5.30 : Différence de performance en lecture des élèves selon le nombre d'élèves qui aiment la lecture en fin de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de scores entre les élèves : celui qui aime la lecture par rapport à celui qui ne l'aime pas	Erreur Type
Bouenza	395,7	21,2	0,8***	0,2
Brazzaville	528,8	24,9	0,5**	0,2
Cuvette	411,2	22,8	0,6**	0,3
Cuvette-Ouest	398,3	22,4	0,9***	0,3
Kouilou	518,8	37,5	0,1	0,4
Lékoumou	450,2	35,4	0,4	0,3
Likouala	527,9	24,6	-0,2	0,3
Niari			1,1	0,8
Plateaux	461,0	43,9	0,1	0,4
Pointe-Noire	541,0	25,9	0,5**	0,2
Pool	375,6	16,2	1,3***	0,2
Sangha	483,4	27,7	0,5	0,3
National	482,7	11,3	0,7***	0,1

Tableau B5.31 : Différence de performance en Mathématiques des élèves selon le nombre d'élèves qui aiment la lecture en fin de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de scores entre les élèves : celui qui aime la lecture par rapport à celui qui ne l'aime pas	Erreur Type
Bouenza	405,4	16,4	0,5***	0,2
Brazzaville	496,9	17,1	0,1	0,2
Cuvette	391,1	10,3	0,5**	0,2
Cuvette-Ouest	398,6	19,4	0,5**	0,3
Kouilou	471,8	18,0	0,2	0,3
Lékoumou	463,8	38,8	0,2	0,4
Likouala	458,6	21,5	-4,5	0,2
Niari			0,4	0,6
Plateaux	459,6	37,3	-2,2	0,4
Pointe-Noire	500,3	19,1	0,3*	0,2
Pool	397,7	9,9	0,6***	0,2
Sangha	440,4	20,4	0,3*	0,2
National	459,3	8,4	0,3***	0,1

Tableau B5.32 : Scores de performance en lecture des élèves selon le nombre d'élèves qui aiment la lecture en fin de scolarité

STRATE	L'élève n'aime pas la lecture		L'élève aime la lecture	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Bouenza	395,7	21,2	478,0	8,0
Brazzaville	528,8	24,9	583,8	8,6
Cuvette	411,2	22,8	476,1	18,4
Cuvette-Ouest	398,3	22,4	492,8	27,0
Kouilou	518,8	37,5	536,6	29,8
Lékoumou	450,2	35,4	498,7	18,5
Likouala	527,9	24,6	507,4	11,0
Niari			548,1	36,0
Plateaux	461,0	43,9	480,6	19,2
Pointe-Noire	541,0	25,9	599,3	7,6
Pool	375,6	16,2	514,6	17,3
Sangha	483,4	27,7	538,9	14,5
National	482,7	11,3	554,2	4,7

Tableau B5.33 : Scores de performance en mathématique des élèves selon le nombre d'élèves qui aiment la lecture en fin de scolarité

STRATE	L'élève n'aime pas la lecture		L'élève aime la lecture	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Bouenza	405,4	16,4	461,9	7,0
Brazzaville	496,9	17,1	508,9	6,3
Cuvette	391,1	10,3	441,5	20,2
Cuvette-Ouest	398,6	19,4	451,5	23,4
Kouilou	471,8	18,0	501,1	22,2
Lékoumou	463,8	38,8	484,2	15,1
Likouala	458,6	21,5	454,0	12,2
Niari			484,6	18,7
Plateaux	459,6	37,3	457,4	20,3
Pointe-Noire	500,3	19,1	533,5	7,8
Pool	397,7	9,9	463,1	11,8
Sangha	440,4	20,4	480,0	13,1
National	459,3	8,4	497,4	3,5

Tableau B5.34 : Répartition des élèves selon le nombre d'élèves qui aiment les mathématiques en fin de scolarité

STRATE	L'élève n'aime pas les mathématiques		L'élève aime les mathématiques	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Bouenza	3,4	1,7	96,6	1,7
Brazzaville	6,4	1,2	93,6	1,2
Cuvette	9,9	5,7	90,1	5,7
Cuvette-Ouest	6,5	2,6	93,5	2,6
Kouilou	7,1	2,3	92,9	2,3
Lékoumou	10,6	2,4	89,4	2,4
Likouala	13,7	3,7	86,3	3,7
Niari	10,8	5,7	89,2	5,7
Plateaux	9,1	3,4	90,9	3,4
Pointe-Noire	9,2	1,4	90,8	1,4
Pool	8,2	2,8	91,8	2,8
Sangha	12,6	3,0	87,4	3,0
National	8,0	0,8	92,0	0,8

Tableau B5.35 : Différence de performance en lecture des élèves selon le nombre d'élèves qui aiment les mathématiques en fin de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de scores entre les élèves : celui qui aime les mathématiques par rapport à celui qui ne les aime pas	Erreur Type
Bouenza	480,1	29,7	-5,1	0,3
Brazzaville	586,9	19,3	-4,2	0,2
Cuvette	394,0	27,5	0,7**	0,3
Cuvette-Ouest	432,3	13,7	0,5*	0,3
Kouilou	531,4	33,4	4,7	0,4
Lékoumou	518,7	42,8	-0,2	0,4
Likouala	557,4	16,6	-0,5***	0,2
Niari	509,8	94,6	0,4	0,8
Plateaux	499,8	45,1	-0,2	0,5
Pointe-Noire	595,1	15,1	0,0	0,2
Pool	434,6	46,2	0,7**	0,3
Sangha	530,3	16,3	6,5	0,2
National	546,2	11,7	5,4	0,1

Tableau B5.36 : Différence de performance en Mathématiques des élèves selon le nombre d'élèves qui aiment les mathématiques en fin de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de scores entre les élèves : celui qui aime les mathématiques par rapport à celui qui ne les aime pas	Erreur Type
Bouenza	454,6	19,6	4,8	0,2
Brazzaville	503,1	12,9	6,3	0,1
Cuvette	398,7	12,9	0,2	0,2
Cuvette-Ouest	408,5	10,0	0,4	0,3
Kouilou	491,5	25,1	9,0	0,3
Lékoumou	482,4	30,8	-5,3	0,2
Likouala	464,0	14,9	-0,1	0,2
Niari	466,2	17,5	0,1	0,2
Plateaux	487,5	38,9	-0,3	0,4
Pointe-Noire	519,9	12,6	0,1	0,1
Pool	425,9	21,4	0,3**	0,2
Sangha	478,5	19,3	-2,0	0,1
National	487,6	6,9	8,5	0,1

Tableau B5.37 : Scores de performance en lecture des élèves selon le nombre d'élèves qui aiment les mathématiques en fin de scolarité

STRATE	L'élève n'aime pas les mathématiques		L'élève aime les mathématiques	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Bouenza	480,1	29,7	474,9	8,2
Brazzaville	586,9	19,3	582,6	8,7
Cuvette	394,0	27,5	465,9	18,2
Cuvette-Ouest	432,3	13,7	490,8	28,9
Kouilou	531,4	33,4	536,2	29,6
Lékoumou	518,7	42,8	490,7	17,0
Likouala	557,4	16,6	499,6	11,8
Niari	509,8	94,6	550,7	34,8
Plateaux	499,8	45,1	478,2	19,4
Pointe-Noire	595,1	15,1	596,7	8,4
Pool	434,6	46,2	511,9	16,6
Sangha	530,3	16,3	536,8	14,6
National	546,2	11,7	551,7	4,7

Tableau B5.38 : Scores de performance en mathématique des élèves selon le nombre d'élèves qui aiment les mathématiques en fin de scolarité

STRATE	L'élève n'aime pas les mathématiques		L'élève aime les mathématiques	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Bouenza	454,6	19,6	459,5	7,1
Brazzaville	503,1	12,9	509,4	6,2
Cuvette	398,7	12,9	427,6	19,1
Cuvette-Ouest	408,5	10,0	451,1	24,2
Kouilou	491,5	25,1	500,6	21,9
Lékoumou	482,4	30,8	481,9	14,6
Likouala	464,0	14,9	450,6	14,2
Niari	466,2	17,5	486,0	19,7
Plateaux	487,5	38,9	454,5	21,4
Pointe-Noire	519,9	12,6	533,4	8,3
Pool	425,9	21,4	459,0	11,4
Sangha	478,5	19,3	478,3	12,6
National	487,6	6,9	496,2	3,6

Tableau B5.39 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon la présence parentale

STRATE	L'élève ne vit avec aucun parent		L'élève vit au moins avec un parent		L'élève vit avec les deux parents	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Bouenza	6,0	1,5	11,4	3,3	82,7	3,5
Brazzaville	7,9	1,0	19,3	2,3	72,8	2,6
Cuvette	6,7	3,0	31,4	7,6	61,8	6,7
Cuvette-Ouest	19,2	9,0	24,0	5,1	56,8	7,3
Kouilou	10,6	5,3	12,1	3,4	77,3	7,8
Lékoumou	4,2	1,1	25,1	7,7	70,7	7,7
Likouala	3,9	1,6	12,6	5,2	83,5	5,6
Niari	8,2	1,3	27,6	5,1	64,2	5,0
Plateaux	4,3	1,6	18,4	5,9	77,3	6,6
Pointe-Noire	8,0	1,7	23,7	2,5	68,3	3,4
Pool	6,9	1,8	22,3	4,4	70,8	5,5
Sangha	6,2	1,9	21,7	6,7	72,1	7,6
National	7,5	0,6	20,8	1,3	71,7	1,4

Tableau B5.40 : Différence de performance en lecture des élèves en fin de scolarité selon la présence parentale

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de scores entre les élèves vivant avec au moins un parent par rapport aux élèves ne vivant avec aucun parent	Erreur Type	Différence de score entre les élèves vivant avec les deux parents par rapport aux élèves ne vivant avec aucun parent	Erreur Type
Bouenza	475,2	29,1	-15,5	39,0	-2,5	32,3
Brazzaville	559,4	13,8	5,2	16,7	29,5**	12,9
Cuvette	459,8	36,3	-7,8	34,9	15,7	28,7
Cuvette-Ouest	552,6	59,1	-73,3*	41,9	-64,3	58,7
Kouilou	481,6	24,9	44,8**	21,8	57,7**	23,5
Lékoumou	491,5	21,4	-26,4	28,0	11,6	23,3
Likouala	453,9	23,6	-16,9	22,3	63,8**	25,6
Niari	573,0	46,1	-62,4**	25,1	-4,1	36,2
Plateaux	539,6	63,5	-19,5	66,0	-74,8	59,5
Pointe-Noire	604,9	14,5	-2,1	15,5	-10,6	12,6
Pool	521,9	41,7	-28,6	36,4	-34,3	49,4
Sangha	523,5	22,1	-26,1	24,2	-0,9	19,8
National	554,6	9,5	-13,2	10,2	-6,5	9,4

Tableau B5.41 : Différence de performance en Mathématiques des élèves en fin de scolarité selon la présence parentale

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de scores entre les élèves vivant avec au moins un parent par rapport aux élèves ne vivant avec aucun parent	Erreur Type	Différence de scores entre les élèves vivant avec les deux parents par rapport aux élèves ne vivant avec aucun parent	Erreur Type
Bouenza	468,7	19,3	-21,0	23,6	-11,0	21,4
Brazzaville	494,8	12,3	-7,2	12,7	20,2*	10,6
Cuvette	411,5	25,2	9,6	24,3	28,5	22,4
Cuvette-Ouest	498,1	65,5	-66,9	55,5	-44,0	59,5
Kouilou	463,9	10,8	21,0	21,6	38,9	30,0
Lékoumou	471,3	18,4	-19,3	21,5	26,9	19,7
Likouala	414,3	12,4	-11,4	15,3	45,4**	18,7
Niari	491,1	30,5	-28,8	24,6	7,2	25,0
Plateaux	515,3	85,4	-47,9	86,1	-66,3	74,0
Pointe-Noire	539,2	12,2	-2,8	13,2	-6,0	12,1
Pool	465,8	19,4	-17,3	25,5	-17,4	30,0
Sangha	450,5	14,0	1,2	19,1	15,8	20,5
National	498,1	7,7	-13,7	9,0	-2,2	7,3

Tableau B5.42 : Performances en lecture des élèves en fin de scolarité selon la présence parentale

STRATE	L'élève ne vit avec aucun parent		L'élève vit au moins avec un parent		L'élève vit avec les deux parents	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Bouenza	475,2	29,1	459,7	20,1	472,7	12,6
Brazzaville	559,4	13,8	564,7	9,8	589,0	9,1
Cuvette	459,8	36,3	452,0	21,5	475,6	21,6
Cuvette-Ouest	552,6	59,1	479,2	34,1	488,2	25,9
Kouilou	481,6	24,9	526,4	27,9	539,4	32,1
Lékoumou	491,5	21,4	465,1	21,0	503,2	15,7
Likouala	453,9	23,6	437,0	15,1	517,8	10,6
Niari	573,0	46,1	510,5	49,9	568,8	43,6
Plateaux	539,6	63,5	520,1	21,5	464,8	21,6
Pointe-Noire	604,9	14,5	602,8	10,0	594,3	9,8
Pool	521,9	41,7	493,2	25,3	487,5	24,6
Sangha	523,5	22,1	497,3	11,7	522,5	19,1
National	554,6	9,5	541,3	7,1	548,0	6,0

Tableau B5.43 : Performance en mathématique des élèves en fin de scolarité selon la présence parentale

STRATE	L'élève ne vit avec aucun parent		L'élève vit au moins avec un parent		L'élève vit avec les deux parents	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Bouenza	468,7	19,3	447,7	9,9	457,7	7,5
Brazzaville	494,8	12,3	487,5	6,4	515,1	7,0
Cuvette	411,5	25,2	421,1	11,1	440,0	23,3
Cuvette-Ouest	498,1	65,5	431,1	36,0	454,0	19,5
Kouilou	463,9	10,8	484,9	20,7	502,9	25,9
Lékoumou	471,3	18,4	452,0	14,8	498,3	13,6
Likouala	414,3	12,4	402,9	10,6	459,8	13,5
Niari	491,1	30,5	462,2	21,4	498,4	23,0
Plateaux	515,3	85,4	467,4	20,7	449,0	23,8
Pointe-Noire	539,2	12,2	536,4	9,5	533,2	9,7
Pool	465,8	19,4	448,4	11,6	448,4	15,2
Sangha	450,5	14,0	451,7	14,0	466,3	15,1
National	498,1	7,7	484,4	4,8	495,8	4,3

Tableau B5.44: Répartition des élèves en fin de scolarité selon l'alphabétisation des parents

STRATE	L'élève n'a aucun parent alphabétisé		L'élève vit avec au moins avec un parent alphabétisé		L'élève vit avec les deux parents	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Bouenza	4,5	2,0	20,0	3,7	75,5	4,5
Brazzaville	1,6	0,7	5,2	1,0	93,2	1,5
Cuvette	5,0	3,3	13,4	4,6	81,6	6,2
Cuvette-Ouest	7,9	6,6	18,4	4,8	73,7	7,9
Kouilou	11,2	5,5	14,4	2,2	74,4	7,0
Lékoumou	3,2	2,1	19,9	4,1	76,9	4,3
Likouala	11,2	3,9	15,6	6,0	73,1	8,3
Niari	9,7	2,9	37,1	10,1	53,2	12,8
Plateaux	6,4	2,6	16,5	4,1	77,2	5,5
Pointe-Noire	6,5	1,2	12,8	2,3	80,7	2,7
Pool	7,8	1,8	13,6	2,1	78,6	2,6
Sangha	3,7	2,2	10,4	3,7	85,9	5,4
National	5,2	0,6	13,6	1,2	81,2	1,5

Tableau B5.45 : Différence de performance en lecture des élèves en fin de scolarité selon l'alphabétisation des parents

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de scores entre les élèves ayant un parent alphabétisé par rapport aux élèves n'ayant aucun parent alphabétisé	Erreur Type	Différence de scores entre les élèves ayant les deux parents alphabétisés par rapport aux élèves n'ayant aucun parent alphabétisé	Erreur Type
Bouenza	441,6	45,0	-17,7	44,5	37,8	44,1
Brazzaville	501,9	28,9	42,7	29,6	86,4***	32,3
Cuvette			-20,0	70,8	1,4	76,1
Cuvette-Ouest	644,3	111,4	-154,0	117,5	-112,8	110,5
Kouilou	479,5	25,0	19,8	25,6	61,9**	27,5
Lékoumou			-15,0	34,1	-11,8	20,6
Likouala	543,5	33,6	-92,3***	20,9	-19,6	38,5
Niari	523,4	102,1	0,5	41,4	47,6	91,9
Plateaux	441,1	17,8	24,9	36,1	37,7	30,5
Pointe-Noire	563,3	20,8	24,3	18,4	39,7**	16,6
Pool	522,6	36,7	-52,1	46,8	-29,3	34,9
Sangha	501,4	52,2	-35,6	54,6	25,1	52,4
National	522,3	14,0	-12,2	12,5	34,5**	13,8

Tableau B5.46 : Différence de performance en Mathématiques des élèves en fin de scolarité selon l'Alphabétisation des parents

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de scores entre les élèves ayant un parent alphabétisé par rapport aux élèves n'ayant aucun parent alphabétisé	Erreur Type	Différence de scores entre les élèves ayant les deux parents alphabétisés par rapport aux élèves n'ayant aucun parent alphabétisé	Erreur Type
Bouenza	440,6	27,1	2,5	24,4	17,1	27,4
Brazzaville	463,5	17,4	12,8	18,2	48,8***	18,1
Cuvette			-2,0	44,5	28,4	49,2
Cuvette-Ouest	542,7	54,4	-72,7	60,0	-60,5	57,5
Kouilou	461,3	12,0	8,1	27,5	41,0	33,7
Lékoumou			-23,1	33,1	-6,0	21,0
Likouala	454,3	22,8	-33,7**	16,6	5,0	26,7
Niari	469,7	54,8	5,5	34,9	24,1	47,6
Plateaux	436,0	8,1	7,1	23,6	9,7	24,5
Pointe-Noire	518,1	15,7	13,7	15,3	19,5	12,3
Pool	459,4	24,2	-28,4	24,8	-6,9	26,5
Sangha	441,3	40,9	-5,1	44,8	24,1	40,2
National	477,2	10,2	-3,8	9,6	21,1**	9,8

Tableau B5.47 : Performance en lecture des élèves en fin de scolarité selon l'Alphabétisation des parents

STRATE	L'élève n'a aucun parent alphabétisé		L'élève vit avec au moins un parent alphabétisé		L'élève vit avec les deux parents	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Bouenza	441,6	45,0	423,9	15,7	479,4	13,8
Brazzaville	501,9	28,9	544,7	13,2	588,3	8,8
Cuvette			439,2	12,0	460,8	21,6
Cuvette-Ouest	644,3	111,4	490,3	40,4	531,5	36,1
Kouilou	479,5	25,0	499,4	33,4	541,5	33,2
Lékoumou			495,2	31,9	498,4	14,0
Likouala	543,5	33,6	451,2	22,8	523,8	13,5
Niari	523,4	102,1	523,9	72,9	571,0	28,1
Plateaux	441,1	17,8	466,1	26,8	478,9	21,8
Pointe-Noire	563,3	20,8	587,6	12,6	603,0	9,0
Pool	522,6	36,7	470,5	37,9	493,3	22,2
Sangha	501,4	52,2	465,8	28,5	526,6	15,1
National	522,3	14,0	510,0	12,8	556,8	5,7

Tableau B5.48 : Performance en mathématique des élèves en fin de scolarité selon l'Alphabétisation des parents

STRATE	L'élève n'a aucun parent alphabétisé		L'élève vit au moins avec un parent alphabétisé		L'élève vit avec les deux parents	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Bouenza	440,6	27,1	443,1	10,6	457,8	7,8
Brazzaville	463,5	17,4	476,4	8,0	512,4	6,4
Cuvette			395,5	17,8	426,0	22,4
Cuvette-Ouest	542,7	54,4	470,0	30,8	482,2	29,6
Kouilou	461,3	12,0	469,5	25,1	502,4	26,1
Lékoumou			476,1	27,5	493,2	11,5
Likouala	454,3	22,8	420,6	15,0	459,4	16,6
Niari	469,7	54,8	475,2	28,7	493,8	19,8
Plateaux	436,0	8,1	443,2	21,0	445,8	22,3
Pointe-Noire	518,1	15,7	531,8	11,3	537,6	8,6
Pool	459,4	24,2	431,0	22,7	452,4	13,0
Sangha	441,3	40,9	436,2	30,9	465,5	11,6
National	477,2	10,2	473,3	6,9	498,3	4,1

Tableau B5.49 : Répartition des élèves selon Disponibilité de livres à la maison en début de scolarité

STRATE	L'élève possède des livres à la maison		L'élève ne possède pas de livres à la maison	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Bouenza	21,2	4,8	78,8	4,8
Brazzaville	58,9	4,9	41,1	4,9
Cuvette	11,9	6,6	88,1	6,6
Cuvette-Ouest	45,5	5,2	54,5	5,2
Kouilou	20,4	6,6	79,6	6,6
Lékoumou	29,6	6,0	70,4	6,0
Likouala	35,1	9,6	64,9	9,6
Niari	33,1	8,9	66,9	8,9
Plateaux	10,9	3,9	89,1	3,9
Pointe-Noire	58,9	6,1	41,1	6,1
Pool	26,5	10,5	73,5	10,5
Sangha	36,4	10,3	63,6	10,3
National	42,7	2,7	57,3	2,7

Tableau B5.50 : Différence de performance en langue des élèves selon Disponibilité de livres à la maison en début de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de scores entre les élèves qui possèdent des livres à la maison et ceux qui n'en ont pas	Erreur Type
Bouenza	506,5	22,6	-97,7***	24,8
Brazzaville	590,6	12,3	-45,4***	16,5
Cuvette	504,0	13,2	-63,8	42,9
Cuvette-Ouest	495,7	14,7	-4,1	17,7
Kouilou	528,1	14,6	-57,3*	30,1
Lékoumou	535,0	29,0	-61,4***	14,9
Likouala	474,5	18,7	-25,5	17,6
Niari	521,1	11,4	-91,3***	31,7
Plateaux	528,3	11,0	-40,5***	14,9
Pointe-Noire	631,7	15,6	-19,9	28,9
Pool	579,0	78,2	-61,1	71,6
Sangha	545,6	12,7	-53,9**	26,7
National	554,3	7,1	-71,9***	13,9

Tableau B5.51 : Différence de performance en Mathématiques des élèves selon la disponibilité de livres à la maison en début de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de scores entre les élèves qui possèdent des livres à la maison et ceux qui n'en ont pas à la maison	Erreur Type
Bouenza	532,3	7,8	-72,4***	22,4
Brazzaville	607,8	14,6	-18,3	12,8
Cuvette	545,5	23,9	-77,3*	44,4
Cuvette-Ouest	524,4	12,8	-0,6	16,3
Kouilou	542,1	4,4	-50,3**	20,8
Lékoumou	528,9	28,1	-56,2***	13,9
Likouala	508,4	19,9	-15,3	23,7
Niari	561,1	14,9	-61,0***	21,8
Plateaux	556,1	7,1	-33,3**	16,7
Pointe-Noire	631,5	14,7	-8,0	27,9
Pool	596,5	75,6	-43,4	64,6
Sangha	574,2	18,1	-76,4**	30,8
National	575,7	6,5	-46,7***	11,7

Tableau B5.52 : Scores de performance en langue des élèves selon la disponibilité de livres à la maison en début de scolarité

STRATE	L'élève possède des livres à la maison		L'élève ne possède pas de livres à la maison	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Bouenza	506,5	22,6	604,2	35,5
Brazzaville	590,6	12,3	636,1	13,8
Cuvette	504,0	13,2	567,8	41,4
Cuvette-Ouest	495,7	14,7	499,9	14,6
Kouilou	528,1	14,6	585,5	22,1
Lékoumou	535,0	29,0	596,4	33,4
Likouala	474,5	18,7	500,0	23,4
Niari	521,1	11,4	612,4	26,6
Plateaux	528,3	11,0	568,8	13,8
Pointe-Noire	631,7	15,6	651,7	33,2
Pool	579,0	78,2	640,1	31,9
Sangha	545,6	12,7	599,5	15,1
National	554,3	7,1	626,2	11,7

Tableau B5.53 : Scores de performance en mathématique des élèves selon la disponibilité de livres à la maison en début de scolarité

STRATE	L'élève possède des livres à la maison		L'élève ne possède pas de livres à la maison	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Bouenza	532,3	7,8	604,7	18,4
Brazzaville	607,8	14,6	626,2	10,6
Cuvette	545,5	23,9	622,8	37,0
Cuvette-Ouest	524,4	12,8	525,1	12,5
Kouilou	542,1	4,4	592,5	19,5
Lékoumou	528,9	28,1	585,1	34,2
Likouala	508,4	19,9	523,8	35,1
Niari	561,1	14,9	622,1	16,3
Plateaux	556,1	7,1	589,4	14,9
Pointe-Noire	631,5	14,7	639,5	29,6
Pool	596,5	75,6	640,0	22,0
Sangha	574,2	18,1	650,6	18,5
National	575,7	6,5	622,4	10,1

Tableau B5.54: Répartition des élèves selon la disponibilité de livres à la maison en fin de scolarité

STRATE	L'élève possède des livres à la maison		L'élève ne possède pas de livres à la maison	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Bouenza	50,1	3,2	49,9	3,2
Brazzaville	65,8	2,7	34,2	2,7
Cuvette	42,7	7,4	57,3	7,4
Cuvette-Ouest	26,7	10,7	73,3	10,7
Kouilou	41,8	5,6	58,2	5,6
Lékoumou	28,7	3,1	71,3	3,1
Likouala	29,7	5,4	70,3	5,4
Niari	51,3	11,5	48,7	11,5
Plateaux	29,2	8,6	70,8	8,6
Pointe-Noire	51,1	3,3	48,9	3,3
Pool	59,1	4,3	40,9	4,3
Sangha	51,6	4,2	48,4	4,2
National	52,0	1,7	48,0	1,7

Tableau B5.56 : Différence de performance en lecture des élèves selon la disponibilité de livres à la maison en fin de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de scores entre les élèves qui possèdent des livres à la maison et ceux qui n'en ont pas à la maison	Erreur Type
Bouenza	449,9	12,4	-44,3***	11,3
Brazzaville	563,9	7,9	-33,0***	8,0
Cuvette	461,7	19,3	12,4	18,8
Cuvette-Ouest	486,0	26,9	-13,3	47,9
Kouilou	528,7	32,8	-17,7	18,7
Lékoumou	493,5	17,6	-6,8	11,8
Likouala	506,6	14,2	2,4	19,9
Niari	567,7	43,8	40,0	49,4
Plateaux	474,1	20,6	12,4	36,3
Pointe-Noire	578,7	10,1	-28,9***	11,1
Pool	481,9	18,6	-22,8	15,9
Sangha	520,4	12,3	-22,9**	10,7
National	529,7	5,8	-34,5***	7,5

Tableau B5.57 : Différence de performance en Mathématiques des élèves selon la disponibilité de livres à la maison en fin de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de scores entre les élèves qui possèdent des livres à la maison et ceux qui n'en ont pas à la maison	Erreur Type
Bouenza	438,6	8,5	-38,8***	6,1
Brazzaville	496,3	4,8	-20,8***	6,5
Cuvette	429,9	22,0	6,5	19,7
Cuvette-Ouest	445,0	23,5	-22,7	31,2
Kouilou	499,8	26,8	-3,1	21,1
Lékoumou	483,1	14,9	-2,0	11,7
Likouala	446,9	13,8	-9,0	17,3
Niari	491,1	25,2	14,8	24,7
Plateaux	460,6	20,1	43,0	31,6
Pointe-Noire	516,5	10,0	-25,8***	9,4
Pool	443,1	14,7	-17,9*	10,7
Sangha	461,2	12,1	-23,4**	9,6
National	481,1	4,4	-22,8***	5,4

Tableau B5.58 : Scores de performance en lecture des élèves selon la disponibilité de livres à la maison en fin de scolarité

STRATE	L'élève possède des livres à la maison		L'élève ne possède pas de livres à la maison	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Bouenza	449,9	12,4	494,2	11,1
Brazzaville	563,9	7,9	596,9	9,1
Cuvette	461,7	19,3	449,2	10,6
Cuvette-Ouest	486,0	26,9	499,4	50,9
Kouilou	528,7	32,8	546,5	26,8
Lékoumou	493,5	17,6	500,4	23,6
Likouala	506,6	14,2	504,1	13,8
Niari	567,7	43,8	527,7	41,1
Plateaux	474,1	20,6	461,7	30,5
Pointe-Noire	578,7	10,1	607,6	8,9
Pool	481,9	18,6	504,8	24,1
Sangha	520,4	12,3	543,4	14,5
National	529,7	5,8	564,2	6,2

Tableau B5.59 : Scores de performance en mathématique des élèves selon la disponibilité de livres à la maison en fin de scolarité

STRATE	L'élève possède des livres à la maison		L'élève ne possède pas de livres à la maison	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Bouenza	438,6	8,5	477,5	7,7
Brazzaville	496,3	4,8	517,2	7,6
Cuvette	429,9	22,0	423,4	8,8
Cuvette-Ouest	445,0	23,5	467,8	32,4
Kouilou	499,8	26,8	502,9	18,8
Lékoumou	483,1	14,9	485,2	19,1
Likouala	446,9	13,8	456,0	16,3
Niari	491,1	25,2	476,3	19,5
Plateaux	460,6	20,1	417,6	26,2
Pointe-Noire	516,5	10,0	542,3	8,4
Pool	443,1	14,7	461,1	12,1
Sangha	461,2	12,1	484,7	13,2
National	481,1	4,4	504,0	4,4

Tableau B5.60 : Répartition des élèves selon la disponibilité d'une cantine scolaire en début de scolarité

STRATE	Elèves disposant d'une cantine à l'école		Elèves ne disposant pas de cantine à l'école	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Bouenza	18,5	12,0	81,5	12,0
Brazzaville	35,0	13,1	65,0	13,1
Cuvette	10,9	9,7	89,1	9,7
Cuvette-Ouest	7,8	8,0	92,2	8,0
Kouilou	0,0	0,0	100,0	0,0
Lékoumou	54,7	13,4	45,3	13,4
Likouala	0,0	0,0	100,0	0,0
Niari	0,0	0,0	100,0	0,0
Plateaux	20,9	15,2	79,1	15,2
Pointe-Noire	53,8	11,2	46,2	11,2
Pool	60,1	18,6	39,9	18,6
Sangha	25,4	16,4	74,6	16,4
National	31,1	5,4	68,9	5,4

Tableau B5.61 : Différence de performances en langue des élèves selon la disponibilité d'une cantine scolaire en début de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de scores entre les élèves dont l'école ne dispose pas de cantine et ceux dont l'école en a	Erreur Type
Bouenza	484,6	56,7	47,5	67,4
Brazzaville	631,3	13,9	-20,0	20,2
Cuvette	594,3	6,8	-94,8***	11,4
Cuvette-Ouest	493,0		4,4	15,2
Kouilou			0***	0,0
Lékoumou	582,0	33,6	-75,5	49,1
Likouala			0***	0,0
Niari			0***	0,0
Plateaux	537,9	17,2	-12,5	23,8
Pointe-Noire	685,7	37,3	-95,5**	45,5
Pool	552,2	85,9	112,2	86,0
Sangha	562,0	3,0	1,0	11,6
National	624,6	21,2	-61,0***	23,2

Tableau B5.62 : Différence de performances en Mathématiques des élèves selon la disponibilité d'une cantine scolaire en début de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de scores entre les élèves dont l'école ne dispose pas de cantine et ceux dont l'école en a	Erreur Type
Bouenza	553,3	32,1	-9,3	38,4
Brazzaville	590,3	10,0	40,4**	18,5
Cuvette	649,9	5,5	-117,8***	23,4
Cuvette-Ouest	505,4		18,8	23,2
Kouilou			0***	0,0
Lékoumou	587,6	23,9	-105,9**	41,1
Likouala			0***	0,0
Niari			0***	0,0
Plateaux	569,7	13,2	-22,2	18,7
Pointe-Noire	660,9	32,8	-60,1	41,4
Pool	596,8	107,2	28,4	108,8
Sangha	621,9	4,8	-32,6	22,0
National	614,5	16,6	-33,0*	17,5

Tableau B5.63: Scores de performances en langue des élèves selon la disponibilité d'une cantine scolaire en début de scolarité

STRATE	Elèves disposant d'une cantine à l'école		Elèves ne disposant pas de cantine à l'école	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Bouenza	484,6	56,7	532,2	30,1
Brazzaville	631,3	13,9	611,3	15,2
Cuvette	594,3	6,8	499,5	8,0
Cuvette-Ouest	493,0		497,5	12,6
Kouilou			539,5	14,9
Lékoumou	582,0	33,6	506,4	30,8
Likouala			482,4	19,9
Niari			549,6	15,5
Plateaux	537,9	17,2	525,3	12,5
Pointe-Noire	685,7	37,3	590,1	24,2
Pool	552,2	85,9	664,5	6,9
Sangha	562,0	3,0	563,1	10,9
National	624,6	21,2	563,6	7,2

Tableau B5.64 : Scores de performances en mathématiques des élèves selon la disponibilité d'une cantine scolaire en début de scolarité

STRATE	Elèves disposant d'une cantine à l'école		Elèves ne disposant pas de cantine à l'école	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Bouenza	553,3	32,1	544,0	10,8
Brazzaville	590,3	10,0	630,8	16,5
Cuvette	649,9	5,5	532,1	23,3
Cuvette-Ouest	505,4		524,2	11,0
Kouilou			551,6	5,5
Lékoumou	587,6	23,9	481,7	31,6
Likouala			512,4	23,0
Niari			578,9	13,8
Plateaux	569,7	13,2	547,4	11,6
Pointe-Noire	660,9	32,8	600,7	23,2
Pool	596,8	107,2	625,3	17,6
Sangha	621,9	4,8	589,2	22,1
National	614,5	16,6	581,5	6,3

Tableau B5.65: Répartition des élèves selon la disponibilité d'une cantine scolaire en fin de scolarité

STRATE	Elèves disposant d'une cantine à l'école		Elèves ne disposant pas de cantine à l'école	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Bouenza	28,9	13,4	71,1	13,4
Brazzaville	27,1	6,2	72,9	6,2
Cuvette	16,0	11,1	84,0	11,1
Cuvette-Ouest	4,6	4,8	95,4	4,8
Kouilou	15,6	4,3	84,4	4,3
Lékoumou	26,6	6,9	73,4	6,9
Likouala	0,0	0,0	100,0	0,0
Niari	0,0	0,0	100,0	0,0
Plateaux	31,5	14,4	68,5	14,4
Pointe-Noire	35,1	8,0	64,9	8,0
Pool	52,3	16,7	47,7	16,7
Sangha	13,7	13,8	86,3	13,8
National	26,7	3,1	73,3	3,1

Tableau B5.66 : Différence de performances en lecture des élèves selon la disponibilité d'une cantine scolaire en fin de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de scores entre les élèves ne disposant pas de cantine à l'école et ceux qui en ont	Erreur Type
Bouenza	459,8	25,3	13,3	38,2
Brazzaville	621,1	12,5	-60,1***	18,3
Cuvette	528,8	30,9	-85,7***	31,6
Cuvette-Ouest	392,3		96,1	99,6
Kouilou	578,4	13,0	-50,6	34,4
Lékoumou	469,9	50,7	33,0	53,0
Likouala			0***	0,0
Niari			0***	0,0
Plateaux	455,6	10,5	25,8	36,3
Pointe-Noire	616,3	9,9	-41,6**	16,2
Pool	486,9	23,5	-0,1	51,5
Sangha	559,4		-40,5	41,9
National	566,4	12,9	-33,7**	16,0

Tableau B5.67: Différence de performance en Mathématiques des élèves selon la disponibilité d'une cantine scolaire en fin de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de scores entre les élèves ne disposant pas de cantine à l'école et ceux qui en ont	Erreur Type
Bouenza	445,9	18,6	12,8	25,8
Brazzaville	529,0	10,2	-31,3**	13,5
Cuvette	498,3	34,4	-87,3**	35,0
Cuvette-Ouest	400,8		48,5	53,5
Kouilou	509,5	28,8	-9,4	38,1
Lékoumou	452,8	27,4	40,4	33,0
Likouala			0***	0,0
Niari			0***	0,0
Plateaux	435,9	8,4	22,4	34,5
Pointe-Noire	555,2	9,1	-44,1***	15,1
Pool	441,7	14,6	15,8	30,8
Sangha	480,5		-13,7	17,6
National	507,6	8,8	-24,9**	11,0

Tableau B5.68 : Scores de performance en lecture des élèves selon la disponibilité d'une cantine scolaire en fin de scolarité

STRATE	Elèves disposant d'une cantine à l'école		Elèves ne disposant pas de cantine à l'école	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Bouenza	459,8	25,3	473,1	17,3
Brazzaville	621,1	12,5	560,9	11,6
Cuvette	528,8	30,9	443,1	8,5
Cuvette-Ouest	392,3		488,5	24,9
Kouilou	578,4	13,0	527,8	31,6
Lékoumou	469,9	50,7	503,0	16,0
Likouala			502,8	11,0
Niari			545,4	37,0
Plateaux	455,6	10,5	481,4	31,2
Pointe-Noire	616,3	9,9	574,7	12,1
Pool	486,9	23,5	486,8	47,2
Sangha	559,4		518,8	10,1
National	566,4	12,9	532,7	6,7

Tableau B5.69: Scores de performances en mathématique des élèves selon la disponibilité d'une cantine scolaire en fin de scolarité

STRATE	Elèves disposant d'une cantine à l'école		Elèves ne disposant pas de cantine à l'école	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Bouenza	445,9	18,6	458,8	10,6
Brazzaville	529,0	10,2	497,7	8,4
Cuvette	498,3	34,4	411,0	10,6
Cuvette-Ouest	400,8		449,4	21,6
Kouilou	509,5	28,8	500,0	24,6
Lékoumou	452,8	27,4	493,3	18,4
Likouala			448,4	12,7
Niari			481,8	20,0
Plateaux	435,9	8,4	458,4	31,3
Pointe-Noire	555,2	9,1	511,0	11,9
Pool	441,7	14,6	457,5	25,4
Sangha	480,5		466,8	11,3
National	507,6	8,8	482,6	4,8

Tableau B5.70: Répartition des élèves selon la prise d'un repas à la maison avant d'aller à l'école en fin de scolarité

STRATE	Elèves qui ne mangent jamais à la maison avant d'aller à l'école		Elèves qui mangent souvent à la maison avant d'aller à l'école		Elèves qui mangent parfois à la maison avant d'aller à l'école		Elèves qui ne mangent jamais à la maison avant d'aller à l'école	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Bouenza	35,6	3,8	20,5	4,7	23,4	5,0	20,5	2,5
Brazzaville	46,6	3,8	22,9	3,4	12,6	1,6	17,9	3,1
Cuvette	36,4	5,8	17,8	5,6	24,3	6,6	21,6	8,9
Cuvette-Ouest	34,1	8,3	22,6	11,2	23,8	16,1	19,5	6,7
Kouilou	24,5	5,4	21,8	7,6	10,4	3,6	43,3	14,0
Lékoumou	59,6	9,4	14,9	3,2	13,5	6,6	12,1	6,9
Likouala	39,4	9,1	24,2	7,4	18,5	4,3	17,9	3,6
Niari	27,8	7,2	27,1	7,3	21,7	6,6	23,4	5,5
Plateaux	69,4	6,1	10,5	3,5	12,3	3,3	7,8	2,2
Pointe-Noire	42,6	2,8	21,2	2,0	13,0	1,6	23,2	3,3
Pool	55,2	6,5	14,4	3,7	8,7	3,7	21,8	2,6
Sangha	47,2	10,9	24,1	6,4	13,0	4,8	15,7	5,0
National	44,4	1,9	20,9	1,6	14,8	1,2	19,8	1,6

Tableau B5.71: Différence de performances en lecture des élèves selon la prise d'un repas à la maison avant d'aller à l'école en fin de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de scores entre les élèves qui mangent souvent à la maison avant d'aller à l'école par rapport aux élèves qui ne mangent jamais à la maison avant d'aller à l'école	Erreur Type	Différence de scores entre les élèves qui mangent parfois à la maison avant d'aller à l'école par rapport aux élèves qui ne mangent jamais à la maison avant d'aller à l'école	Erreur Type
Bouenza	473,1	12,0	33,2	21,3	-1,5	23,6
Brazzaville	561,6	12,2	14,8	15,7	4,8	12,6
Cuvette	495,4	27,1	2,9	38,2	-32,9	39,1
Cuvette-Ouest	472,9	26,9	126,9**	53,4	109,9	119,8
Kouilou	509,8	52,9	78,3**	35,8	38,5	36,8
Lékou-mou	508,4	43,2	15,2	26,9	-30,6*	16,3
Likouala	514,1	18,0	-77,7***	25,1	-116,8***	20,8
Niari	521,9	79,8	-19,2	35,2	-68,2	49,7
Plateaux	448,2	27,1	32,7	26,5	-21,4	26,0
Pointe-Noire	576,4	10,8	9,2	11,7	5,7	15,1
Pool	446,3	28,7	-15,2	20,9	-39,1*	23,6
Sangha	538,9	21,7	-5,1	30,8	31,0	30,4
National	536,4	9,1	18,3**	8,2	-13,8	9,9

Tableau B5.72: Différence de performance en Mathématiques des élèves selon la prise d'un repas à la maison avant d'aller à l'école en fin de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de scores entre les élèves qui mangent souvent à la maison avant d'aller à l'école par rapport aux élèves qui ne mangent jamais à la maison avant d'aller à l'école	Erreur Type	Différence de scores entre les élèves qui mangent parfois à la maison avant d'aller à l'école par rapport aux élèves qui ne mangent jamais à la maison avant d'aller à l'école	Erreur Type
Bouenza	454,2	8,7	21,7	17,2	1,6	18,4
Brazzaville	500,3	7,6	1,9	11,4	2,6	10,6
Cuvette	472,4	43,2	16,8	37,1	-19,1	28,4
Cuvette-Ouest	438,8	20,3	94,2**	40,4	98,5	91,2
Kouilou	485,1	31,6	70,7***	23,5	36,7	25,0
Lékou-mou	494,0	36,6	-16,5	26,8	-32,9**	15,2
Likouala	448,2	10,7	-47,7***	13,4	-75,8***	18,1
Niari	473,5	41,9	0,3	17,1	-17,9	21,8
Plateaux	416,9	22,4	-9,3	20,2	-27,6	22,9
Pointe-Noire	512,3	12,4	-7,1	10,0	4,0	12,2
Pool	437,6	18,6	-1,2	16,2	-8,3	13,8
Sangha	485,9	16,9	10,1	20,9	24,1	27,6
National	487,0	6,5	5,1	6,2	-6,8	7,3

Tableau B5.73: Scores de performances en lecture des élèves selon la prise d'un repas à la maison avant d'aller à l'école en fin de scolarité

STRATE	Elèves qui ne mangent jamais à la maison avant d'aller à l'école		Elèves qui mangent souvent à la maison avant d'aller à l'école		Elèves qui mangent parfois à la maison avant d'aller à l'école		Elèves qui ne mangent jamais à la maison avant d'aller à l'école	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Bouenza	473,1	12,0	467,4	22,2	502,2	17,6	469,0	11,5
Brazzaville	561,6	12,2	586,8	12,7	596,8	16,7	582,0	8,6
Cuvette	495,4	27,1	440,0	27,9	472,9	34,3	472,9	25,1
Cuvette-Ouest	472,9	26,9	535,8	119,0	552,8	55,9	425,9	16,4
Kouilou	509,8	52,9	560,3	26,6	600,0	19,7	521,7	29,2
Lékou-mou	508,4	43,2	467,9	17,4	513,8	29,6	498,5	18,4
Likouala	514,1	18,0	437,3	15,4	476,4	17,4	554,1	12,8
Niari	521,9	79,8	518,3	53,7	567,3	31,6	586,6	24,9
Plateaux	448,2	27,1	456,8	24,0	510,9	30,1	478,2	22,1
Pointe-Noire	576,4	10,8	604,6	14,4	608,1	13,5	598,9	7,3
Pool	446,3	28,7	486,8	25,9	510,7	28,1	525,9	17,3
Sangha	538,9	21,7	562,7	24,2	526,6	28,3	531,7	20,3
National	536,4	9,1	539,2	9,3	571,4	7,6	553,1	5,4

Tableau B5.74: Scores de performances en mathématique des élèves selon la prise de repas à la maison avant d'aller à l'école en fin de scolarité

STRATE	Elèves qui ne mangent jamais à la maison avant d'aller à l'école		Elèves qui mangent souvent à la maison avant d'aller à l'école		Elèves qui mangent parfois à la maison avant d'aller à l'école		Elèves qui ne mangent jamais à la maison avant d'aller à l'école	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Bouenza	454,2	8,7	458,1	13,6	478,2	14,1	456,5	11,5
Brazzaville	500,3	7,6	512,3	9,2	511,6	13,2	509,6	7,2
Cuvette	472,4	43,2	408,4	17,3	444,4	37,1	427,6	27,0
Cuvette-Ouest	438,8	20,3	496,4	90,2	492,0	34,4	397,8	17,1
Kouilou	485,1	31,6	514,9	21,0	548,8	19,9	478,1	15,3
Lékou-mou	494,0	36,6	460,6	22,5	477,0	21,9	493,6	19,5
Likouala	448,2	10,7	406,3	20,2	434,3	11,8	482,1	10,9
Niari	473,5	41,9	477,3	29,2	495,6	18,8	495,3	13,6
Plateaux	416,9	22,4	434,5	29,3	452,8	21,1	462,1	23,0
Pointe-Noire	512,3	12,4	542,5	13,4	531,3	11,8	538,4	6,1
Pool	437,6	18,6	456,3	20,7	463,5	17,3	464,7	11,7
Sangha	485,9	16,9	493,0	17,7	478,9	22,6	468,8	18,4
National	487,0	6,5	491,0	7,0	503,0	5,9	497,9	4,2

Tableau B5.75: Répartition des élèves selon le fait d'avoir faim en classe en fin de scolarité

STRATE	Elèves qui ont toujours faim en classe		Elèves qui ont souvent faim en classe		Elèves qui ont parfois faim en classe		Elèves qui n'ont jamais faim en classe	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Bouenza	25,7	5,7	25,9	8,6	25,6	6,4	22,8	5,5
Brazzaville	24,4	2,4	45,7	3,8	11,2	1,4	18,6	2,9
Cuvette	37,4	6,1	28,8	7,1	24,3	5,7	9,4	4,2
Cuvette-Ouest	21,8	11,8	31,5	14,8	31,5	14,2	15,2	3,2
Kouilou	47,2	9,7	28,0	4,8	12,0	2,5	12,8	8,4
Lékoumou	34,0	8,0	40,5	7,5	17,7	6,5	7,8	1,5
Likouala	38,0	2,9	26,2	7,4	14,6	5,0	21,2	3,2
Niari	37,3	12,7	28,4	7,2	13,8	4,7	20,4	8,3
Plateaux	41,6	7,3	28,0	2,7	12,1	4,4	18,3	6,5
Pointe-Noire	45,7	3,6	30,6	3,0	12,1	1,9	11,6	1,8
Pool	25,3	5,7	28,0	7,3	12,8	4,3	34,0	5,9
Sangha	34,0	5,9	45,8	7,9	8,3	2,4	11,9	2,7
National	33,7	1,7	34,9	1,9	14,2	1,0	17,2	1,3

Tableau B5.76: Différence de performances en lecture des élèves selon le fait d'avoir faim en classe en fin de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de scores entre les élèves qui ont souvent faim en classe par rapport aux élèves qui ont toujours faim en classe	Erreur Type	Différence de scores entre les élèves qui ont parfois faim en classe par rapport aux élèves qui ont toujours faim en classe	Erreur Type
Bouenza	490,0	20,2	-6,8	29,4	-25,3	20,6
Brazzaville	561,5	9,6	2,1	13,4	-3,9	14,7
Cuvette	449,4	39,9	-9,2	23,3	-25,2	16,1
Cuvette-Ouest	499,0	28,6	29,9	57,4	46,9	88,4
Kouilou	587,7	21,4	13,4	22,8	-38,0*	23,1
Lékoumou	527,3	42,2	15,2	29,7	-20,8	25,4
Likouala	520,0	10,3	-23,7	15,1	-91,5***	21,1
Niari	521,0	27,4	18,4	95,2	38,9	98,4
Plateaux	466,4	29,0	59,6***	21,5	93,2	59,1
Pointe-Noire	567,4	17,3	41,1***	9,4	24,1	14,9
Pool	511,8	23,2	-29,5	27,6	-59,5**	27,9
Sangha	558,0	21,7	40,3*	22,6	20,0	23,6
National	534,5	5,8	19,6**	9,4	-9,7	12,4

Tableau B5.77: Différence de performances en Mathématiques des élèves selon le fait d'avoir faim en classe en fin de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de scores entre les élèves qui ont souvent faim en classe par rapport aux élèves qui ont toujours faim en classe		Différence de scores entre les élèves qui ont parfois faim en classe par rapport aux élèves qui ont toujours faim en classe	
			Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Bouenza	468,7	14,7	6,6	21,4	-9,5	16,3
Brazzaville	494,1	7,3	-4,5	8,6	-4,8	10,9
Cuvette	414,5	20,6	-25,9	17,6	-30,6	21,2
Cuvette-Ouest	465,0	20,5	34,2	49,4	53,3	80,5
Kouilou	561,7	29,3	3,5	17,3	-22,7	16,3
Lékou-mou	515,0	41,0	18,6	31,2	-27,4	29,6
Likouala	457,6	14,9	0,4	24,0	-47,6***	16,0
Niari	463,6	23,0	1,7	45,2	9,3	42,9
Plateaux	446,4	25,5	32,6	22,3	115,4	82,9
Pointe-Noire	506,7	15,9	25,1**	10,3	17,2	13,3
Pool	463,7	15,4	-9,1	19,1	-23,1*	13,3
Sangha	484,3	20,6	25,8	19,0	22,7	20,5
National	482,0	4,4	8,7	7,1	-3,3	9,2

Tableau B5.78: Scores de performance en lecture des élèves selon le fait d'avoir faim en classe en fin de scolarité

STRATE	Elèves qui ont toujours faim en classe		Elèves qui ont souvent faim en classe		Elèves qui ont parfois faim en classe		Elèves qui n'ont jamais faim en classe	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Bouenza	490,0	20,2	454,5	21,2	473,1	23,0	479,9	15,7
Brazzaville	561,5	9,6	582,0	14,4	588,1	10,0	586,0	11,9
Cuvette	449,4	39,9	449,5	23,2	465,5	18,1	474,8	21,0
Cuvette-Ouest	499,0	28,6	510,4	85,8	493,5	43,7	463,5	31,0
Kouilou	587,7	21,4	491,2	27,4	542,6	30,4	529,2	28,7
Lékou-mou	527,3	42,2	471,9	18,5	508,1	11,1	492,8	32,5
Likouala	520,0	10,3	438,2	17,1	506,1	11,8	529,8	16,3
Niari	521,0	27,4	583,6	40,4	563,1	27,0	544,6	99,7
Plateaux	466,4	29,0	539,1	56,7	505,6	28,2	445,9	20,2
Pointe-Noire	567,4	17,3	609,2	13,6	626,2	7,3	585,1	8,5
Pool	511,8	23,2	457,9	31,0	487,8	25,7	517,4	31,1
Sangha	558,0	21,7	530,8	28,6	551,1	20,6	510,8	14,4

Tableau B5.79: Scores de performances en mathématique des élèves selon le fait d'avoir faim en classe en fin de scolarité

STRATE	Elèves qui ont toujours faim en classe		Elèves qui ont souvent faim en classe		Elèves qui ont parfois faim en classe		Elèves qui n'ont jamais faim en classe	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Bouenza	468,7	14,7	448,3	11,8	464,4	13,8	457,8	14,5
Brazzaville	494,1	7,3	510,3	10,3	510,6	9,1	515,1	6,3
Cuvette	414,5	20,6	419,6	19,2	424,3	19,6	450,2	24,4
Cuvette-Ouest	465,0	20,5	471,8	74,7	452,6	25,6	418,4	41,4
Kouilou	561,7	29,3	469,7	15,2	496,0	17,2	492,5	18,8
Lékoumou	515,0	41,0	454,3	16,7	500,3	7,2	481,7	32,3
Likouala	457,6	14,9	411,0	15,4	459,1	21,2	458,6	15,9
Niari	463,6	23,0	499,3	26,6	490,0	17,0	490,0	46,7
Plateaux	446,4	25,5	544,7	84,3	461,9	19,2	429,3	22,3
Pointe-Noire	506,7	15,9	543,0	14,0	550,8	7,4	525,7	8,9
Pool	463,7	15,4	436,6	24,5	450,6	15,4	459,8	20,0
Sangha	484,3	20,6	484,3	24,9	487,3	15,6	461,5	14,5
National	482,0	4,4	492,3	8,2	504,5	4,8	495,7	5,9

Tableau B5.80: Répartition des élèves en fin de scolarité selon la participation aux travaux agricoles

STRATE	Elèves participant aux travaux agricoles		Elèves ne participant pas aux travaux agricoles	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Bouenza	67,4	6,4	32,6	6,4
Brazzaville	19,6	2,6	80,4	2,6
Cuvette	55,1	4,2	44,9	4,2
Cuvette-Ouest	81,5	7,7	18,5	7,7
Kouilou	37,0	9,6	63,0	9,6
Lékoumou	68,8	6,3	31,2	6,3
Likouala	78,1	6,4	21,9	6,4
Niari	59,2	10,8	40,8	10,8
Plateaux	55,8	8,6	44,2	8,6
Pointe-Noire	21,7	2,6	78,3	2,6
Pool	50,9	9,0	49,1	9,0
Sangha	35,4	6,1	64,6	6,1
National	37,5	1,8	62,5	1,8

Tableau B5.81: Différence de performance en lecture des élèves en fin de scolarité selon la participation aux travaux agricoles

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de scores entre les élèves ne participant pas aux travaux agricoles et ceux qui le font	Erreur Type
Bouenza	448,8	6,5	87,5***	16,8
Brazzaville	542,7	14,8	48,7***	13,7
Cuvette	465,8	15,4	3,0	24,1
Cuvette-Ouest	481,1	36,1	52,4	64,3
Kouilou	516,6	37,0	29,1	26,7
Lékoumou	492,6	13,0	22,1	19,3
Likouala	504,7	10,9	19,2	26,7
Niari	517,9	54,6	69,2	51,3
Plateaux	467,9	18,9	22,8	37,4
Pointe-Noire	571,7	16,5	30,8**	14,1
Pool	469,7	17,5	67,0***	9,4
Sangha	504,0	15,5	49,9***	18,0
National	504,6	7,6	74,4***	8,0

Tableau B5.82: Différence de performance en Mathématiques des élèves en fin de scolarité selon la participation aux travaux agricoles

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de scores entre les élèves ne participant pas aux travaux agricoles et ceux qui le font	Erreur Type
Bouenza	446,5	6,3	47,0***	15,9
Brazzaville	496,6	9,0	14,4**	7,3
Cuvette	431,5	16,0	7,1	15,1
Cuvette-Ouest	446,5	30,0	26,7	44,4
Kouilou	493,8	32,7	9,1	27,9
Lékoumou	482,4	11,8	16,7	20,1
Likouala	449,9	12,7	9,1	13,1
Niari	470,0	27,0	32,0	24,0
Plateaux	461,5	17,1	-12,6	33,9
Pointe-Noire	513,9	15,9	21,8	13,6
Pool	446,2	14,8	22,0*	12,2
Sangha	464,4	16,2	20,2	13,4
National	471,2	5,2	38,8***	5,7

Tableau B5.83: Scores de performances en lecture des élèves en fin de scolarité selon la participation aux travaux agricoles

STRATE	Elèves participant aux travaux agricoles		Elèves ne participant pas aux travaux agricoles	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Bouenza	448,8	6,5	536,4	12,3
Brazzaville	542,7	14,8	591,4	7,4
Cuvette	465,8	15,4	468,9	23,7
Cuvette-Ouest	481,1	36,1	533,5	52,5
Kouilou	516,6	37,0	545,8	26,4
Lékoumou	492,6	13,0	514,7	27,6
Likouala	504,7	10,9	523,9	26,8
Niari	517,9	54,6	587,2	18,5
Plateaux	467,9	18,9	490,7	35,4
Pointe-Noire	571,7	16,5	602,6	6,7
Pool	469,7	17,5	536,8	14,8
Sangha	504,0	15,5	554,0	15,0
National	504,6	7,6	579,0	4,5

Tableau B5.84: Scores de performances en mathématique des élèves en fin de scolarité selon la participation aux travaux agricoles

STRATE	Elèves participant aux travaux agricoles		Elèves ne participant pas aux travaux agricoles	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Bouenza	446,5	6,3	493,5	13,4
Brazzaville	496,6	9,0	511,0	6,1
Cuvette	431,5	16,0	438,6	21,0
Cuvette-Ouest	446,5	30,0	473,2	32,6
Kouilou	493,8	32,7	502,9	18,0
Lékoumou	482,4	11,8	499,2	26,4
Likouala	449,9	12,7	459,0	18,8
Niari	470,0	27,0	502,1	12,5
Plateaux	461,5	17,1	448,9	34,6
Pointe-Noire	513,9	15,9	535,8	7,1
Pool	446,2	14,8	468,2	12,4
Sangha	464,4	16,2	484,6	11,4
National	471,2	5,2	510,0	3,9

Tableau B5.85: Répartition des élèves en fin de scolarité selon la participation au petit commerce

STRATE	Elèves participant au petit commerce		Elèves ne participant pas au petit commerce	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Bouenza	43,2	6,2	56,8	6,2
Brazzaville	30,0	4,5	70,0	4,5
Cuvette	31,1	5,1	68,9	5,1
Cuvette-Ouest	38,5	16,0	61,5	16,0
Kouilou	30,9	7,5	69,1	7,5
Lékoumou	43,7	7,8	56,3	7,8
Likouala	58,9	5,2	41,1	5,2
Niari	30,7	7,2	69,3	7,2
Plateaux	37,6	7,7	62,4	7,7
Pointe-Noire	30,3	2,2	69,7	2,2
Pool	38,9	11,7	61,1	11,7
Sangha	40,9	6,0	59,1	6,0
National	34,0	2,0	66,0	2,0

Tableau B5.86: Différence de performance en lecture des élèves en fin de scolarité selon la participation au petit commerce

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de scores entre les élèves ne participant pas au petit commerce et ceux qui le font	Erreur Type
Bouenza	454,1	11,7	41,0***	15,4
Brazzaville	549,2	13,5	46,5***	14,2
Cuvette	431,0	9,6	50,9**	22,2
Cuvette-Ouest	511,2	80,5	-30,0	88,7
Kouilou	493,3	22,5	62,5***	23,7
Lékoumou	490,5	25,3	15,6	17,4
Likouala	505,7	14,5	11,9	23,0
Niari	512,3	34,0	48,4**	21,0
Plateaux	470,1	24,0	15,6	31,7
Pointe-Noire	580,8	10,7	22,2***	8,3
Pool	479,8	23,5	38,7*	23,0
Sangha	513,6	10,3	33,8***	12,2
National	523,7	6,4	41,8***	6,8

Tableau B5.87: Différence de performances en Mathématiques des élèves en fin de scolarité selon la participation au petit commerce

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de scores entre les élèves ne participant pas au petit commerce et ceux qui le font	Erreur Type
Bouenza	453,5	8,1	12,9	8,6
Brazzaville	491,0	7,7	24,7***	8,6
Cuvette	399,6	12,1	51,5***	16,8
Cuvette-Ouest	469,8	63,3	-26,9	66,2
Kouilou	466,9	13,2	48,5**	22,5
Lékoumou	460,4	16,7	48,1***	14,4
Likouala	453,2	13,7	1,4	14,6
Niari	461,6	19,4	30,2*	15,9
Plateaux	443,7	14,2	20,5	31,2
Pointe-Noire	522,9	10,7	12,1	7,4
Pool	445,8	17,0	19,1	13,8
Sangha	458,3	10,5	29,6***	9,0
National	478,9	4,5	25,3***	4,7

Tableau B5.88: Performances en lecture des élèves en fin de scolarité selon la participation au petit commerce

STRATE	Elèves participant au petit commerce		Elèves ne participant pas au petit commerce	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Bouenza	454,1	11,7	495,1	10,1
Brazzaville	549,2	13,5	595,7	8,0
Cuvette	431,0	9,6	482,0	20,9
Cuvette-Ouest	511,2	80,5	481,1	28,0
Kouilou	493,3	22,5	555,8	31,6
Lékoumou	490,5	25,3	506,1	13,3
Likouala	505,7	14,5	517,6	19,3
Niari	512,3	34,0	560,8	39,7
Plateaux	470,1	24,0	485,7	24,8
Pointe-Noire	580,8	10,7	603,0	7,3
Pool	479,8	23,5	518,6	17,7
Sangha	513,6	10,3	547,4	15,1
National	523,7	6,4	565,5	5,2

Tableau B5.89: Scores de performance en mathématiques des élèves en fin de scolarité selon la participation aux petits commerces

STRATE	Elèves participant au petit commerce		Elèves ne participant pas au petit commerce	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Bouenza	453,5	8,1	466,4	8,2
Brazzaville	491,0	7,7	515,8	6,8
Cuvette	399,6	12,1	451,2	20,1
Cuvette-Ouest	469,8	63,3	442,9	20,1
Kouilou	466,9	13,2	515,4	26,0
Lékoumou	460,4	16,7	508,6	11,9
Likouala	453,2	13,7	454,6	17,0
Niari	461,6	19,4	491,9	21,4
Plateaux	443,7	14,2	464,3	30,0
Pointe-Noire	522,9	10,7	535,0	7,2
Pool	445,8	17,0	464,9	10,8
Sangha	458,3	10,5	487,9	12,7
National	478,9	4,5	504,2	4,0

Tableau B5.90: Répartition des élèves en fin de scolarité selon la participation aux travaux domestiques

STRATE	Elèves participant aux travaux domestiques		Elèves ne participant pas aux travaux domestiques	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Bouenza	85,7	3,0	14,3	3,0
Brazzaville	81,4	2,1	18,6	2,1
Cuvette	76,5	3,2	23,5	3,2
Cuvette-Ouest	92,9	2,3	7,1	2,3
Kouilou	83,7	9,4	16,3	9,4
Lékoumou	80,3	7,5	19,7	7,5
Likouala	84,3	5,0	15,7	5,0
Niari	95,9	1,7	4,1	1,7
Plateaux	70,8	5,6	29,2	5,6
Pointe-Noire	79,7	2,3	20,3	2,3
Pool	84,4	6,9	15,6	6,9
Sangha	81,2	3,9	18,8	3,9
National	82,1	1,2	17,9	1,2

Tableau B5.91: Performances en lecture des élèves en fin de scolarité selon la participation aux travaux domestiques

STRATE	Elèves participant aux travaux domestiques		Elèves ne participant pas aux travaux domestiques	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Bouenza	470,9	7,9	512,3	15,3
Brazzaville	583,2	8,8	585,2	8,8
Cuvette	465,4	16,1	451,8	19,8
Cuvette-Ouest	489,1	26,2	513,4	44,6
Kouilou	523,1	29,0	592,5	16,9
Lékoumou	508,9	16,7	472,3	33,6
Likouala	508,1	13,9	535,4	22,9
Niari	544,2	38,6	601,2	33,8
Plateaux	474,1	20,7	496,6	28,6
Pointe-Noire	598,3	8,6	597,7	8,2
Pool	511,3	19,1	451,8	25,4
Sangha	535,6	13,1	532,6	24,5
National	551,4	5,3	556,9	6,5

Tableau B5.92: Performances en mathématiques des élèves en fin de scolarité selon la participation aux travaux domestiques

STRATE	Elèves participant aux travaux domestiques		Elèves ne participant pas aux travaux domestiques	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Bouenza	458,7	7,3	473,2	9,9
Brazzaville	510,3	6,4	505,6	7,4
Cuvette	429,9	16,1	436,1	19,4
Cuvette-Ouest	449,3	22,6	479,6	36,1
Kouilou	489,3	18,1	547,7	28,0
Lékoumou	495,1	14,2	472,2	34,0
Likouala	453,9	14,5	451,1	19,6
Niari	481,9	20,1	512,7	16,7
Plateaux	448,9	15,8	481,3	41,5
Pointe-Noire	530,8	8,7	540,2	9,7
Pool	460,7	10,2	435,6	26,0
Sangha	476,1	12,5	479,9	20,2
National	495,0	3,6	502,6	6,6

Tableau B5.93: Répartition des élèves en fin de scolarité selon la participation aux travaux manuels

STRATE	Elèves participant aux travaux manuels		Elèves ne participant pas aux travaux manuels	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Bouenza	34,2	5,9	65,8	5,9
Brazzaville	15,1	2,5	84,9	2,5
Cuvette	39,4	10,2	60,6	10,2
Cuvette-Ouest	37,1	12,1	62,9	12,1
Kouilou	10,9	3,1	89,1	3,1
Lékoumou	29,6	7,4	70,4	7,4
Likouala	33,8	3,7	66,2	3,7
Niari	14,9	6,4	85,1	6,4
Plateaux	28,8	6,1	71,2	6,1
Pointe-Noire	13,9	2,1	86,1	2,1
Pool	26,1	9,4	73,9	9,4
Sangha	27,4	6,8	72,6	6,8
National	20,4	1,4	79,6	1,4

Tableau B5.94: Performances en lecture des élèves en fin de scolarité selon la participation aux travaux manuels

STRATE	Elèves participant aux travaux manuels		Elèves ne participant pas aux travaux manuels	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Bouenza	444,2	10,4	496,0	8,2
Brazzaville	540,9	16,6	589,9	8,1
Cuvette	448,9	18,3	475,2	19,2
Cuvette-Ouest	407,9	10,7	541,2	35,5
Kouilou	485,9	26,9	542,5	30,9
Lékoumou	468,1	29,9	511,2	13,4
Likouala	496,8	12,1	518,6	15,6
Niari	519,6	35,9	551,3	40,5
Plateaux	464,5	17,0	487,3	22,6
Pointe-Noire	544,4	13,9	604,6	6,8
Pool	456,5	25,3	524,9	20,6
Sangha	527,1	22,5	539,7	13,8
National	495,8	7,2	566,4	5,0

Tableau B5.95: Performances en mathématiques des élèves en fin de scolarité selon la participation aux travaux manuels

STRATE	Elèves participant aux travaux manuels		Elèves ne participant pas aux travaux manuels	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Bouenza	438,7	6,3	475,0	8,2
Brazzaville	486,6	11,6	513,6	5,7
Cuvette	407,9	15,7	452,1	20,3
Cuvette-Ouest	393,7	12,4	487,9	31,9
Kouilou	456,3	15,0	507,2	23,4
Lékoumou	457,1	25,0	501,5	11,4
Likouala	445,4	9,6	460,3	16,3
Niari	459,6	30,6	488,0	20,4
Plateaux	434,7	14,8	467,8	25,0
Pointe-Noire	490,1	13,9	538,0	6,9
Pool	418,7	16,4	473,7	11,4

Tableau B5.1 : Décomposition de la variance des scores en lecture et en mathématiques

Lecture			Mathématiques		
Variance Écoles	Variance Élèves	Corrélation intra-classe	Variance Écoles	Variance Élèves	Corrélation intra-classe
6877,57496	4526,6534	0,603072364	3987,32429	2603,22436	0,605006427

Tableau B5.2 : Facteurs de réussite associés aux performances scolaires : Modèle élèves

	Lecture		Mathématiques	
	Coefficient de régression	Erreur type	Coefficient de régression	Erreur type
Niveau socioéconomique de la famille de l'élève	0.446071	0.267740	0.309547	0.238808
L'élève est une fille	-1.464036	4.055333	-6.732773	2.978662
L'élève a redoublé au moins une fois	-23.564522	4.366977	-11.084986	3.134447
L'élève a fait la maternelle	5.364139	4.251663	1.529415	3.549666
Âge de l'élève	-15.434176	2.692033	-11.902383	2.142002
Constante	529.928474	15.197694	483.328588	13.900435

Significatif au seuil de 5% ; *Significatif au seuil de 1%

Tableau B5.3 : Facteurs de réussite associés aux performances scolaires : Modèle élèves-enseignants

	Lecture		Mathématiques	
	Coefficient de régression	Erreur type	Coefficient de régression	Erreur type
Absentéisme du maitre	-9.192394	6.169519	-7.837767	4.835965
Nombre d'élève dans la classe	13.885422	6.265067	6.715941	4.859952
Niveau socioéconomique de la famille de l'élève	0.419686	0.268020	0.293742	0.238222
L'élève est une fille	-1.584927	4.052847	-6.810443	2.977089
L'élève a redoublé au moins une fois	-23.539784	4.358758	-11.052458	3.134372
L'élève a fait la maternelle	5.162954	4.253741	1.418837	3.550182
Âge de l'élève	-15.241318	2.688487	-11.804925	2.138477
Constante	531.269413	15.324450	484.086245	13.816932

* Significatif au seuil de 10% ; **Significatif au seuil de 5% ; ***Significatif au seuil de 1%

		Lecture		Mathématiques	
		Coefficient	Erreur type	Coefficient	Erreur type
Élèves	Niveau socioéconomique de la famille de l'élève	0.152297	0.271429	0.191702	0.254675
	L'élève est une fille	-1.909729	4.051157	-6.959112	2.983328
	L'élève a redoublé au moins une fois	-22.435216	4.299438	-10.537042	3.135493
	L'élève a fait la maternelle	3.871205	4.261366	0.734731	3.581981
	Âge de l'élève	-14.395861	2.655891	-11.325760	2.137567
Classe	Absentéisme du maitre	-3.932998	4.958052	-4.240392	4.413776
	Nombre d'élève dans la classe	2.763709	6.151331	1.265362	4.737145
Écoles	Indice d'implication de la communauté	0.098524	0.570386	0.397601	0.494332
	L'école est dans une zone urbaine	-48.875383	102.051965	-110.875239	105.346490
	Niveau socioéconomique/milieu urbain	-0.131288	0.835054	-0.423866	0.710336
	Interaction infrastructures de l'école et zone urbaine	1.120856	1.643194	1.441309	1.508530
	Interaction aménagement du territoire et zone urbaine	0.704164	1.557096	1.924337	1.375978
	L'école est privée	16.384274	13.442627	16.261648	11.473802
	Le directeur est une femme	11.947645	13.055526	5.235700	10.265953
	Niveau socioéconomique moyen par école	-2.379056	10.735992	-8.732334	8.501096
	Indice d'infrastructures	20.204370	14.644455	8.340022	12.893604
	Indice d'aménagement du territoire	-7.733863	15.854976	-18.880128	13.744910
Constante		569.934690	67.868378	565.112578	68.074137



Depuis sa création en 1960, la Conférence des Ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN) œuvre pour la promotion de l'éducation et de la formation professionnelle et technique. Elle représente un espace de valeurs partagées, d'expertise et de solidarité agissante. Elle compte aujourd'hui quarante-quatre États et gouvernements membres.

Le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) est un outil d'appui au pilotage des systèmes éducatifs des États et gouvernements membres de la CONFEMEN en vue de l'amélioration de la qualité de l'éducation. Créé en 1991, il vise à informer sur l'évolution des performances des systèmes éducatifs, afin d'aider à l'élaboration et au suivi des politiques éducatives.

Quatorze pays ont participé à l'évaluation internationale PASEC2019 : le Bénin, le Burkina Faso, le Burundi, le Cameroun, le Congo, la Côte d'Ivoire, le Gabon, la Guinée, Madagascar, le Niger, la République Démocratique du Congo, le Sénégal, le Tchad et le Togo. Cette évaluation a permis de mesurer le niveau de compétences des élèves en début et en fin de scolarité primaire, en langue d'enseignement et en mathématiques. Elle a également permis d'analyser la maîtrise par les enseignants, de contenus disciplinaires et didactiques en compréhension de l'écrit et en mathématiques. Des relations entre les performances des systèmes éducatifs des pays évalués et certains facteurs issus des données contextuelles auprès des élèves, des enseignants et des directeurs ont été analysées. Enfin, l'évolution de l'efficacité et de l'équité des systèmes éducatifs des 10 pays ayant participé aux deux cycles (2014 et 2019) a été aussi analysée.

Le présent rapport présente les principaux résultats de l'évaluation PASEC2019 au Congo. .