



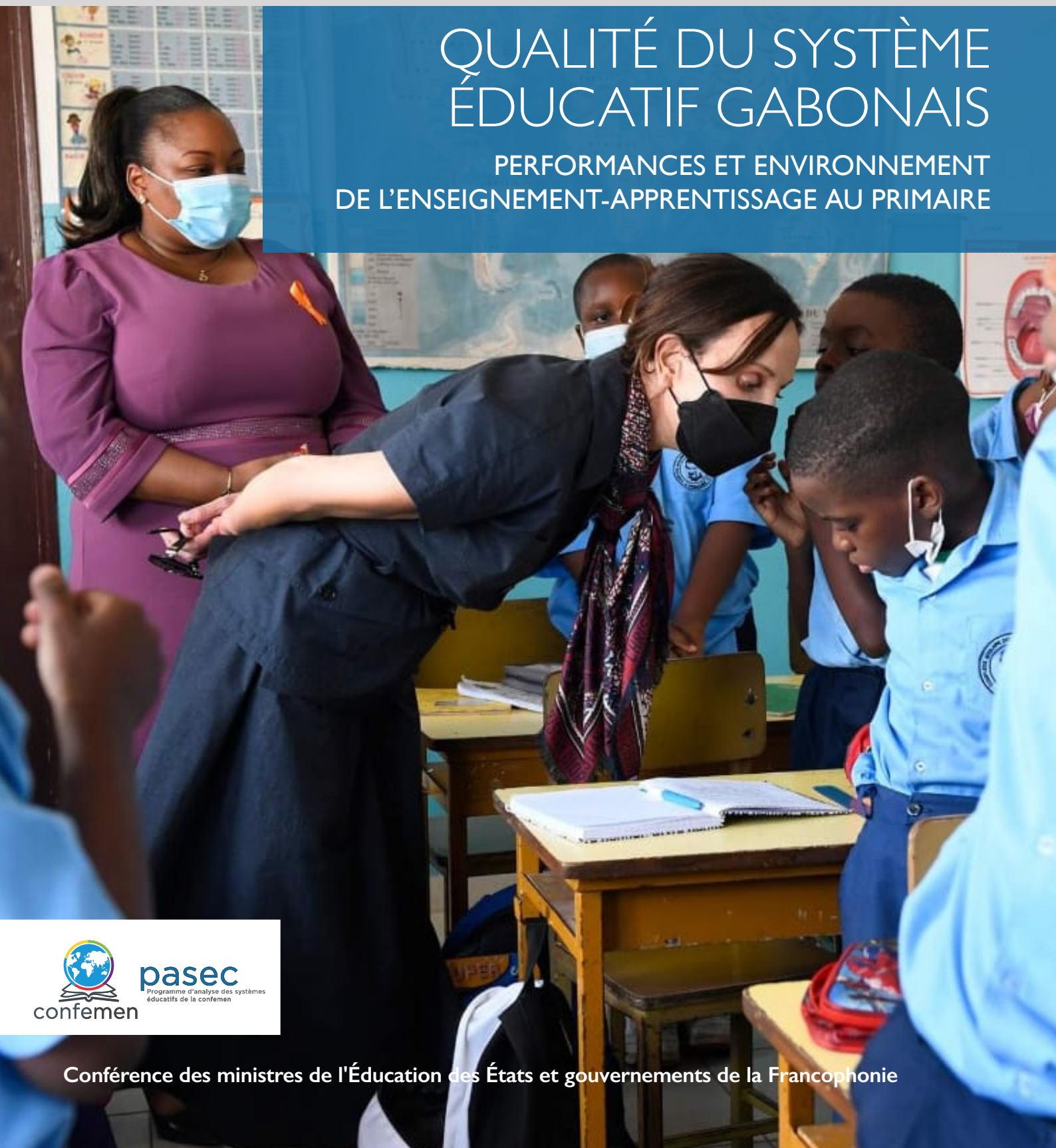
République du Gabon

Ministère de l'Éducation Nationale,
chargé de la Formation civique

PASEC2019

QUALITÉ DU SYSTÈME ÉDUCATIF GABONAIS

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 gabonais : 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 : 92-9133-182-1

Réalisation graphique : © Araignée-Dakar

Relecture : François FALL

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



République du Gabon

Ministère de l'Éducation Nationale,
chargé de la Formation civique

PASEC2019
QUALITÉ DU SYSTÈME
ÉDUCATIF GABONAIS

PERFORMANCES ET ENVIRONNEMENT
DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE AU PRIMAIRE

SIGLES ET ACRONYMES

AFD	Agence Française de Développement
APC	Approche par compétence
APCM	Approche par contenus matières
APO	Approche par objectifs
BEPC	Brevet d'études du premier cycle
BM	Banque Mondiale
CEEAC	Communauté Economique des Etats de l'Afrique Centrale
CEMAC	Communauté Economique et Monétaire de l'Afrique Centrale
CEP	Certificat d'Études Primaires
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie
EDS	Enquête Démographique et de Santé
EGERAFE	Etats Généraux de l'Education de la Recherche et de l'Adéquation Formation-Emploi
ENI	École Nationale des Instituteurs
EPT	Education Pour Tous
FMI	Fonds monétaire International
IDH	Indice de Développement Humain
MESRSTTEDFC	Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche scientifique, du transfert de technologies, de l'Éducation Nationale chargé de la Formation civique
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
OMC	Organisation mondiale du commerce
OMD	Objectifs du millénaire pour le Développement
ONU	Organisation des Nations-unies
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN
PIB	Produit intérieur brut
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves
PNUD	Programme des Nations Unies pour le Développement
PSGE	Plan stratégique Gabon Emergent
RDC	République Démocratique du Congo
RGPH	Recensement Général de la Population et de l'Habitat
TIC	Technologies de l'information et de la communication
UA	Union Africaine
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour la science et la culture
UNFPA	Fonds des Nations-Unies pour la population
UNICEF	Fonds des Nations-Unies pour l'enfance

LISTE DES RÉDACTEURS

Experts nationaux

- Pr Giscard ASSOUMOU ELLA, Agrégé des Sciences Economiques et de Gestion
- Théophile MAGANGA, Maître-assistant des universités

Correspondant national de la CONFEMEN et Équipe nationale PASEC

- Nicole ZAOU REKATI, Correspondante nationale CONFEMEN
- Joachim ONDJILA OGNELE, Responsable national de l'équipe PASEC
- Jean de la croix Bibana, Pédagogue
- Jean Paulin MBA EYEGHE, Pédagogue
- Exupert YEMBI ZAMBA, Economiste
- Loïc NDZANGA, Statisticien
- Elise EKEMEYONG ép. NGUEMA, Planificateur
- Désiré BEKA ONDO, Informaticien.

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

- Dr Labass Lamine DIALLO, Conseiller technique
- Seydou Garba Amidou, Conseiller technique

REMERCIEMENTS

Ce rapport national Gabon PASEC, dont les données ont été collectées en 2019 est le résultat d'un travail de collaboration dont une enquête entre l'équipe du Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN, basée à Dakar, et l'équipe nationale du Gabon qui a travaillé sous la supervision du Correspondant national de la CONFEMEN.

Le PASEC remercie les autorités Gabonaises, notamment le Professeur Patrick MOUGUIAMA-DAOUDA, Ministre en charge de l'Education Nationale pour son soutien à la réalisation de cette enquête. Les remerciements s'adressent aussi aux différents membres de son comité de pilotage pour leur appui et leur orientation stratégique tout au long du processus. Les mêmes remerciements vont à l'endroit des différents partenaires techniques et financiers de la CONFEMEN, notamment : l'Agence Française de Développement, la Banque Mondiale et la Coopération Suisse, sans lesquels, ce projet n'aurait pu être réalisé.

Le PASEC exprime également sa gratitude aux membres de son comité scientifique qui ont apporté une précieuse contribution à la réalisation de cette évaluation, par la validation des items et du rapport.

Enfin, que le personnel du Secrétariat technique permanent de la CONFEMEN trouve ici notre reconnaissance pour son appui technique et administratif.

AVANT-PROPOS

A l'instar du Bénin, du Burundi, du Burkina-Faso, du Cameroun, du Congo, de la Côte-d'Ivoire, de la Guinée, de Madagascar, du Niger, du Sénégal, du Tchad, du Togo et de la République démocratique du Congo, le Gabon a pris part en 2019 à la deuxième Evaluation Internationale du Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN dénommée PASEC2019.

Conduite sous le thème "Qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone : performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire", cette édition avait pour objectif d'évaluer l'efficacité et l'équité de ces systèmes éducatifs et en déterminer les facteurs scolaires et extrascolaires susceptibles d'influencer les résultats de l'apprentissage des apprenants.

En dehors des élèves, une enquête sur les connaissances disciplinaires et professionnelles en mathématiques et en langue a été administrée aux enseignants du primaire. Les performances réalisées par nos apprenants en début de scolarité (2ème année) et en fin de scolarité (5ème année), en langue et en mathématiques, nous honorent et nous encouragent à promouvoir davantage des politiques publiques en vue de l'amélioration de la qualité des services qui leur sont offerts.

En effet, le Président de la République, Chef de l'Etat, Son Excellence Ali Bongo Ondimba, en convoquant en 2010 les États Généraux de l'Education, de la Recherche et de l'Adéquation Formation-Emploi, avait très tôt manifesté sa volonté de générer un système éducatif d'excellence dans notre pays. Cette volonté dont la matérialisation a débuté depuis quelques années, se poursuit avec entre autres, la construction et la modernisation de nos établissements primaires et secondaires, l'amélioration du statut des enseignants avec l'organisation des concours internes (Ecole Normale Supérieure et Ecole Normale des Instituteurs) et de l'environnement d'apprentissage de nos apprenants.

Ces résultats qui nous placent devant la plupart d'autres pays africains, à l'exception du Burundi, sont également le fruit d'une volonté commune et d'une responsabilité partagée entre les parents, les élèves, les enseignants et le personnel d'encadrement, car ils intègrent à la fois, l'implication des parents, le niveau de formation des enseignants et des encadreurs, le système de pilotage, la qualité de l'environnement scolaire, etc. Aussi, la réforme curriculaire en Approche Par Compétences introduite dans notre système éducatif depuis 2005 a amélioré substantiellement les contenus d'enseignement, les pratiques enseignantes, les méthodes et outils d'évaluation, impactant ainsi les apprentissages des élèves.

Cependant, nous ne devons pas ignorer que de nombreux défis restent encore à relever pour arriver à un système éducatif compétitif. Les disparités notées au niveau des performances des élèves, des enseignants, entre les filles et les garçons, entre les écoles publiques et privées, les écoles urbaines et rurales mettent en lumière la question de l'équité dans la gestion des ressources humaines, matérielles et pédagogiques au niveau de notre système éducatif. Ces questions sont des préoccupations permanentes pour nos autorités politiques, notamment le Président de la République, Chef de l'Etat, Son Excellence Ali BONGO ONDIMBA.

Les résultats de cette évaluation, avec ses nombreuses recommandations, nous orienteront davantage vers des politiques éducatives mieux adaptées à notre contexte, mais serviront également de réservoir à nos chercheurs pour des études secondaires afin de bâtir un système performant et de qualité.

Camélia NTOUTOUME -LECLERC

Ministre de l'Éducation nationale, chargé de la Formation civique.

TABLE DES MATIÈRES

SIGLES ET ACRONYMES.....	4
LISTE DES REDACTEURS	5
REMERCIEMENTS.....	6
AVANT-PROPOS.....	7
INTRODUCTION.....	18

CHAPITRE 1: PRÉSENTATION DU GABON ET DE SON SYSTÈME ÉDUCATIF.....21

1.1 Présentation du Gabon.....	22
1.2 Système éducatif gabonais : organisation et réformes.....	28

CHAPITRE 2: L'ÉVALUATION PASEC2019 AU GABON..... 39

2.1 Les tests et questionnaires PASEC2019.....	41
2.2 Domaines évalués par le PASEC2019 en mathématiques et didactique des mathématiques.....	46

CHAPITRE 3: PERFORMANCES SCOLAIRES DES ÉLÈVES DE DÉBUT DE SCOLARITÉ PRIMAIRE51

3.1 Les élèves du Gabon en comparaison internationale.....	52
3.2 Les élèves du Gabon en comparaison intra-nationale	58

CHAPITRE 4: PERFORMANCES SCOLAIRES DES ÉLÈVES DE FIN DE SCOLARITÉ PRIMAIRE..... 63

4.1 Les élèves gabonais en comparaison internationale	64
4.2 Les élèves du Gabon en comparaison intra-nationale	70

CHAPITRE 5:..... ANALYSE DE L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE ET LIEN AVEC LES PERFORMANCES DES ÉLÈVES 75

5.1 Disparités relatives aux caractéristiques propres aux élèves et au milieu familial	76
5.2 Environnement scolaire et communautaire	118

CHAPITRE 6: COMPÉTENCES ET CARACTÉRISTIQUES DES ENSEIGNANTS ENQUÊTÉS DU GABON 177

- 6.1 Connaissances et compétences des enseignants..... 178
6.2 Caractéristiques et performances des enseignants enquêtés..... 183

CHAPITRE 7: ECOLE GABONAISE : ENJEUX, DÉFIS ET FINANCEMENT 187

- 7.1 Enrichissement du contenu d'enseignement et d'apprentissage..... 189
7.2 Amélioration des conditions d'apprentissage et d'enseignement..... 193

CHAPITRE 8: PRINCIPAUX RÉSULTATS, PISTES DE RÉFLEXION ET D'ACTION POUR LA POLITIQUE ÉDUCATIVE DU « GABON » 199

- 8.1 Présentation des principaux constats et proposition de pistes de réflexion.....200
8.1.3 Compétences des enseignants206
8.1.4 Propositions d'actions de politiques éducatives.....206
8.1.5 Propositions des facteurs liés à la qualité pour dégager les pistes D'action
à court, moyen et long terme afin que les résultats soient Traduits en actes pédagogiques.....207
CONCLUSION208
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES212
ANNEXES214

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1 : Structure de l'évaluation PASEC2019	30
Tableau 2.2 : Domaines évalués par le PASEC2019 en langue - Début de scolarité	43
Tableau 2.3 : Domaines évalués par le PASEC2019 en mathématiques - Début de scolarité primaire.....	44
Tableau 2.4 : Domaines évalués par le PASEC2019 en langue - Fin de scolarité.....	45
Tableau 2.5 : Domaines évalués par le PASEC2019 en mathématiques - Fin de scolarité	45
Tableau 2.6 : Domaines évalués par le PASEC2019 en compréhension de l'écrit et didactique de la compréhension de l'écrit.....	46
Tableau 2.7 : Les taux de participation.....	49
Tableau 3.1 : Échelle de compétences PASEC2019 en langue d'enseignement-Début de scolarité.....	52
Tableau 3.2 : Échelle de compétences PASEC2019 en mathématiques-Début de scolarité	53
Tableau 3.3 : Score moyen du « Gabon » en langue et comparaisons multiples avec les pays - Début de scolarité	56
Tableau 3.4 : Score moyen du « Gabon » en mathématiques et comparaisons multiples avec les pays - Début de scolarité	57
Tableau 3.5 : Comparaisons multiples avec les autres pays des scores moyens du Gabon en langue d'enseignement et en mathématiques, et des pourcentages d'élèves en dessous du seuil de compétences attendues - Début de scolarité.....	57
Tableau 3.6 : Variation du score moyen en lecture (répartition géographique) par rapport à la moyenne nationale.....	60
Tableau 3.7 : variation du score moyen en mathématiques (répartition géographique) par rapport à la moyenne nationale.....	61
Tableau 4.1 : Échelle de compétences PASEC2019 en lecture - Fin de scolarité.....	64
Tableau 4.2 : Échelle de compétences PASEC2019 en mathématiques - Fin de scolarité.....	65
Tableau 4.3 : Score moyen du « Gabon » en lecture et comparaisons multiples avec les pays - Fin de scolarité....	68
Tableau 4.4 : Score moyen du « Gabon » en mathématiques et comparaisons multiples avec les pays - Fin de scolarité.....	69
Tableau 4.5 : Tableau 4.5 : Score moyen du Gabon en lecture et en mathématiques et comparaisons multiples avec les pays – Fin de scolarité.....	69
Tableau 4.6 : Variation du score moyen en lecture (répartition géographique) par rapport à la moyenne nationale.....	72
Tableau 4.7 : Variation du score moyen en mathématiques (répartition géographique) par rapport à la moyenne nationale.....	72
Tableau 5.1 : Pourcentage et performances des élèves en fonction de la fréquentation de la maternelle, du jardin d'enfants ou du préscolaire en lecture FR - Début de scolarité	80
Tableau 5.2 : Pourcentage et performances des élèves en fonction de la fréquentation de la maternelle, du jardin d'enfants ou du préscolaire en mathématiques FR - Début de scolarité.....	81
Tableau 5.3 : Pourcentage et performances des élèves en fonction de la fréquentation de la maternelle, du jardin d'enfants ou du préscolaire en lecture FR - Fin de scolarité.....	82
Tableau 5.4 : Pourcentage et performances des élèves en fonction de la fréquentation de la maternelle, du jardin d'enfants ou du préscolaire en mathématiques FR - Fin de scolarité.....	83

Tableau 5.5 : Pourcentage et performances des élèves ayant redoublé ou non la deuxième année du primaire en langue FR - Début de scolarité.....	84
Tableau 5.6 : Pourcentage et performances des élèves ayant redoublé ou non la deuxième année du primaire en mathématiques FR - Début de scolarité.....	85
Tableau 5.7 : Répartition des élèves en fonction du nombre de redoublement FR - Fin de scolarité.....	86
Tableau 5.8 : Performances et écarts des élèves en fonction du nombre de redoublement en lecture FR - Fin de scolarité.....	86
Tableau 5.9 : Performances et écarts des élèves en fonction du nombre de redoublement en mathématiques FR - Fin de scolarité.....	87
Tableau 5.10 : Lien entre les performances en langue et en mathématiques et l'âge des élèves en début de scolarité sous contrôle du redoublement FR - Début de scolarité.....	88
Tableau 5.11 : Lien entre les performances en langue et en mathématiques et l'âge des élèves en début de scolarité sous contrôle du redoublement FR - Fin de scolarité	89
Tableau 6.1 : Échelle PASEC2019 des compétences des enseignants en compréhension de l'écrit.....	178
Tableau 6.2 : Échelle PASEC2019 des compétences des enseignants en mathématiques.....	180

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1.1 : Dynamique des principaux indicateurs macroéconomiques de 1970 à 2019.....	24
Graphique 1.2 : Les revenus essentiellement tirés de l'exploitation des matières premières.....	25
Graphique 1.3 : Des emplois précaires, une mortalité infantile non négligeable et une pauvreté monétaire importante.....	25
Graphique 1.4 : Une forte population en âge de travailler.....	26
Graphique 1.5 : Une forte population masculine en âge de travailler accompagnée d'une forte population infantile féminine.....	27
Graphique 1.6 : Un exode rural ininterrompu depuis les années 80.....	28
Graphique 1.7 : Evolution du taux net de scolarisation dans le primaire de 1990 à 2015 au Gabon.....	35
Graphique 3.1 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétences atteint en langue d'enseignement et en mathématiques – Début de scolarité.....	55
Graphique 3.2 : Compétences des élèves en langue d'enseignement (répartition géographique au sein du Gabon).....	58
Graphique 3.3 : Compétences des élèves en mathématiques (répartition géographique au sein d'un pays).....	59
Graphique 4.1 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétences atteint en langue et mathématiques – Fin de scolarité.....	67
Graphique 4.2 : Graphique 4.2 : Compétences des élèves en langue (répartition géographique au sein d'un pays).....	70
Graphique 4.3 : Graphique 4.3 : Compétences des élèves en mathématique (répartition géographique au sein d'un pays).....	71
Graphique 4.4 : lien entre les scores moyens et l'écart type en lecture.....	72
Graphique 4.5 : lien entre les scores moyens et l'écart type en mathématiques.....	73
Graphique 5.1 : Répartition des élèves selon le sexe en début de scolarité.....	77
Graphique 5.2 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le sexe en début de scolarité.....	77
Graphique 5.3 : Répartition des élèves selon le sexe en fin de scolarité.....	78
Graphique 5.4 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le sexe en fin de scolarité.....	78
Graphique 5.5 : Répartition des élèves selon leur difficulté à lire au tableau en fin de scolarité.....	90
Graphique 5.6 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon leur difficulté à lire au tableau en fin de scolarité.....	90
Graphique 5.7 : Répartition des élèves selon leur difficulté à lire dans un livre en fin de scolarité.....	91
Graphique 5.8 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques suivant leur difficulté à lire dans un livre en fin de scolarité.....	91
Graphique 5.9 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon la participation aux travaux agricoles.....	92
Graphique 5.10 : Performances des élèves de fin de scolarité en lecture et en mathématiques selon leur participation aux travaux agricoles.....	93
Graphique 5.11 : Répartition des élèves de fin de scolarité selon leur participation aux petits commerces.....	93
Graphique 5.12 : Performances des élèves de fin de scolarité en lecture et en mathématiques selon leur participation aux petits commerces.....	94
Graphique 5.13 : Répartition des élèves de fin de scolarité selon leur participation aux travaux domestiques.....	94

Graphique 5.14 : Performances des élèves de fin de scolarité en lecture et en mathématiques selon leur participation aux travaux domestiques.....	95
Graphique 5.15 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon leur participation aux travaux manuels.....	95
Graphique 5.16 : Performances des élèves de fin de scolarité en lecture et en mathématiques selon leur participation aux travaux manuels.....	96
Graphique 5.17 : Répartition des élèves selon la disponibilité de livre de lecture en début de scolarité.....	97
Graphique 5.18 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon la disponibilité de livre de lecture.....	97
Graphique 5.19 : Répartition des élèves selon la disponibilité de livre de lecture en fin de scolarité.....	98
Graphique 5.20 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon la disponibilité de livre de lecture en fin de scolarité.....	98
Graphique 5.21 : Répartition des élèves selon Disponibilité de livre de mathématiques en début de scolarité.....	99
Graphique 5.22 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon la disponibilité de livre de mathématiques en début de scolarité.....	99
Graphique 5.23 : Répartition des élèves selon la disponibilité de livre de mathématiques en fin de scolarité.....	100
Graphique 5.24 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon la disponibilité de livre de mathématiques en fin de scolarité.....	100
Graphique 5.25 : Répartition des élèves selon la fréquence avec laquelle ils parlent le français à la maison en début de scolarité.....	100
Graphique 5.26 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon la fréquence avec laquelle ils parlent le français à la maison en début de scolarité.....	101
Graphique 5.27 : Répartition des élèves selon la fréquence avec laquelle ils parlent le français à la maison en fin de scolarité.....	104
Graphique 5.28 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon la fréquence avec laquelle ils parlent le français à la maison en fin de scolarité.....	104
Graphique 5.29 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon la présence parentale.....	106
Graphique 5.30 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon la présence parentale.....	107
Graphique 5.31 : Répartition des élèves selon le nombre d'élèves qui aiment la lecture en fin de scolarité.....	108
Graphique 5.32 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le nombre d'élèves qui aiment la lecture en fin de scolarité.....	108
Graphique 5.33 : Répartition des élèves selon le nombre d'élèves qui aiment les mathématiques en fin de scolarité.....	109
Graphique 5.34 : Performances des enseignants en lecture et en mathématiques selon le nombre d'élèves qui aiment la lecture en fin de scolarité.....	110
Graphique 5.35 : Répartition des élèves selon manger à la maison avant d'aller à l'école en fin de scolarité.....	111
Graphique 5.36 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon manger à la maison avant d'aller à l'école en fin de scolarité.....	111
Graphique 5.37 : Répartition des élèves selon avoir faim en classe en fin de scolarité.....	112
Graphique 5.38 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon avoir faim en classe en fin de scolarité.....	113
Graphique 5.39 : Répartition des élèves selon manger avant d'aller à l'école en fin de scolarité.....	114
Graphique 5.40 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon manger avant d'aller à l'école en fin de scolarité.....	114

Graphique 5.41 : Répartition des élèves selon le nombre de manuel de lecture par élève en début de scolarité.....	115
Graphique 5.42 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon le nombre de manuel de lecture par élève en début de scolarité.....	115
Graphique 5.43 : Répartition des élèves selon le nombre de manuel de lecture par élève en fin de scolarité.....	116
Graphique 5.44 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon le nombre de manuel de lecture par élève en fin de scolarité.....	116
Graphique 5.45 : Répartition des élèves selon le nombre de manuel de mathématiques par élève en début de scolarité.....	117
Graphique 5.46 : Répartition des élèves selon le nombre de manuel de mathématiques par élève en fin de scolarité.....	117
Graphique 5.47 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le nombre de manuel de mathématique par élève en fin de scolarité.....	118
Graphique 5.48 : Répartition des élèves selon la localisation de l'école en début de scolarité.....	118
Graphique 5.49 : Scores de performance en lecture et en mathématiques des élèves selon la localisation de l'école en début de scolarité.....	119
Graphique 5.50 : Scores de performance en mathématique des élèves selon la localisation de l'école en fin de scolarité.....	120
Graphique 5.51 : Scores de performance en langue et en mathématiques des élèves selon la localisation de l'école en fin de scolarité.....	121
Graphique 5.52 : Répartition des élèves selon le sexe du directeur.....	122
Graphique 5.53 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon le sexe du directeur.....	122
Graphique 5.54 : Répartition des élèves selon le sexe du directeur.....	123
Graphique 5.55 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon le sexe du directeur.....	124
Graphique 5.56 : Répartition des élèves selon le genre de l'enseignant en début de scolarité.....	125
Graphique 5.57 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon le genre de l'enseignant en début de scolarité.....	125
Graphique 5.58 : Répartition des élèves selon le genre de l'enseignant en fin de scolarité.....	126
Graphique 5.59 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon le genre de l'enseignant en fin de scolarité.....	127
Graphique 5.60 : Répartition des élèves selon le nombre d'année d'expérience du directeur d'école en début de scolarité.....	128
Graphique 5.61 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon le nombre d'années d'expérience du directeur d'école en début de scolarité.....	128
Graphique 5.62 : Répartition des élèves selon le nombre d'années d'expérience du directeur d'école en fin de scolarité.....	129
Graphique 5.63 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le nombre d'années d'expérience du directeur d'école en fin de scolarité.....	130
Graphique 5.64 : Répartition des élèves selon le niveau d'instruction du directeur en début de scolarité primaire.....	131
Graphique 5.65 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon le niveau d'instruction du directeur.....	132

Graphique 5.66 : Répartition des élèves selon le niveau d'instruction du directeur.....	133
Graphique 5.67 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon le niveau d'instruction du directeur.....	133
Graphique 5.68 : Répartition des élèves en début de scolarité selon la taille des classes.....	134
Graphique 5.69 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon la taille des classes.....	135
Graphique 5.70 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon la taille des classes.....	136
Graphique 5.71 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon de scolarité selon la taille des classes.....	136
Graphique 5.72 : Répartition des élèves selon que l'école a été inspectée ou pas au cours des deux dernières années en début de scolarité.....	137
Graphique 5.73 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon que l'école a été inspectée ou pas au cours des deux dernières années en début de scolarité.....	138
Graphique 5.74 : Répartition des élèves selon que l'école a été inspectée ou pas au cours des deux dernières années en fin de scolarité.....	138
Graphique 5.75 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon l'école a été inspectée ou pas au cours des deux dernières années en fin de scolarité.....	139
Graphique 5.76 : Répartition des élèves selon la présence ou pas des grèves en début de scolarité	139
Graphique 5.77 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon la présence ou pas des grèves en début de scolarité.....	140
Graphique 5.78 : Répartition des élèves selon la présence ou pas des grèves en fin de scolarité.....	141
Graphique 5.79 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon les établissements la présence ou pas des grèves en fin de scolarité.....	141
Graphique 5.80 : Répartition des élèves selon l'existence ou pas d'une association en début de scolarité	142
Graphique 5.81 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon l'existence ou pas d'une association en début de scolarité.....	143
Graphique 5.82 : Répartition des élèves selon l'existence ou pas d'une association en fin de scolarité.....	144
Graphique 5.83 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon l'existence ou pas d'une association en fin de scolarité.....	144
Graphique 5.84 : Répartition des élèves de début de scolarité selon la disponibilité d'une infirmerie	145
Graphique 5.85 : Performances des élèves de début de scolarité en lecture et en mathématiques selon la disponibilité d'une infirmerie	146
Graphique 5.86 : Répartition des élèves de fin de scolarité selon la disponibilité d'une infirmerie.....	147
Graphique 5.87 : Performances des élèves de fin de scolarité en lecture et en mathématiques selon la disponibilité d'une infirmerie.....	147
Graphique 5.88 : Répartition des élèves de début de scolarité selon la disponibilité d'une latrine.....	148
Graphique 5.89 : Performances des élèves de début de scolarité en lecture et en mathématiques selon la disponibilité d'une latrine.....	149
Graphique 5.90 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon la disponibilité d'une latrine.....	150
Graphique 5.91 : Performances des élèves de fin de scolarité en lecture et en mathématiques selon la disponibilité d'une latrine.....	150
Graphique 5.92 : Niveau moyen de l'indicateur et écart type – Fin de scolarité.....	151

Graphique 5.93 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indicateur est inférieur d'une unité, en début de scolarité-Lecture.....	152
Graphique 5.94 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indicateur est inférieur d'une unité, en début de scolarité-Mathématiques.....	152
Graphique 5.95 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indicateur est inférieur d'une unité, en début de scolarité-lecture	153
Graphique 5.96 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indicateur est inférieur d'une unité, en début de scolarité-Mathématiques.....	153
Graphique 5.97 : Niveau moyen de l'indice d'implication de la communauté et écart type – Fin de scolarité	154
Graphique 5.98 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'implication de la communauté est inférieur d'une unité, en début de scolarité-Lecture	154
Graphique 5.99 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'implication de la communauté est inférieur d'une unité, en début de scolarité-Mathématiques.....	155
Graphique 5.100 : Niveau moyen de l'indice d'implication de la communauté et écart type – Fin de scolarité... ..	155
Graphique 5.101 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'implication de la communauté est inférieur d'une unité, en début de scolarité-Mathématiques....	156
Graphique 5.102 : Niveau moyen de l'indice de perception de l'enseignant et écart type – Fin de scolarité.....	156
Graphique 5.103 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice de perception de l'enseignant est inférieur d'une unité, en début de scolarité-lecture	157
Graphique 5.104 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice de perception de l'enseignant est inférieur d'une unité, en début de scolarité-Mathématiques.....	157
Graphique 5.105 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe et écart type – Fin de scolarité	158
Graphique 5.106 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'équipement de la classe est inférieur d'une unité, en début de scolarité-lecture.....	158
Graphique 5.107 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe et écart type – Fin de scolarité	159
Graphique 5.108 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'équipement de la classe est inférieur d'une unité, en début de scolarité-lecture	159
Graphique 5.109 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'équipement de la classe est inférieur d'une unité, en début de scolarité-Mathématiques.....	160
Graphique 5.110 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école et écart type – Fin de scolarité.....	161
Graphique 5.111 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'infrastructure de l'école est inférieur d'une unité, en début de scolarité-lecture	161
Graphique 5.112 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'infrastructure de l'école est inférieur d'une unité, en début de scolarité-Mathématiques.....	162
Graphique 5.113 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école et écart type – Fin de scolarité.....	162
Graphique 5.114 Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'infrastructure de l'école est inférieur d'une unité, en début de scolarité-lecture	163
Graphique 5.115 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'infrastructure de l'école est inférieur d'une unité, en début de scolarité-Mathématiques.....	163
Graphique 5.116 : Niveau moyen de l'écart type – Fin de scolarité	164
Graphique 5.117 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'est inférieur d'une unité, en début de scolarité-lecture.....	164

Graphique 5.118 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'inférieure d'une unité, en début de scolarité-Mathématiques.....	165
Graphique 5.119 : Niveau moyen de la taille de la classe et écart type – Début de scolarité.....	165
Graphique 5.120 : Écart moyen entre les scores des élèves données et des élèves dont la taille de la classe est inférieure d'une unité, en début de scolarité-Lecture.....	166
Graphique 5.121 : Écart moyen entre les scores des élèves données et des élèves dont la taille de la classe est inférieure d'une unité, en début de scolarité-Mathématiques.....	166
Graphique 5.122 : Niveau moyen de la taille de la classe et écart type – Fin de scolarité.....	167
Graphique 5.123 : Écart moyen entre les scores des élèves données et des élèves dont la taille de la classe est inférieure d'une unité, en début de scolarité-Mathématiques.....	167
Graphique 5.124 : Répartition des enseignants selon Places assises par élève_ début de scolarité.....	168
Graphique 5.125 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon le nombre de Places assises par élève.....	168
Graphique 5.126 : Répartition des élèves selon le nombre de places assises par élève_ fin de scolarité.....	169
Graphique 5.127 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon Places assises par élève.....	169
Graphique 5.128 : Répartition des élèves selon la disponibilité d'une bibliothèque début de scolarité.....	170
Graphique 5.129 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon la disponibilité d'une bibliothèque.....	171
Graphique 5.130 : Répartition des enseignants selon Disponibilité d'une bibliothèque fin de scolarité.....	171
Graphique 5.131 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon Disponibilité d'une bibliothèque.....	172
Graphique 5.132 : Répartition des élèves selon le niveau d'instruction de l'enseignant en début de scolarité.....	172
Graphique 5.133 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le niveau d'instruction de l'enseignant en début de scolarité.....	173
Graphique 5.134 : Répartition des élèves selon le niveau d'instruction de l'enseignant en fin de scolarité.....	173
Graphique 5.135 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon le niveau d'instruction de l'enseignant en fin de scolarité.....	174
Graphique 5.136 : Répartition des élèves selon que l'école entretient une relation avec les parents d'élèves et la communauté en début de scolarité.....	174
Graphique 5.137 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon que l'école entretient une relation avec les parents d'élèves et la communauté en début de scolarité.....	175
Graphique 5.138 : Répartition des élèves selon que l'école entretient une relation avec les parents d'élèves et la communauté en fin de scolarité.....	175
Graphique 6.1 : Répartition des enseignants dans les différentes échelles de compétences en compréhension de l'écrit, par province.....	179
Graphique 6.2 : Répartition des enseignants dans les différentes échelles de compétences en mathématiques, par province.....	181
Graphique 6.3 : Connaissances des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit.....	182
Graphique 6.4 : Connaissances des enseignants en didactique des mathématiques.....	182

INTRODUCTION

Le système scolaire gabonais a pris naissance avec la loi 16/66 du 9 août 1966 portant organisation générale de l'enseignement dans la République du Gabon. Ce système faisant obligation de scolariser les enfants de 6 à 16 ans, a régulièrement fonctionné jusqu'aux années 80. Aujourd'hui, nonobstant d'une part, un excellent taux d'accès et une bonne parité garçons-filles à l'entrée du primaire, et d'autre part, les pertinentes réformes engagées depuis des décennies pour améliorer sa performance en termes d'efficacité interne, des difficultés majeures demeurent, entre autres, les problèmes de gouvernance, d'environnement, de recrutement et de formation des maîtres et de détermination des programmes. C'est cette situation qui a amené le Gabon, en l'absence d'un système d'évaluation interne, à s'associer aux pays¹ africains subsahariens francophones, pour réaliser l'évaluation de son système éducatif dans le cadre de la CONFEMEN. C'est ainsi qu'en 2005, le Gabon a conduit sa première évaluation nationale PASEC. La présente enquête PASEC vise à évaluer le niveau d'efficacité et d'équité des systèmes éducatifs, ainsi que l'évolution des objectifs dans les pays enquêtés. Pour ce faire, la méthodologie utilisée recherchait, entre autres, à apprécier le niveau de performance des élèves et à identifier les facteurs scolaires et extrascolaires susceptibles d'influencer le processus d'enseignement-apprentissage. Aussi, en premier, le modèle méthodologique du PASEC porte sur la mesure des connaissances et des compétences des élèves en langue d'enseignement et en mathématiques en début et en fin de scolarité primaire. En second, elle s'appuie sur les connaissances des enseignants en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en didactique de ces domaines d'apprentissage. Pour ce faire, la collecte des données a été réalisée auprès d'un échantillon représentatif d'élèves et d'enseignants, de niveau primaire de 2e et 5e. années. Le présent rapport est organisé en huit chapitres :

Le premier chapitre porte sur la présentation du Gabon et du cycle primaire de son système éducatif. Le deuxième chapitre porte sur la méthodologie de l'enquête. Le troisième chapitre intitulé : Performances scolaires des élèves de début de scolarité primaire, présente les résultats des élèves en lecture et en mathématiques. Le quatrième chapitre dénommé : Performances scolaires des élèves de fin de scolarité primaire, présente les résultats des élèves cibles. Le chapitre 5 s'intéresse à l'analyse de l'environnement scolaire en lien avec les performances des élèves. Le chapitre 6 intitulé Compétences et caractéristiques des enseignants enquêtés du Gabon présente et analyse les données issues de l'enquête enseignante. Le chapitre- 7 désigné : L'école gabonaise ; Enjeux et défis à relever pour plus de performances, est le résultat d'une réflexion au niveau national qui propose aux décideurs et à leurs partenaires techniques des pistes de solutions pouvant relever les performances des élèves, renforcer les compétences des enseignants et tendre vers l'équilibre des services éducatifs pour l'ensemble des provinces. Enfin, le chapitre 8 qui se réfère aux principaux résultats, pistes de réflexion et d'action pour la politique éducative du Gabon est une synthèse des constats issus de l'analyse des données de l'enquête

La conclusion qui montre l'intérêt et la pertinence de l'enquête, revient sur la méthodologie PASEC 2019 et rend compte des constats majeurs identifiés tout au long de l'étude en termes de performances des élèves et des enseignants ; puis propose de manière opérationnelle des pistes de solution et d'action pour améliorer les résultats de l'école primaire au Gabon.

¹Pays ayant participé à l'évaluation PASEC 2019 :

Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Congo, Cote d'Ivoire, Gabon, Guinée, Madagascar, Niger, République Démocratique du Congo, Sénégal, Tchad e Togo



A group of young girls in blue school uniforms standing in a line outdoors. The girls are wearing light blue short-sleeved shirts and dark blue skirts. They are standing on a paved surface, and their hands are clasped in front of them. In the background, there are other people, including a woman in a white shirt and a child in a striped shirt, and a building with a green door.

CHAPITRE I

PRÉSENTATION DU GABON ET DE SON SYSTÈME ÉDUCATIF

Ce présent chapitre comprenant deux sections a pour objectif de présenter le Gabon et son système éducatif. La première section expose le contexte géographique, politique, économique et démographique du pays. La seconde section, quant à elle, traite de son système éducatif avec un accent particulier mis sur l'enseignement primaire.

I.1. PRÉSENTATION DU GABON CONTEXTE

Dans cette section, nous présentons la situation géographique, politique, économique et démographique du Gabon.

I.1.1. Positionnement géographique²

Carte 1 : Gabon



Le Gabon, situé en Afrique centrale, s'étend sur une superficie de 267667 km². Il est limité au Nord par le Cameroun sur une frontière de 390 kilomètres et au Nord-Ouest par la Guinée Equatoriale sur 350 km de frontière. À sa frontière Est, Sud-Est et Sud, longue de 1903 km, se retrouve la République du Congo Brazzaville. À sa frontière Ouest, l'Océan Atlantique arrose ses côtes sur près de 800km.

Selon l'ONU-Habitat, le Gabon est recouvert à 85% par la forêt dense, sur une superficie de 22 millions d'hectares, avec 400 espèces d'arbres, plus de 10000 plantes, 700 espèces d'oiseaux et environ 160 espèces de reptiles. En dehors de la forêt, le pays est également couvert par la savane. En outre, Son relief est composé de plateaux, de collines, de montagnes et des eaux entourant la grande majorité de la forêt.

² Voir carte du Gabon en annexe

En effet, le Gabon regorge aussi d'importantes étendues d'eaux composées de fleuves, rivières, lacs et lagunes, etc. Le pays compte trois bassins, le bassin de l'Ogooué, de la Nyanga et du Komo qui drainent leurs eaux sur le pays à travers des grandes superficies. Le bassin de l'Ogooué draine ses eaux sur une superficie d'environ 215000 Km² dont 95 % en terre gabonaise, et couvre à lui seul cinq des neuf provinces du pays, et constitue le plus important bassin hydraulique du pays. Le bassin de la Nyanga draine environ 22500 km² dont 80% en terre gabonaise et le bassin du Komo 5000 km² dont la majeure partie se situe au Gabon (ONU-Habitat).

Le Gabon a un climat équatorial du nom de « l'Equateur » qui le traverse. Il est chaud et humide, caractérisé par une température moyenne oscillant de 210 à 280 Celsius. On y retrouve des précipitations variant de 1400 à 3800 mm d'eau par année selon les différentes régions (FAO, 2006).

Le pays est subdivisé en neuf provinces². Ces provinces sont dirigées par des gouverneurs et sont subdivisées en départements et en districts. Les départements sont sous l'autorité des préfets et les districts sous celle des sous-préfets. Il existe également des unités administratives qui sont sous la responsabilité des auxiliaires de commandement. Cette organisation géographique est régie par un cadre juridico-politique.

1.1.2. Cadre juridico-politique

Colonie française depuis 1886, le Gabon devient dès 1959, une localité territoriale française, puis un Etat indépendant le 17 août 1960. Le pays est devenu une république à régime présidentiel depuis la constitution de 1961 (révisée partiellement en 1975) puis consacré par la constitution du 26 mars 1991. Le président de la République est élu au suffrage universel direct pour une période de sept ans. Ses mandats et son âge sont illimités. Il nomme le Premier ministre, les ministres, trois des membres de la Cour constitutionnelle et quinze des 67 sénateurs. De même, il nomme les hauts fonctionnaires de l'administration sur proposition du Premier ministre. Le Président de la République est secondé par un Vice-Président de République statutaire, nommé par lui en cas de besoin. Sur le plan législatif, le Parlement gabonais comprend deux chambres : l'Assemblée nationale (Chambre basse) qui est composée des députés élus aux suffrages universels directs par les populations de leurs circonscriptions électorales pour une période de cinq ans et, le Sénat (Chambre haute) dont certains sénateurs sont élus aux suffrages indirects et d'autres nommés par le Président de la République³ pour un mandat de 6 ans. La constitution rétablit le multipartisme et crée des institutions de protection de l'Etat démocratique comme la Cour constitutionnelle. Elle introduit notamment une liste de droits fondamentaux qui s'inspire des constitutions des États occidentaux, comme le Conseil national de la démocratie, le Conseil économique, social et environnemental.

Au plan local, se trouvent des unités administratives territoriales de base. La loi 14/96 du 15 avril 1996 portant réorganisation territoriale de la République Gabonaise prévoit quatre (4) unités principales qui sont dirigées par des auxiliaires de commandement. Ce sont : le Canton, le Regroupement de villages, le Village et le Quartier. Ces unités sont dirigées par un auxiliaire de commandement appelé « CHEF ». De ce fait, on parle de Chef de Canton, Chef de regroupement de villages, Chef de village et chef de Quartier.

Sur le plan sous régional, le Gabon est membre de la Communauté Economique et Monétaire de l'Afrique Centrale (CEMAC) avec le Cameroun, le Congo, la Guinée Equatoriale, la République Centrafricaine et le Tchad. De même, il fait partie de la Communauté Economique des Etats de l'Afrique Centrale (CEEAC) regroupant l'Angola, le Burundi, le Cameroun, le Congo, la Guinée Equatoriale, la République Centrafricaine, la République Démocratique du Congo, le Rwanda, le Sao Tomé et Principe et le Tchad.

Il est également membre de l'Organisation des Nations Unies (ONU), de l'Union Africaine (UA), de la Banque Mondiale (BM), du Fonds Monétaire International (FMI), de l'Organisation Mondiale du Commerce (OMC), de la Conférence des ministres de l'Éducation des États et Gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN), pour ne citer que ceux-là.

En dépit des atouts économiques à partir de ses nombreuses ressources naturelles, le Gabon présente tout de même une situation économique et sociale précaire.

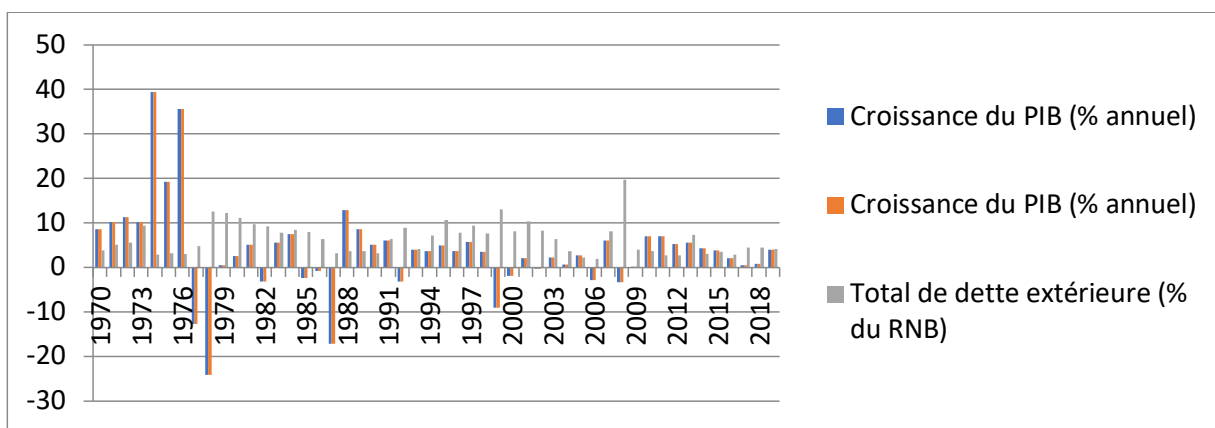
² Les provinces du Gabon sont : Estuaire (G1), Haut-Ogooué (G2), Moyen-Ogooué (G3), Ngounié (G4), Nyanga (G5), Ogooué Ivindo(G6), Ogooué Lolo(G7), Ogooué Maritime(G8) et Woleu-Ntem (G9)

³ Voir modification constitutionnelle du 30 décembre 2020

1.1.3 Cliché économique et budgétaire du pays

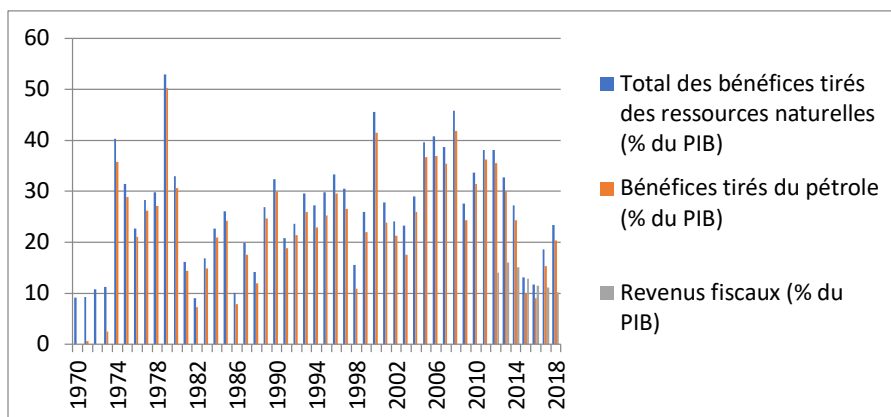
Le Gabon est un pays à revenu intermédiaire aux indicateurs socioéconomiques fragiles et fortement exposés aux fluctuations des prix internationaux du pétrole. En effet, le pétrole constitue la principale source de revenu de l'État devant le manganèse, le bois, l'uranium, etc. La dynamique de ses principaux indicateurs macroéconomiques depuis les années 70 montre que l'économie du pays est exposée à la conjoncture internationale en général, aux fluctuations des prix internationaux du pétrole en particulier. A cet effet, le tableau 1 montre que la croissance du Gabon a connu une hausse de 1970 à 1975 en raison de l'accroissement des prix internationaux du pétrole. Cette hausse du PIB a favorisé une hausse des prix à la consommation (avec un taux d'inflation élevé de 20,45 en 1974) et une baisse de la dette extérieure. Or, la hausse des prix à la consommation n'est pas sans conséquence sur le niveau de vie de la population. D'après Assoumou-Ella (2019), la hausse de l'inflation consécutive à une croissance du PIB (particulièrement du PIB par tête) favorise une diminution de la consommation des ménages si les fruits de la croissance ne sont pas bien répartis au sein de la population.

Graphique 1.1 : Dynamique des principaux indicateurs macroéconomiques de 1970 à 2019



Source : données Banque Mondiale et calculs des auteurs

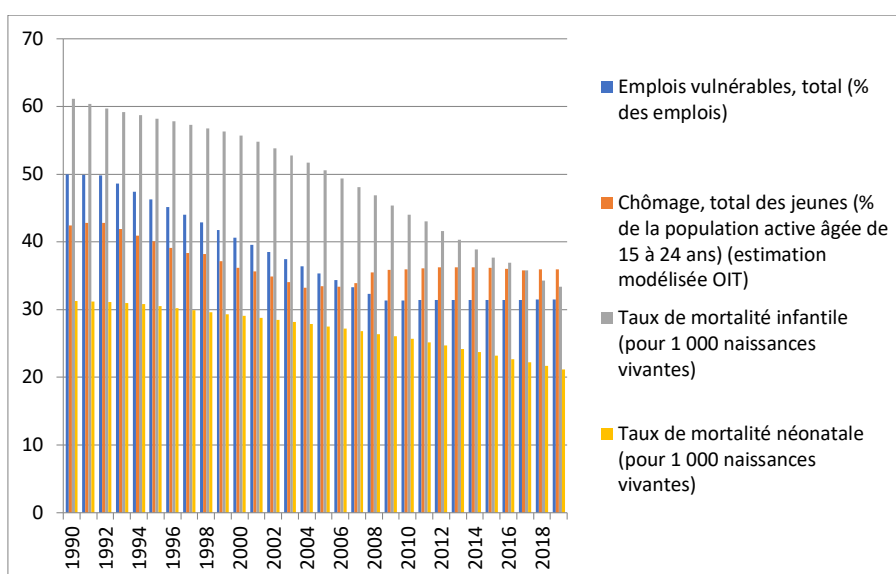
La chute des cours du pétrole survenue entre 1976 et 1986 a diminué considérablement la croissance du PIB du pays, jusqu'à atteindre des taux de croissance négatifs. Les taux de croissance négatifs sont également observés de 1998 à 2007, dus, principalement à la même cause. En effet, les données issues de la Banque Mondiale montrent que le taux de croissance du PIB en pourcentage annuel est passé de 10,25 % en 1970 à -17,14 % en 1986 et, de -8,93% en 1998 à -3,30% en 2007. Les prix à la consommation ont connu une baisse consécutive à la baisse du taux de croissance, bien que l'on enregistre une hausse considérable en 1993 (36,11%). La dette extérieure, quant à elle, a connu une hausse continue avec un effet beaucoup plus important en 1998 et en 2007 respectivement de 13,14% et 19,72%. Plus récemment, la baisse des prix mondiaux du pétrole amorcée depuis l'année 2014 a entraîné une chute de la croissance économique du pays de -1,79 en 2015. Cette baisse de la croissance a continué jusqu'en 2017, année où on constate une timide reprise. Cette forte exposition aux fluctuations des cours mondiaux du pétrole est expliquée par le tableau 2 ci-dessous qui montre les principales sources de revenu du Gabon.

Graphique 1.2 : Les revenus essentiellement tirés de l'exploitation des matières premières

Source : données Banque Mondiale et calculs des auteurs

En effet, le budget de l'État dépend en majeure partie des bénéfices tirés des ressources naturelles, particulièrement ceux issus de l'exploitation du pétrole. On remarque une évolution proportionnelle entre le total des bénéfices tirés des ressources naturelles et ceux tirés du pétrole. Cependant, ses profits dépendent fortement des fluctuations des prix mondiaux du pétrole ; ce qui rend l'économie très vulnérable. Les hausses des prix mondiaux sont favorables au pays tandis que, les baisses l'affectent négativement. D'après les données de la Banque Mondiale, on observe de faibles bénéfices tirés du pétrole en 1983, 1986 et 2014, années où les prix du pétrole avaient considérablement baissé. Particulièrement, la baisse des cours du pétrole de 2014 n'a pas été sans conséquence pour l'économie gabonaise, surtout qu'elle a surpris par son ampleur. Elle a considérablement affecté le budget et les dépenses publiques de l'État d'autant plus que celui-ci avait pour son budget 2015, anticipé un prix du baril de 97 dollars. Ainsi, face à la baisse considérable des recettes budgétaires du gouvernement suite à la chute des cours du pétrole de 2014, le pays s'est trouvé en besoin de financement pour poursuivre ses projets d'investissements (-2.29% en 2014 et -4.8 en 2016%). On voit bien-là une aggravation de la dépendance de l'économie gabonaise envers les revenus pétroliers. Ce qui entrave son développement puisqu'une baisse des prix mondiaux est susceptible d'affecter son budget et limiter la mise en œuvre de nombreux projets d'investissement publics notamment ceux liés à l'éducation et à la santé.

Le peu de diversification de l'économie gabonaise, toujours fortement composée du secteur des matières premières peu pourvoyeur d'emplois, entraîne une manifestation de la pauvreté monétaire et humaine non négligeable au sein de la population.

Graphique 1.3 : Des emplois précaires, une mortalité infantile non négligeable et une pauvreté monétaire importante

Source : données Banque Mondiale et calculs des auteurs

Le tableau 4 ci-dessus montre une tendance à la baisse des taux de mortalité infantile, d'emplois vulnérables et celui de mortalité néonatale. Toutefois, malgré une baisse considérable de ces différents indicateurs, les taux restent inquiétants avec des effets potentiellement considérables sur le niveau de vie des populations. De plus, la hausse du chômage ne favorise pas de meilleures conditions de vie puisqu'elle entraîne une contraction des revenus qui modifie le comportement de consommation des ménages. Par conséquent, le chômage est un facteur exposant la population à la pauvreté. Les données de la Banque Mondiale montrent que 33,4 % de la population vivaient dans un état de pauvreté en 2017 dont 18,8 % avaient moins de 5,5 dollars par jour. On note également une inégalité de genre dans le marché du travail favorisant ainsi une inégalité de revenus. Une étude portant sur le Gabon montre un nombre élevé d'emplois vulnérables chez les femmes (Assoumou-Ella, 2019). Ce qui peut expliquer les niveaux élevés de mortalité infantile et néonatale. En effet, la baisse de revenu occasionnée par les emplois vulnérables va avoir un effet négatif sur le niveau de vie et la santé des femmes, et par conséquent, sur ceux des enfants. Toutefois, les niveaux de mortalité infantile et néonatale peuvent également se justifier par la faible part d'investissement du pays dans le secteur de la santé. C'est ce que laisse entrevoir l'indice du capital humain du pays qui était de 0,409 en 2017 puis 0,703 en 2020 (PNUD) ; le situant au 119^{ème} rang mondial sur 189 et 9^{ème} africain sur 54 nations.

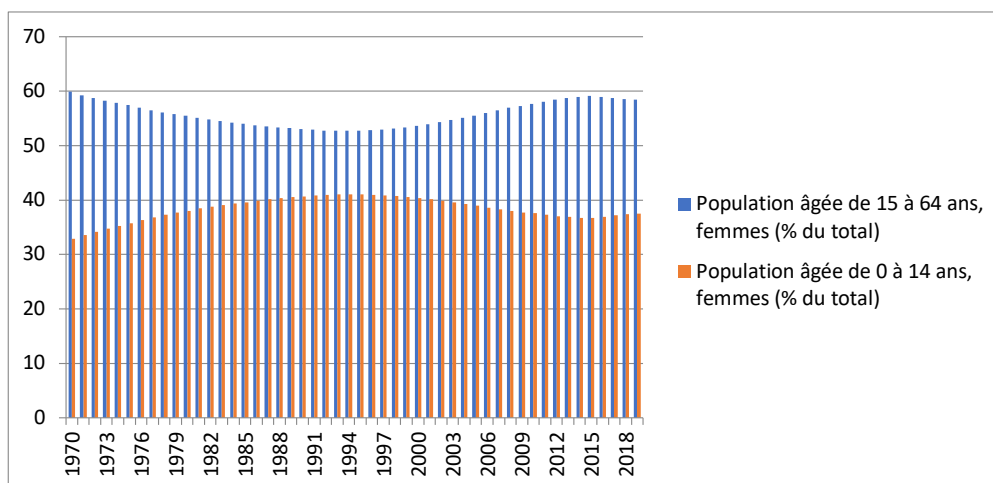
Malgré son classement dans la catégorie des pays à « revenu intermédiaire de la tranche supérieure », comprise entre 3 996 et 12 375 dollars par habitant, selon les standards établis par les institutions de Bretton Woods (Banque Mondiale et Fonds Monétaire International), la population reste encore pauvre et le pays suffisamment endetté. Évaluée à 4 772 milliards en fin mars 2018, le taux d'endettement du pays a connu un regain de près de 70% du PIB à la fin 2020.

Malgré cette situation économique et sociale inquiétante, le Gabon reste un pays où la démographie (quoi qu'encre encore faible) suscite un espoir.

1.1.4 Situation démographique

La situation démographique du Gabon se caractérise d'emblée par un faible taux de fécondité que les démographes nomment hypo-fécondité et un exode rural en lien avec un âge de la population très jeune et le manque d'infrastructures dans les zones rurales. En effet, la population gabonaise est estimée à 2,1 millions d'habitants en 2018, avec une densité de l'ordre de 8,2 habitants au km² (Banque mondiale, 2018). L'analyse de la dynamique de la population de 1970 à nos jours montre qu'elle est essentiellement urbaine, en âge de travailler, avec une forte fertilité (un indice synthétique de fécondité de 4,2 enfants par femme). Le rapport 2018 de l'Organisation Mondiale de la Santé montre que le pays affiche une espérance de vie de 66,5 ans. Selon la Banque Mondiale, le taux d'alphabétisation des adultes âgés de plus de 15 ans est de 84,67 en 2018. Aussi, d'après le PNUD (2018), le pays enregistre un indice de développement humain (IDH) de 0,70, le plaçant ainsi au 109^{ème} rang sur 188. Les tableaux 4, 5 et 6 ci-dessous permettent de mieux appréhender les mutations de la population gabonaise de 1970 à nos jours.

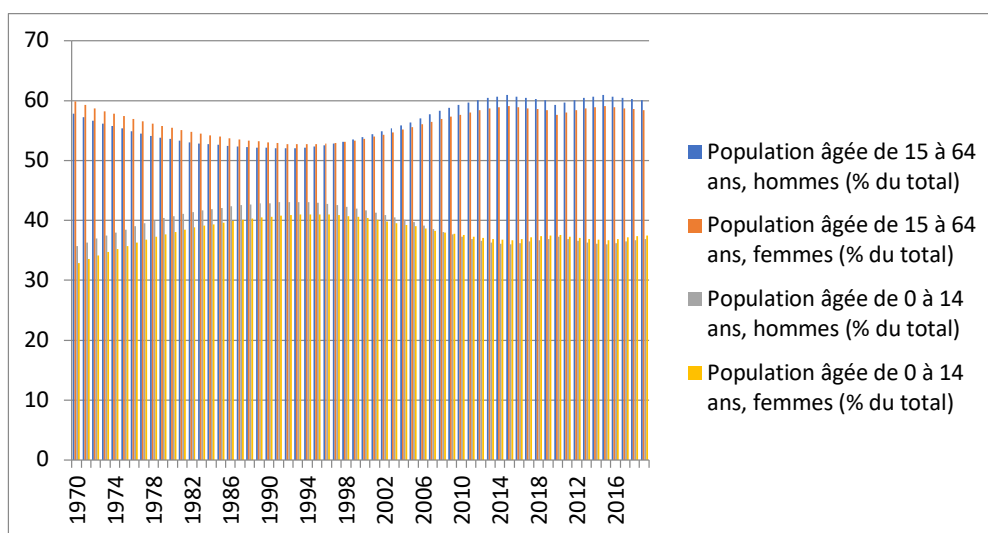
Graphique 1.4 : Une forte population en âge de travailler



Source : données Banque Mondiale et calculs des auteurs

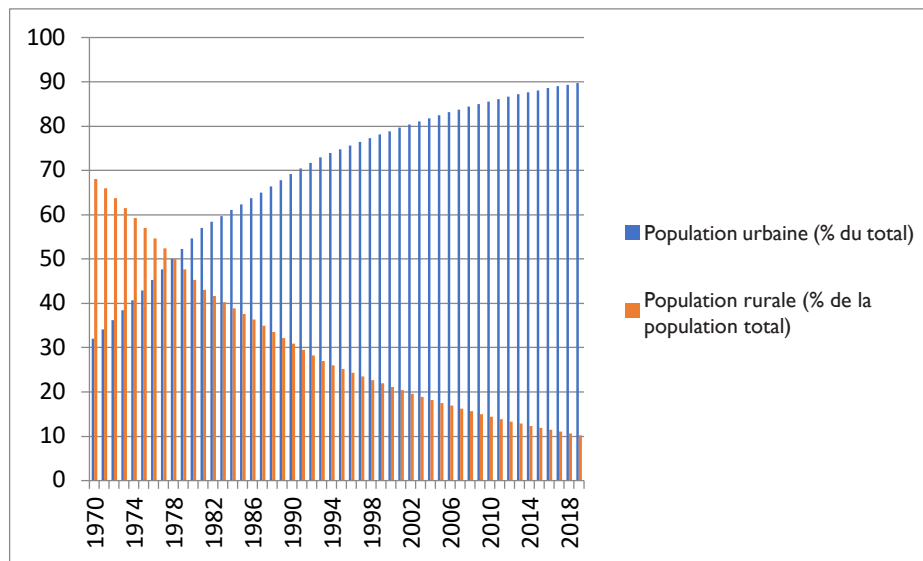
Ainsi, le tableau 4 présente l'évolution de la population de 1970 et 2019. Cette évolution est observée à l'aide de deux indicateurs en lien avec la population d'âge actif (de 15 à 64 ans) et avec la population jeune composée des personnes de moins de 15 ans (0 à 14 ans). On constate, de manière globale, une tendance haussière des deux indicateurs sur toute la période. Cependant, entre 1970 et 1990 nous constatons une diminution de la population en âge de travailler. Le reste de la période, c'est-à-dire 1990-2019, est marqué par une augmentation de la population en âge de travailler. Cette tendance haussière pourrait avoir des conséquences en termes économiques, notamment une hausse du taux de chômage. En effet, le Gabon, à l'instar de nombreux autres pays en développement, est spécialisé dans l'exploitation de produits de base pas très pourvoyeuse d'emplois. Par ailleurs, nous constatons aussi une croissance exponentielle de la population jeune sur la période d'étude. Cette croissance a des conséquences économiques, mais surtout sur l'éducation. En effet, cette hausse de la population jeune occasionne d'énormes besoins en termes d'infrastructures scolaires et d'enseignants. Ainsi, les tendances haussières de la population du Gabon, demandent, in fine, une augmentation des dépenses publiques dans l'éducation, la santé et le bien-être social en général. Le tableau 5 ci-dessous permet d'analyser la dynamique de la population gabonaise selon le genre.

Graphique 1.5 : Une forte population masculine en âge de travailler accompagnée d'une forte population infantile féminine



Source : données Banque Mondiale et calculs des auteurs

Nous constatons, de prime abord, que la dynamique de la population en âge de travailler est presque similaire, quel que soit le genre. Cependant, l'évolution de la population en âge de travailler des hommes a une tendance plus prononcée que celle des femmes sur toute la période. Ainsi, ces tendances haussières de la population en âge de travailler peuvent s'expliquer par l'accroissement naturel de la population en âge de travailler (d'ordre démographique) et le solde migratoire (immigration et exode rural). Par ailleurs, nous observons également les tendances haussières chez les populations jeunes des deux sexes. Mais la tendance la plus prononcée reste observée chez le genre féminin. Sur le plan économique, ces hausses de la population jeune pourraient engendrer d'énormes besoins sociaux, en termes d'allocations familiales, et sur le plan éducatif, des besoins importants en termes d'infrastructures scolaires. Les besoins d'investissement liés à la dynamique de la population gabonaise pourraient être mieux appréhendés par l'exode rural ininterrompu depuis les années 80 dans le pays.

Graphique I.6: Un exode rural ininterrompu depuis les années 80

Source : données Banque Mondiale et calculs des auteurs

Le pays a connu entre 1970 et 2019, un accroissement exponentiel de sa population urbaine. En revanche, un effet inverse s'est produit en ce qui concerne l'évolution de la population vivant en zone rurale sur la même période. Plusieurs facteurs peuvent être à l'origine de cet exode rural : la paupérisation des zones rurales, le manque de développement du secteur agricole, la faiblesse des infrastructures scolaires et sanitaires dans les villages et un réseau routier de mauvaise qualité. Ce qui pousse les populations jeunes, candidates à la scolarisation, à quitter les villages pour les villes ; expliquant, en partie, le phénomène des classes avec de larges effectifs.

Cette situation du Gabon aux plans géographique, politique, économique et démographique influence incontestablement le système éducatif.

1.2 Système éducatif gabonais : organisation et réformes⁵

Le système éducatif gabonais, comme la plupart de ceux des pays africains, se fonde sur les ordres d'enseignement pré-primaire, primaire, secondaire général, technique et professionnel, puis l'enseignement supérieur et la recherche. On peut ajouter dans cette organisation du système scolaire, les centres d'alphabétisation qui reçoivent des jeunes déscolarisés ou des adultes ne sachant pas lire et écrire. Ces établissements sont encadrés par le Ministère de l'Education populaire. Il y a aussi la formation professionnelle qui accueille dans les centres de Formation Professionnelle, différents publics telles les personnes en activité, les jeunes déscolarisés du système classique ou toute autre personne en quête d'une formation pour exercer un métier.

L'éducation au Gabon est régie par plusieurs textes législatifs et règlementaires dont les plus importants sont la loi n°16/66 du 09 août 1966 portant Organisation de l'enseignement dans la République gabonaise et celle n°21/2011 du 14 février 2012 portant Orientation Générale de l'Education, de la Formation et de la Recherche. Ces deux textes encadrent le niveau d'enseignement primaire.

1.2.1 L'organisation de l'enseignement primaire

La loi 21/2011 du 14 février 2012 portant Orientation Générale de l'Education, de la Formation et de la Recherche (loi d'Orientation) stipule que l'éducation et la formation au Gabon sont obligatoires. L'accès à l'éducation et à la formation est assuré à tout jeune, gabonais ou étranger, résidant au Gabon, âgé de 3 à 16 ans (Art 2). Le système éducatif gabonais au primaire est précédé des établissements de préparation à la scolarisation qui sont les crèches, les garderies, les jardins d'enfants, etc. Aussi, existe l'enseignement Préscolaire/Pré-primaire qui s'intègre désormais comme le niveau d'enseignement de base. Tous ces niveaux basiques du système éducatif gabonais se structurent de la manière suivante :

⁵ Voir Arbre architectural de l'ascension sociale (2012)

- Garderies et crèches

Ces structures publiques et privées accueillent des enfants de 1 à 2 ans en vue de leur préparation au préscolaire. Les effectifs sont en progression constante d'année en année depuis leur création. Pour 2018-2019, l'effectif total pour le Gabon est de 6391 enfants dont 3099 garçons et 3292 filles. Les établissements qui accueillent la petite enfance sont au nombre de 433 avec une forte concentration dans le secteur privé (MEN/Unesco, 2020).

- Préscolaire /Pré-primaire

Le Préscolaire/Pré-primaire reçoit des enfants de 3 à 5 ans dans les niveaux de petite section (3 ans), moyenne section (4 ans) et grande section (5 ans).

Les effectifs sont en augmentation depuis 2010 et atteignent 75396 enfants dont 37458 garçons et 37 938 filles dans les établissements publics et privés dénombrés à 1332 dans les neuf provinces du pays avec une très forte concentration dans l'Estuaire (53%) des écoles (MEN/Unesco, 2020, tableau 7.2, P.24).

- Primaire

Le primaire est composé de cinq années d'études. La fin du cycle primaire est sanctionnée par l'obtention du certificat d'études primaires. Et l'orientation en classe de 6ème des collèges est faite à partir des notes de classes et de l'examen du certificat d'études primaires de l'élève. L'école primaire accueille les élèves dont l'âge varie entre 6 et 10 ans, mais pour des enfants présentant des difficultés d'adaptation scolaire, la durée des études pourrait aller jusqu'à 16 ans. Il faut relever que jusqu'en 1999, le Ministère des Affaires sociales s'occupait des enfants de 0 à 5 ans. Le Ministère de l'éducation nationale, scolarisait les enfants de 6 ans et plus. C'est dans le cadre du plan triennal (projet) entrepris entre le gouvernement gabonais et l'Agence française de développement (AFD) pour le développement de l'éducation de la petite enfance que la formation des enfants de 3 à 5 ans est revenue au Ministère de l'éducation nationale. De ce fait, le Ministère des affaires sociales est devenu responsable de la prise en charge de la petite enfance soit de 0 à 3 ans ; comme indiqué plus haut pour régler un conflit de compétences latent préexistant entre les deux Ministères. Ceci étant, l'enseignement primaire se déroule dans les établissements publics et privés.

Dans cette perspective, **les écoles publiques** sont totalement du ressort de l'État qui assure leur financement par la construction des établissements, le paiement des personnels, la réfection, l'entretien et l'allocation des crédits de fonctionnement.

Les écoles privées confessionnelles appartiennent aux confessions religieuses à savoir : écoles catholiques, écoles protestantes, écoles islamiques et écoles de l'Alliance Chrétienne. L'État accompagne financièrement ces établissements par des subventions et prise en charge des salaires de certains enseignants.

Les écoles privées laïques. Elles sont l'œuvre des promoteurs économiques privés. Ces écoles sont payantes mais obéissent au calendrier et à la réglementation en vigueur au Gabon.

L'enseignement secondaire général accueille tous les élèves ayant les capacités et la volonté de poursuivre leurs études au sortir de l'école primaire. Dans une moindre mesure, certains peuvent entrer dans les centres de formation professionnelle, notamment les plus âgés (loi d'Orientation 21/2011).

Le parcours scolaire, les conditions d'enseignement-apprentissage, la massification des effectifs due en partie à l'exode rural et le niveau de vie des parents d'élèves n'ont pas manqué de créer des entraves au système éducatif. D'où l'entame de plusieurs réformes éducatives dont les principales sont traitées ci- dessous.

1.2.2 Principales réformes pédagogiques au primaire

Le système éducatif a subi différentes réformes depuis son existence. Celles-ci font suite aux différentes rencontres convoquées par les acteurs de l'école, notamment les séminaires des Inspecteurs pédagogiques (1975) et des chefs de circonscriptions scolaires (1989), les états généraux de l'éducation (1983), les journées nationales de réflexion sur le redoublement (1999) et les états généraux de l'éducation, de la recherche et de l'adéquation formation-emploi (2010). Au cours de ces différentes assises, l'archaïsme des méthodes d'enseignement-apprentissage et l'inadaptation des programmes au contexte local et aux besoins de développement du pays ont été relevés.

Parmi ces difficultés, les méthodes d'enseignement-apprentissage ont été le centre d'intérêt des innovations pédagogiques parmi lesquelles se trouve l'Approche par les Compétences (APC).

- **L'APC comme remède pour améliorer la qualité des apprentissages au primaire**

De ce point de vue, Bibana (2017) souligne que plusieurs réformes des programmes ont vu le jour au primaire, à savoir les réformes en Approche par contenus matières (APCM), en Approche par Objectifs (APO) et en Approche Par Compétences (APC). La finalité recherchée par les pouvoirs publics est de former un nouveau type de citoyen à même de participer au développement du pays grâce aux connaissances et compétences qu'il aurait acquises à l'école (Bibana, 2017). L'intérêt pour l'APC serait donc de réduire les échecs scolaires constatés dans les écoles et de rendre plus concret l'enseignement-apprentissage par la résolution des situations-problèmes en lien avec l'environnement de l'élève.

En 2005, l'APC est introduite dans le système éducatif par arrêté n° 001809/MEN du 10 août 2005. Un autre arrêté n° 001810/MEN du 10 août 2005 établissant les nouveaux processus d'évaluation des acquis scolaires viendra compléter l'arsenal juridique instituant cette réforme.

Ce qui a amené le Ministère de l'éducation nationale (MEN) à réécrire les programmes sous la forme curriculaire en français, en mathématiques et en Eveil (étude du milieu et éducation artistique et sportive).

- **Un curriculum suscitant des attentes en termes de qualité.**

En réécrivant les programmes, les préoccupations du MEN allaient dans le sens de l'adaptation des curricula au contexte de l'apprenant, à travers une approche visant à asseoir des savoirs, savoir-faire et savoir-être, essentiels à l'éducation et à la formation du citoyen.

Ainsi, cette réécriture comme soulignée plus haut, avait pour intérêt selon les promoteurs de la réforme de :

- réduire l'échec scolaire ;
- former des citoyens et citoyennes équilibrés physiquement et moralement épanouis ;
- former des citoyens et citoyennes dont les compétences permettent d'intégrer les valeurs traditionnelles, le travail manuel comme facteur d'éducation et de développement ;
- former des citoyens et citoyennes libres de penser et d'agir sans nuire aux autres.

Ce processus est inspiré d'une pédagogie constructiviste dont les activités y relatives rendent chaque élève acteur de la construction et de la déconstruction de son apprentissage. Ce qui lui permet de se développer affectivement, physiquement et intellectuellement, sous le regard d'un maître dont le rôle est désormais de créer des situations problèmes, d'animer la scène pédagogique et de l'accompagner dans ses apprentissages.

En procédant ainsi, le Ministère de l'éducation nationale vise trois objectifs majeurs à savoir :

- assurer à tous les élèves des chances identiques de réussite à l'entrée de l'école ;
- garantir un enseignement de masse et de qualité ;
- amener l'élève à développer les compétences qui faciliteront la résolution des problèmes de la vie courante ;
- réduire considérablement les redoublements grâce à un système d'évaluation fiable⁶.

En effet, tout au long de sa formation, l'élève aura l'occasion de vivre des situations diversifiées lui permettant de développer diverses capacités liées au développement global de son être :

- savoir communiquer ;
- savoir penser ;
- savoir interagir ;
- savoir résoudre des problèmes.

⁶ Ces propos sont adaptés par les experts nationaux et tirés des « Orientations de l'équipe technique sous la direction de M. Leckogo Leckunda Saint-Thomas Toleck, Directeur de l'Institut Pédagogique National (IPN).

Ce qui appelle un curriculum pour chacun des trois domaines du primaire soit le français, les mathématiques et l'éveil.

- **Le curriculum de français**

Contrairement à certains pays francophones qui ont une langue nationale comme canal de communication à l'école, le Gabon avec environ 80% de locuteurs (Leclerc, 2015)⁷ a le français comme langue de l'administration et d'enseignement.

Le curriculum du français est organisé en 30 semaines réparties sur cinq paliers de six semaines intégrant 5 semaines de cours et une semaine d'intégration des acquis. Trois compétences de base composent le curriculum de la 1^{ère} à la 3^{ème} année :

- La compétence de base 1 (CB1) relative à la production orale ;
- La compétence de base 2 (CB2) est liée à la réalisation des diverses tâches pratiques à partir de la lecture d'un texte ;
- La compétence de base 3 (CB3) a trait à la production écrite.

A partir de la classe de 4^{ème} année, au lieu de 3 compétences de base, le curriculum s'organise autour de 2 compétences, à savoir :

- CB1 : Lecture/ production orale
- CB2 : Lecture/Production écrite

Ces compétences de base découlent des objectifs intermédiaires d'intégration (OII) pour des classes à l'intérieur d'un cycle (1^{ère}, 3^{ème} et 4^{ème} années) et des objectifs terminaux d'intégration (OTI) pour des classes de fin de cycle (2^{ème} et 5^{ème} années). Ces objectifs prescrivent qu'au terme de ces différentes classes, l'élève devrait démontrer des acquis traduisant la maîtrise de toutes les compétences de base.

- **Le curriculum des mathématiques**

En mathématiques, la structure du curriculum est la même qu'en français seuls les objets d'enseignement-apprentissage changent.

Il existe trois types de compétences :

- La compétence de base 1 (CB1) relative à l'arithmétique.
- La compétence de base 2 (CB2) liée à la géométrie
- La compétence de base 3 (CB3) en rapport avec la mesure.

Le curriculum de la classe de 1^{ère} année, contrairement aux autres classes compte deux compétences de base, la première regroupe des notions d'arithmétique et la seconde, des savoirs sur la structuration spatio-temporelle.

En termes d'évaluation, la maîtrise des contenus d'une classe ou d'un cycle est relative à la réussite des situations d'intégration élaborées à partir des compétences de base. A la fin de l'année, en dehors des notes d'intégration par palier, l'élève est soumis à des situations-problèmes proposées à partir de l'objectif intermédiaire d'intégration pour des classes intermédiaires et de l'objectif terminal d'intégration, pour les classes de fin de cycle. Le suivi scolaire est assuré par un bulletin de notes où sont consignés les savoir-faire et savoir-être qui font l'objet d'évaluations formative et certificative.

⁷ Leclerc, Jacques. « Gabon » : L'aménagement linguistique dans le monde, Québec,

CEFAN, Université Laval, 15 avril 2015.

- **Le curriculum d'éveil**

A quelques différences près, le curriculum d'éveil suit la même organisation que les deux autres, en termes de semaines d'apprentissage, de nombres de paliers, etc. En première et deuxième années, le curriculum comprend trois compétences de base : une compétence de base ayant trait à l'éducation physique et sportive, une compétence relative à l'éducation morale, routière, à la santé et à la protection de l'environnement, et une dernière liée à l'éducation artistique et à la structuration spatio-temporelle. De la 3^{ème} en 5^{ème} année, le curriculum se structure en deux champs disciplinaires : l'étude du milieu (EDM) et l'éducation artistique et sportive (EAS) comprenant chacun deux compétences de base. En effet, l'étude du milieu comprend deux compétences de base :

- la compétence de base 1 en rapport avec la science et la technologie ;
- la compétence de base 2 fait référence à l'histoire, géographie et l'éducation à la citoyenneté.

L'Education artistique et sportive, quant à elle, regroupe les compétences suivantes :

- la compétence de base 1 relève des activités artistiques ;
- la compétence de base 2 est liée aux activités sportives.

- **L'orientation des élèves après le primaire**

- A l'issue du cycle primaire, les élèves sont orientés selon leurs âges, leurs compétences et leurs vœux dans les établissements secondaires d'enseignement général, de l'enseignement secondaire technique et professionnel et des centres de formation professionnelle.
- Dans l'enseignement général, les études durent 7 ans dont quatre (4) ans au premier cycle au terme duquel les élèves méritants obtiennent le Brevet d'Etudes du Premier cycle (BEPC). Ceux qui poursuivent leurs études sont orientés au second cycle qui dure trois (3) ans. Cette orientation se fait pour les classes de seconde dans les séries littéraires (LE) ou scientifiques (S). Au sortir de la seconde LE, ils sont admis en 1^{ère} A1, 1^{ère} A2 ou 1^{ère} B. Ils sont par la suite, au mérite, orientés dans les classes de terminale dont l'issue est l'obtention du Baccalauréat (BAC) A1, A2 ou B. Ceux issus de la seconde S sont orientés en 1^{ère} S puis accueillis en terminale C ou D pour l'obtention du BAC C ou D.
- Selon le rapport du Ministère⁸ à défaut de poursuivre leurs études dans l'enseignement secondaire général, les élèves peuvent opter pour l'enseignement secondaire technique et professionnel. Deux possibilités d'enseignement se présentent : la voie technologique (cycle long) et la voie professionnelle (cycle court).
- Le cycle technologique reçoit les élèves provenant de la classe de troisième de l'enseignement général. Le cycle de formation est de trois ans. Deux filières s'offrent aux élèves à savoir les Sciences et Techniques du tertiaire (STT) et les Sciences et techniques Industrielles (STI). Au terme des trois années d'études, les élèves peuvent accéder à l'enseignement supérieur dans les universités et grandes écoles.
- Le cycle technologique prépare à cinq diplômes et conduit à la vie active. Il reçoit les élèves issus des classes de 6^{ème} et de 5^{ème}.
- La formation au Certificat d'Aptitude Pratique (CAP) s'effectue en 4 ans pour les élèves provenant des classes de 6^{ème}.
- La préparation au Brevet d'Etude Professionnel (BEP) s'effectue en 4 ans également mais pour les élèves issus des classes de 5^{ème}.
- Le Brevet de Technicien (BT) dont la formation dure 3 ans reçoit les élèves provenant des classes de seconde STT et STI.
- Le Baccalauréat professionnel (BAC PRO) est obtenu après une formation de 3 ans pour les élèves reçus avec le niveau de 3^{ème} des établissements de l'enseignement général.
- Dans cet ordre, l'Ecole nationale de commerce délivre le Diplôme National de Commerce (DNC) dont la formation est de trois ans pour les élèves de 3^{ème} issus des établissements de l'enseignement général.

⁸ Ministère de l'Education Nationale, Chargé de la Formation Civique, Annuaire statistique du secteur de l'éducation et de la formation 2018- 2020 (P13)

- En dehors de ces deux ordres d'enseignement, les jeunes peuvent poursuivre les études dans les centres professionnels.
- Outre les établissements classiques déjà présentés plus haut, il existe des Centres de formation professionnelle accessibles à différents publics. Y sont reçues les personnes en activité, les jeunes déscolarisés du système classique ou toute autre personne en quête d'une formation pour exercer un métier. Deux options sont disponibles. Il s'agit du secteur industriel ou celui des services. La durée de formation est de 18 mois au maximum et aboutit à l'obtention d'un Certificat de formation professionnelle (CFP) selon les niveaux. Ces formations peuvent être aussi qualifiantes pour une durée variante entre trois (3) et six (6) mois, sanctionnées par une Attestation de qualification professionnelle. Elles peuvent être dispensées en modes de formation initiale, continue, en alternance ou par l'apprentissage.
- L'Alphabétisation n'est pas du reste comme dans tous les pays africains. Elle porte sur la lutte contre l'analphabétisme chez les personnes de 15 ans et plus pour le développement socio-économique et culturel du pays. Les cours sont dispensés dans des Centres d'alphabétisation selon les aspirations des apprenants, pour une durée variante entre 3, 6, 9 et 12 mois.
- Tout apprenant nanti de son baccalauréat de l'enseignement général ou technique peut accéder à l'enseignement supérieur.
- L'Enseignement Supérieur est principalement encadré au Gabon par la loi 021/2000 du 1er janvier 2001 déterminant les principes fondamentaux de l'enseignement supérieur en République gabonaise et la loi 21/2011 du 14 février 2012 portant orientation générale de la formation de l'éducation et de la recherche. A ce titre, il est assuré dans les universités, grandes écoles et écoles doctorales pour tous les apprenants justifiant d'un baccalauréat, d'un diplôme ou d'un titre équivalent. L'université a pour principales missions la production des savoirs savants, leur diffusion, la recherche et les services à la société.
- La formation est dispensée au sein des universités et des grandes écoles où cohabitent des centres de la recherche. Le Gabon compte parmi les établissements publics l'Université Omar Bongo (UOB) ; l'Université des Sciences de la Santé (USS) et l'Université de Masuku (USTM). A côté des universités publiques, coexistent quelques universités privées en émergence. On y délivre désormais des diplômes de niveaux licence, master et doctorat selon le paradigme du LMD (licence-master-doctorat).
- Les grandes écoles assurent à titre principal, des enseignements à vocation professionnelle dans divers domaines (Administration, Enseignement, Eaux et Forêt, Sciences infirmières, etc.). Il existe à côté de ces écoles, des grandes écoles fondées par des promoteurs privés.
- Ces grandes écoles épousent la configuration des universités en termes organisationnelle et institutionnelle. A cet effet, les universités et les grandes écoles se structurent en facultés, départements et unités de recherche.
- La recherche nationale, quant à elle, est assurée par le Centre National de la Recherche Scientifique et du Développement Technologique (CENAREST), qui dispose de plusieurs centres de recherche disciplinaires.

Des politiques éducatives encadrent toutes les activités du système éducatif gabonais en vue de son amélioration.

Les principales orientations politiques en éducation au Gabon

- **Un système non exclusif.**

Les fondements du système éducatif gabonais se trouvent dans les dispositions de la Constitution gabonaise qui dispose que « L'Etat garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture ». Cette disposition constitutionnelle est encadrée par plusieurs textes dont les plus importants sont :

- la loi 16/66 du 9 août 1966 portant organisation générale de l'enseignement dans la République du Gabon ; faisant obligation de scolariser les enfants de 6 à 16 ans ;
- la loi 10/84 du 30 juillet 1984 portant organisation générale du préscolaire au Gabon ; cette loi prévoit de scolariser la petite enfance de trois à cinq ans ;

- la loi 11/21 du 14 février 2012 portant Orientation Générale de l'Éducation de la Formation et de la Recherche à son tour vient compléter la première en ramenant l'obligation de scolarisation de 3 à 16 ans.

L'enseignement dans les écoles primaire s'effectue dans cet esprit d'égalité, de non-exclusion et de laïcité sous réserve de la prise en compte des partenariats avec les promoteurs des établissements confessionnels. De ce fait, la loi 21/2011 précise que « ...l'éducation et la formation sont également régies par le principe de laïcité... Le principe de neutralité politique s'applique à tous les établissements (d'enseignement et de formation) ... publics ou privés (Article 2, alinéas 3 et 4). Par ailleurs, l'article 3 conforte l'esprit de neutralité ainsi qu'il suit : « le droit à l'égal accès à l'éducation, à l'instruction, à la culture et à la formation, est garanti à tous, sans distinction de croyance, de religion, de race, de sexe, d'appartenance politique ou tout autre distinction sociale ».

Cette loi vient moderniser et arrimer le système éducatif gabonais aux critères internationaux, tout en projetant d'ancrer le citoyen dans sa culture locale. Aussi, prévoit-elle le renforcement des capacités des enseignants et formateurs en les poussant à poursuivre les études jusqu'au niveau le plus élevé possible. (Voir schéma de l'arbre architectural de l'ascension sociale, 2012 en annexe).

La loi d'orientation vient renforcer la formation du citoyen à former. Par exemple, l'article 6 oriente les modalités d'élaboration des curricula, des offres de formation, les normes d'établissement et des infrastructures scolaires ainsi que des équipements d'enseignement et de formation. L'article 7 porte sur la formation à la citoyenneté de sorte qu'elle intègre dans les enseignements de tout ordre, l'éducation morale, civique, juridique, économique et commerciale.

Dans le but d'améliorer la qualité de l'éducation au Gabon et principalement le taux d'alphabétisation, le gouvernement s'organise à mettre en place des stratégies appropriées. Ces mesures sont soit ponctuelles soit dictées par un certain nombre de textes législatifs et réglementaires. En plus des mesures précédant les EGERAFE⁹, la loi d'orientation, ses textes d'application et documents connexes dont principalement le « Plan Education Gabon Emergent (Innovation et Domaines de formation) », (septembre, 2012) encadrent lesdites mesures comme succinctement énumérées ci-après :

- élaborer des textes d'application de la loi d'orientation sur les aspects d'obligation des jeunes de 3 à 16 ans ;
- généraliser progressivement l'enseignement du Pré-primaire et le recrutement des éducateurs;
- construire les infrastructures physiques (salles de classes et réhabilitation des internats) ;
- former tous les enseignants et encadreurs à l'APC ;
- promouvoir le partenariat public/privé pour la promotion de l'enseignement privé ;
- orienter de manière équilibrée les élèves dès la fin de la 5ème année entre l'enseignement général et l'enseignement technique et professionnel ;
- optimiser le temps scolaire.

Par ailleurs, l'enseignement privé surtout laïc, qui a pris de l'ampleur suite à la faible offre publique d'éducation, devrait être davantage encadré par l'État. Comme nous pouvons le remarquer dans cette présentation, le Gabon possède des atouts certains qui peuvent aussi être évalués à travers les principaux indicateurs de l'éducation.

1.2.3 Les indicateurs majeurs du système éducatif gabonais

Parmi les stratégies à mettre en œuvre, il y a l'Objectif 2 du millénaire pour le Développement Durable (OMD2) qui vise la promotion de l'éducation pour tous (EPT). De plus le Gabon s'est engagé d'ici 2030 à doter son système éducatif des outils de gestion et de pilotage, conformément à l'Objectif de Développement Durable 4 (ODD4) : « Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ». Ce faisant, les performances des pays sont captées à travers trois indicateurs à savoir : 1) le taux net de scolarisation dans le primaire ; 2) **le taux d'élèves ayant commencé la 1ère année du primaire et qui terminent l'école primaire ; 3) le taux d'alphabétisation des personnes de 15 à 24 ans.**

⁹ Etats Généraux de l'Éducation de la Recherche et de l'Adéquation Formation- Emploi.

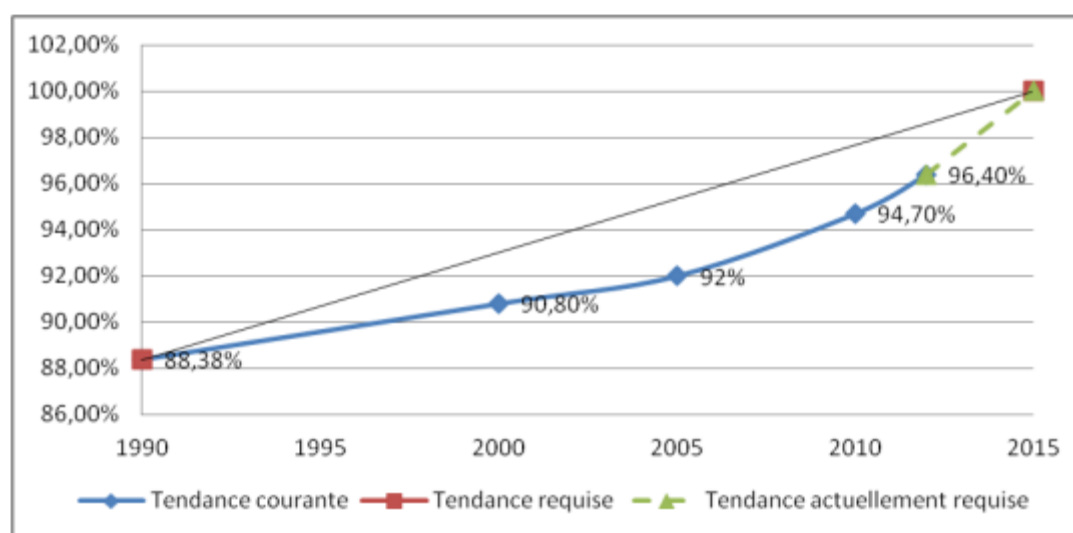
- **Un Gabon qui progresse dans l'EPT.**

Dans cette perspective, selon le PNUD, le Gabon a réalisé d'énormes progrès. En effet, le Gabon a l'un des taux de scolarisation au primaire les plus élevés d'Afrique avec 96,4% en 2012. Cette tendance se maintient à ce jour pour les élèves de 6-10 ans. Par ailleurs, la durée du cycle primaire est désormais portée à 5 ans selon loi N°21/2011 citée plus haut.

- **Un équilibre presque parfait entre garçons et filles.**

En matière d'équilibre du genre, les filles sont scolarisées presque dans les mêmes proportions que les garçons. Et d'ailleurs, il n'y a plus d'écoles réservées à un genre. Selon l'Enquête de Démographie et de Santé (EDS, 2012), le taux net de scolarisation est de 95,5% chez les garçons et de 97,2% chez les filles. Depuis 1990, l'évolution du taux net de scolarisation a connu une augmentation comme le démontre le tableau ci-dessous ; ce qui se rapproche de la cible requise des OMD. Plus récemment en 2018-2019, le primaire totalisait un effectif de 269 677 élèves dont 138 326 garçons contre 131 351 filles (MEN/Unesco, 2020).

Graphique 1.7: Evolution du taux net de scolarisation dans le primaire de 1990 à 2015 au Gabon



Source : Rapport de la Banque Mondiale (2015) sur la croissance et l'emploi en République gabonaise

Pour certains analystes, comme décrit dans les lignes qui suivent, ces performances seraient l'arbre qui cache la forêt ; du fait de certaines faiblesses relatives au rendement interne et au financement du système scolaire.

- **Un rendement interne faible.**

En dépit des excellentes performances, le système éducatif gabonais continue de faire face à une faiblesse du rendement interne avec un taux de redoublement élevé (37%) et un taux d'achèvement du primaire de seulement 37,2%. Ce qui fait dire à Mays Mouissi (2015) qu'il est un des « taux de redoublement le plus élevé au monde et deux fois supérieur à la moyenne africaine ».

Notons cependant que le Gabon a toujours souffert du manque de données fiables du fait de la non-existence d'une carte scolaire capable de traduire concrètement les indicateurs de son système éducatif gabonais ; élément favorable à une prise de décision efficiente (voir recommandations EGERAFE, 2010).

Au primaire, même si le redoublement reste un problème majeur, il faut néanmoins reconnaître que son taux est en pleine régression. Ce qui contraste avec les propos alarmant de Mays Mouissi (2015) indiqué plus haut. Ce taux reste quand même encore élevé pour toutes les écoles gabonaises, soit 17% avec une forte concentration dans les écoles publiques où le taux est de 25%¹⁰.

⁹ Voir Tableau 22.1. Pourcentage de redoublants du primaire par statut, genre et niveau d'étude

¹⁰ P 53 dans Gabon Annuaire statistique du secteur de l'éducation et de la formation 2018-2019.

La particularité du système est que l'on observe une baisse de ce redoublement en classe de 5^{ème} année (9%) pour toutes les écoles publiques et privées (MEN/Unesco, 2020). Ce qui peut s'expliquer sans doute en grande partie par la suppression du concours d'entrée en sixième depuis 2012. En effet, les limites d'accueil au secondaire créaient un goulot d'étranglement dans cette classe. De même, la régression du redoublement dans l'ensemble pour les classes de 1^{ère} en 4^{ème} année ; même s'il est encore bien élevé pourrait s'expliquer par l'introduction de l'APC, sa consolidation de 2010 à 2013 avec des formations multidimensionnelles et d'échanges initiées dans toutes les directions d'académies provinciales du pays mais, interrompues pour limites budgétaires dans les secteurs de l'éducation et de la formation.

Les différentes politiques et actions louables qui ont été engagées ont trouvé des limites ; la principale étant l'insuffisance des ressources financières.

1.2.4 Une éducation sous financée

Comme le montrent les statistiques ci-dessous, le système éducatif gabonais souffre d'une faiblesse d'allocations budgétaires (AFD ; BAD ; BM ; BI, FMI ; UNICEF, UNFPA, etc.)¹¹.

Quoi qu'en 2009 le total des ressources affectées à l'éducation représente 13,4% du budget national, cela reste en deçà de la moyenne africaine qui se situe autour de 19%. En proportion, le Gabon consacre moins de ressources à l'éducation que le Sénégal. Toutefois, ce budget fait ressortir un fort taux relatif au paiement des salaires soit 72%, contre 16% pour les biens et services qui équipent les établissements et 12% consacrés aux aides sociales. (Banque Mondiale, 2015 repris par Mays Mouissi, 2015).

En la matière, selon la revue UNICEF (2012) sur la période 2005 à 2012, la part moyenne des dépenses à l'endroit du secteur éducation de 2010 à 2012 est de 11,7%. Cette part est très proche de celle de 2005 à 2009 (11,8%). Ladite part de dépenses réservées à l'éducation connaîtra une baisse de 8 à 10% de 2010 à 2014 (Biyoghe, 2020). S'agissant du taux d'exécution des dépenses du secteur éducatif, il est plus faible que la moyenne. Ce qui se traduit par le fait que la part réservée à l'éducation par rapport au budget total est plus faible que le budget qui a été voté par le Parlement. Entre autres exemples, les EGERAFE en 2010 recommandaient le financement du secteur éducation pour des besoins de carte scolaire, de formation et recrutement des enseignants, de construction et réfection des établissements pour un montant de 350 milliards par an mais le Parlement gabonais n'avait financé concrètement ces missions qu'à hauteur de 35 milliards par an (Voir Rapport Primature 2013 relatif à l'état des lieux des recommandations des EGERAFE à mi-parcours). A la suite de cet état des lieux, le budget de l'éducation a été revu légèrement à la hausse pour environ 80 milliards. Ce qui était encore bien loin du compte.

En dehors du budget de l'Etat, l'éducation au Gabon est également soutenue par les partenaires techniques et financiers, tels que l'UNICEF, l'UNESCO, l'AFD, etc. Concernant l'AFD par exemple, un prêt de 154 000 000 d'euros, soit 101 milliards de francs CFA a été accordé à l'Etat gabonais à travers le « Projet d'investissements dans le secteur de l'éducation » (PISE) pour l'amélioration durable de la qualité de l'offre éducative, de la vie scolaire et de la réussite des élèves.

Nonobstant cette situation, une volonté politique d'accroître les moyens à allouer à l'éducation s'est tout de même manifestée. Ceci pour s'arrimer au taux moyen de financement africain qui se situe autour de 16%. Il faut dire que la crise pandémique du Coronavirus (Covid-19) est venue considérablement ruiner ces ambitions gouvernementales qui ne pourront pas survivre à la massification des effectifs des élèves dont les classes du primaire, déjà à mi-temps, à Libreville principalement, avoisinent plus de 80 élèves.

¹¹ AFD : Agence Française de Développement ; BAD : Banque Africaine de Développement

FMI : Fonds Monétaire International ; BI : Banque Islamique ; BM : Banque Mondiale ; UNFPA : Fond des Nations Unies pour la Population ; UNICEF : Fonds des Nations Unies pour l'Enfance

En dépit d'un taux net de scolarisation de 92% et une parité entre filles et garçons située à 0,98 sur la base des effectifs, les ambitions gouvernementales ne pourront pas suivre. Le rapport PASEC Gabon paru en 2008 notait des faiblesses majeures dans le système éducatif gabonais. Il s'agissait notamment, de la limite des moyens alloués au cycle primaire par rapport aux ressources dont dispose le pays, et le redoublement des élèves, comme principales causes du peu d'efficacité du système éducatif. En effet, le coût unitaire de scolarisation en % du PIB par habitant est inférieur à 5% ; comparativement aux autres pays évalués dont le Tchad, Madagascar et le Cameroun affichant un taux de plus de 5% puis, le Sénégal, le Bénin, la Mauritanie... qui réalisent des performances de plus de 10%. Ce rapport a ainsi permis d'avoir une vue globale de la situation du système éducatif gabonais au niveau international ainsi que de montrer les différents problèmes auxquels il fait face.

Au terme de ce chapitre, un panorama global du pays a été dressé et contribuera davantage à comprendre et analyser dans les chapitres qui suivent les résultats des élèves de début (2^e année) et de fin (5^e année) de scolarité au primaire.



SABON MECA

CHAPITRE 2

L'ÉVALUATION PASEC2019 AU GABON



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 méthodologie¹² adoptée pour ce faire 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 primaire¹³, et d'autre part, des 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 : 1.1 : Les concepts d'efficacité et d'équité sont, dans le cadre de ce rapport, à comprendre au prisme des caractéristiques et objectifs de l'enquête PASEC.

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 (voir le tableau 1.1).

La mise en relation de ces informations avec la réussite aux tests PASEC permet de fournir des points de repère sur l'efficacité et 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.

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

¹² 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.

¹³ 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 2e année, et ceux de fin de scolarité sont administrés auprès des élèves de 6ème année (5e année pour le Gabon).

2.1 LES TESTS ET QUESTIONNAIRES PASEC2019

Les tests PASEC sont construits sur la base :

- i. des différentes étapes de l'apprentissage de la lecture et des mathématiques¹⁴, des mécanismes impliqués dans ces apprentissages et des difficultés rencontrées par les élèves¹⁵ ;
- ii. des principaux domaines d'enseignement en lecture et en mathématiques en vigueur dans les programmes scolaires des pays participants ;
- iii. des standards de mesure¹⁶ en lecture et en mathématiques couramment utilisés au niveau international.

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 (LMTF¹⁷, 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 :

- Planifier une situation d'apprentissage
- Identifier les types d'erreurs des élèves.

Le développement des tests a suivi un processus scientifique conforme aux standards des évaluations internationales. Les items des tests ont été conçus en français¹⁸ 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. Deux ateliers cognitifs distincts ont été tenus respectivement au Togo autour des instruments de test des élèves et au Niger autour de ceux de l'enquête sur les enseignants dans le but d'observer, prétester et ajuster lesdits instruments.

¹⁴ Les compétences évaluées par le PASEC suivent en grande partie les recommandations du Learning Metrics Task Force (2013).

¹⁵ cf. les synthèses de l'INSERM, National Reading Panel, Giasson

¹⁶ Les standards internationaux de mesure font référence aux procédures de construction, d'administration et d'analyse des tests.

¹⁷ 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.

¹⁸ Langue source de conception des items.

Toutes ces démarches ont été menées en collaboration avec des experts nationaux et internationaux avec un strict respect des normes en matière de qualité technique et de comparabilité internationale.

La traduction et l'adaptation¹⁹ des tests dans d'autres langues que le français²⁰ ont été réalisées par un groupe de traducteurs nationaux et d'experts sous la direction d'une agence spécialisée²¹. Il s'agit d'une agence spécialisée dans l'adaptation linguistique d'items pour les évaluations internationales. Le processus d'adaptation a comporté une vérification indépendante et une validation finale par le pays.

Les procédures de passation et le fonctionnement des items de toutes les versions linguistiques (françaises, anglaise, arabe, haussa, zarma, kirundi, malagasy) ont été expérimentés lors de la mise à l'essai des instruments organisée en avril 2018 dans tous les pays participants auprès d'un échantillon réduit de 20 écoles. Cette phase a permis d'apprécier le fonctionnement individuel des items et la cohérence globale des tests aux niveaux national et international. Les items défectueux ont été ajustés ou supprimés en fonction de leurs caractéristiques psychométriques. L'analyse des données issues de cette mise à l'essai a conduit à sélectionner les items ainsi que les questions de contexte figurant dans les tests définitifs. Ces tests définitifs ont été validés en novembre 2018 puis administrés dans tous les pays entre avril et mai 2019 avec un échantillon représentatif national d'écoles. Comme lors de la phase d'expérimentation, les items ont été analysés pour apprécier la cohérence globale des tests et le fonctionnement individuel des items aux niveaux national et international. Les items retenus après les analyses psychométriques ont été intégrés aux échelles de scores internationales PASEC2019.

Au Gabon, les tests de début et de fin de scolarité primaire ont été administrés en français. Bien que le français soit la langue officielle du pays, la grande majorité des élèves, possède une langue maternelle liée aux origines ethniques des parents.

2.2. LES TESTS DE DÉBUT DE SCOLARITÉ PRIMAIRE

Les 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.

- **Test en langue d'enseignement**

En fin de 2^e 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 La compréhension de l'écrit (voir l'encadré 1.2).

Chacun de ces domaines est évalué successivement, par phases, grâce à une série d'exercices. Chaque exercice comprend un exemple et une suite d'items.

¹⁹ Les tests ne sont pas traduits directement, mais adaptés, de telle sorte que la nature de la question s'approche autant que possible de celle de la version source en français.

²⁰ Pour le PASEC2019, le test a été adapté en kirundi pour le Burundi, en anglais pour le sous-système anglophone camerounais, en malagasy pour Madagascar, en haussa, zarma pour le Niger; et en arabe pour le Tchad.

²¹ La société CAPSTAN a été mandatée pour réaliser l'adaptation linguistique des tests PASEC2019.

Tableau 2.2 : Domaines évalués par le PASEC2019 en langue - Début de scolarité

Composition du test	Domaines évalués	Exercices et compétences évaluées
37,2%	<p>Compréhension de l'oral :</p> <p>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.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprendre du vocabulaire ; 2. Reconnaître du vocabulaire ; 3. Reconnaître des familles de mots ; 4. Comprendre un texte.
27,9 %	<p>Lecture-décodage :</p> <p>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.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 5. Lire des lettres 6. Reconnaître des syllabes 7. Lire des mots
34,9 %	<p>Compréhension de l'écrit :</p> <p>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.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 8. Décoder le sens de mots 9. Lire et comprendre des phrases 10. Comprendre un texte

• 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 mathématiques²². Le but 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 :

1. L'arithmétique ;
2. La géométrie, l'espace et la mesure (voir l'encadré 1.2).

Le test s'intéresse surtout à l'arithmétique 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^e 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.

²² 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.

Tableau 2.3 : Domaines évalués par le PASEC2019 en mathématiques - Début de scolarité primaire

Composition du test	Domaines évalués	Exercices et compétences évalués
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>	<ol style="list-style-type: none"> 1. compter jusqu'à 100 ; 2. reconnaître des chiffres et des nombres ; 3. dénombrer des objets ; 4. discriminer des quantités d'objets ; 5. ordonner des nombres – (le plus grand); 6. ordonner des nombres – (le plus petit); 7. compléter des suites de nombres ; 8. additionner et soustraire ; 9. résoudre des problèmes.
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>	<ol style="list-style-type: none"> 10. reconnaître des formes géométriques ; 11. se repérer dans l'espace, 12. apprécier des grandeurs.

2.2.1 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.

- **Test en langue d'enseignement**

En fin de scolarité primaire, le test PASEC2019 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 (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 (voir l'encadré 1.4).

Tableau 2.4: Domaines évalués par le PASEC2019 en langue - Fin de scolarité

Composition du test	Domaines évalués	Supports de lecture
16 %	Compréhension de mots et de phrases isolés : 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.	Images, mots et phrases isolés
84 %	Compréhension de texte : 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.	Textes narratifs (39%) et textes informatifs et documents (45%)

- **Test de mathématiques**

Les tests de mathématiques reflètent les processus nécessaires pour l'acquisition des compétences fondamentales en arithmétique, en géométrie, espace et mesure, permettant à l'élève de passer d'une connaissance analogique et intuitive à une connaissance symbolique des concepts. Le but 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 remédiations ou dans la réorientation des curricula et des pratiques pédagogiques.

Tableau 2.5 : Domaines évalués par le PASEC2019 en mathématiques - Fin de scolarité

Composition du test	Domaines évalués
47,6 %	Arithmétique : Les compétences en arithmétique sont évaluées à travers la compréhension des nombres : connaissance et compréhension des priorités ²³ des opérations et des propriétés des quatre opérations ; opérations sur les nombres telles additionner, soustraire, multiplier, diviser. Elles sont également évaluées à travers la compréhension des nombres décimaux et des pourcentages.
35,7 %	Mesure et grandeur : 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).
16,7 %	Géométrie et espace : 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.

2.2.1 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.

²³ La priorité des opérations est une convention qui établit un ordre à respecter pour effectuer les calculs dans une chaîne d'opérations.

- **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.

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>

- **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.

2.3 DOMAINES ÉVALUÉS PAR LE PASEC2019 EN MATHÉMATIQUES ET DIDACTIQUE DES MATHÉMATIQUES

Composition du test	Domaines évalués
86,1%	<p>Les mathématiques 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 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>

2.3.1 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 leurs performances. Ces informations ont été recueillies auprès des élèves, des enseignants et des directeurs des écoles échantillonnées. Les questionnaires PASEC favorisent l'analyse des questions les plus pertinentes²⁴ 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.

²⁴ 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.

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.

2.3.2 Les échantillons

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. Au Gabon, les écoles ont été échantillonnées à partir d'une base de sondage des écoles, la plus récente, et qui fournit des informations détaillées sur les écoles. La sélection des écoles au Gabon a été faite 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 180 écoles. Un échantillon d'écoles plus important a été sélectionné lorsqu'un pays souhaitait enquêter sur des problématiques éducatives spécifiques. Dans ce cas, le PASEC a sur-échantillonné les écoles de certaines des zones de ce pays afin de disposer d'un échantillon conséquent permettant de désagréger les résultats jusqu'au niveau du sous-groupe concerné. 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 chacune des écoles sélectionnées aussi bien en début qu'en fin de scolarité, une seule classe du niveau ciblé est sélectionnée 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 sélectionné 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.

Au Gabon, comme dans tous les pays participant à l'enquête, le PASEC2019 a ciblé l'ensemble des élèves de début (2e année) et de fin (5e/6e année) du primaire, quel que soit le type d'école (publique, privée...) et leur localisation (rural/urbain). Les données ont été collectées sur un échantillon représentatif au niveau national de 190 écoles primaires du Gabon présentant les niveaux d'enseignement considérés.

Le premier niveau de variables de stratification utilisées au Gabon porte sur les neuf (09) provinces que compte le pays. Le deuxième niveau de stratification porte sur le regroupement des écoles en zones géographiques (Rurale/ Urbaine). La troisième est relative au type d'école (publique, privée). Les strates retenues sont présentées dans le tableau 1.8. Les poids de chacune des neuf provinces du pays en termes d'effectifs d'élèves ont été pris en compte dans la représentativité de l'échantillon. Ensuite, au sein de ces provinces, les poids des écoles en fonction de leur milieu d'implantation (rural/urbain) et de leur statut (publiques ou privées) ont été pris en compte afin d'avoir une représentativité du type d'école dans l'ensemble du pays.

2.3.3 L'administration des tests et questionnaires

Par l'intermédiaire de l'équipe nationale, le Gabon a organisé l'évaluation sur le terrain en respectant les procédures d'administration établies par le PASEC. Les administrateurs de tests, recrutés au préalable par l'équipe nationale PASEC, sont responsables de la collecte de données au niveau des écoles. Ils ont été formés, supervisés et contrôlés par l'équipe nationale. 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.

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.

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 2 heures maximum chacun, 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 I.1.1.2 de ce chapitre. C'est ainsi que 4 livrets sont élaborés et distribués aléatoirement dans chaque classe aux élèves sélectionnés.

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 sont également constitués pour cette enquête et sont distribués aléatoirement selon les principes de « cahier tournant ».

2.3.4 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 y afférent. Un binôme de conseillers techniques du PASEC et les membres des équipes nationales PASEC ont supervisé le processus de l'administration de l'évaluation dans chaque pays et se sont assurés du respect des protocoles convenus. Les membres des équipes nationales ont assuré 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.

Au Gabon, les administrateurs de tests ont été recrutés 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 pour assurer une collecte de qualité. Après formation, les administrateurs ont été répartis en deux groupes : un était en charge de l'administration du test de début de scolarité et l'autre en charge de celui de fin de scolarité auquel s'ajoute l'enquête sur les enseignants. Ils ont été formés séparément au regard de la spécificité des cibles de l'enquête. Les administrateurs les plus performants ont été 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 ont certifié leur disposition à assurer la confidentialité des tests et des données à travers la signature d'un engagement de confidentialité.

Après la collecte des données, les instruments revenus du terrain ont été rangés par version linguistique, par niveau enquêté, par type d'instrument et par ordre croissant d'identifiant PASEC (écoles) et d'identifiants élèves ou enseignants.

Un manuel de codification a été mis à la disposition de l'équipe nationale chargée de recruter et de former des agents de codification. Ces derniers ont signé une clause de confidentialité et ont travaillé sous la supervision directe des membres de l'équipe nationale.

Les instruments de collecte ainsi que 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 ont été contrôlées par le PASEC lors d'un séjour appui au Gabon.

De façon générale, pour garantir la production de données scientifiquement robustes, le PASEC a privilégié 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.

Tableau 2.7 : Les taux de participation

Niveau	Nature	Nombre de données reçues	Nombre des données analysées
Début de scolarité (2A)	Ecoles	95	95
	Elèves	1227	1211
Fin de scolarité (5A)	Ecoles	188	177
	Elèves	3062	3062
Enseignants et Directeurs	Enseignants	1210	1204
	Directeurs	179	179

Tout au long de ce chapitre, nous avons examiné l'évaluation PASEC 2019 au Gabon selon la méthodologie du PASEC. Dans celui qui suit, nous étudierons les performances scolaires des élèves de début 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 en début de scolarité primaire. Il s'agit d'exposer et d'analyser les niveaux de performances des élèves en lecture et en mathématiques, selon la répartition des élèves sur l'échelle de compétences du PASEC2019. A cet effet, il est fait, d'une part, une comparaison des performances des élèves du Gabon par rapport à la moyenne internationale et, d'autre part, une comparaison intra-nationale des performances.

3.1. LES ÉLÈVES DU GABON EN COMPARAISON INTERNATIONALE

Dans cette section, on compare les performances en langue d'enseignement et en mathématiques des élèves du Gabon avec la moyenne internationale en début de scolarité.

3.1.1. Compétences des élèves en langue d'enseignement et en mathématiques

Tableau 3.1 : Échelle de compétences PASEC2019 en langue d'enseignement- 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%	40,5%	Lecteur intermédiaire : vers une lecture autonome pour comprendre des phrases et des textes Les élèves ont atteint un niveau de déchiffrage de l'écrit et de compréhension orale qui leur permet de comprendre des informations explicites dans des phrases et des textes courts. Ils sont capables de croiser leurs compétences de décodage et leur maîtrise du langage oral pour restituer le sens littéral d'un texte court.
Niveau 3	Compris entre 540 et 610 points	21,0%	25,6%	Apprenti lecteur : vers le perfectionnement du déchiffrage de l'écrit, des capacités de compréhension orale et de compréhension des mots écrits 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.
Seuil « suffisant » de compétences				
Niveau 2	Compris entre 469 et 540 points	28,5%	27,5%	Lecteur émergent : vers le développement des capacités de déchiffrage de l'écrit et le renforcement des capacités de compréhension orale 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).
Niveau 1	Compris entre 399 et 469 points	18,3%	6,1%	Le lecteur en éveil : les premiers contacts avec le langage oral et écrit Les élèves 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 déchiffrage de l'écrit et l'identification graphophonologique (lettres, syllabes, graphèmes et phonèmes).
Sous le niveau 1	< 399 points	8,7%	,4%	Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas suffisamment les compétences mesurées par ce test en langue de scolarisation. Ces élèves sont en difficulté sur les connaissances et compétences du niveau 1

Source : PASEC2019

En 2019, sur l'ensemble des 14 pays enquêtés, 55,5% des élèves n'avaient pas le niveau « suffisant » de compétences en langue d'enseignement en début de leur scolarité primaire, dont 28,5% au « niveau 2 », 18,3% au « niveau 1 » et 8,7% « sous le niveau 1 ».

La situation du Gabon semble meilleure que celle de la moyenne internationale, même si elle reste préoccupante. En effet, 34% des élèves se situent en dessous du seuil « suffisant » de compétences, dont 27,5% au « niveau 2 », 6,1% au « niveau 1 » et 0,4% « sous le niveau 1 ».

Cette relative meilleure performance du Gabon par rapport à la moyenne internationale, se remarque également lorsqu'on regarde les chiffres situés au-dessus du seuil « suffisant » de compétences. En effet, 44,5% des élèves se situent au-dessus de ce seuil selon la moyenne internationale, dont 23,5% au « niveau 4 » et 21,0% au « niveau 3 », contre 66,1% au Gabon, dont 40,5% au « niveau 4 » et 25,6% au « niveau 3 ».

Ainsi, en termes de compétences en langue d'enseignement en début de scolarité, les résultats du Gabon semblent plus encourageants par rapport à la moyenne internationale. En effet, le Gabon n'ayant pas une langue nationale, le français est, le plus souvent, pratiqué dès la cellule familiale. Par exemple, dans les foyers où les deux parents ne sont pas de la même ethnie, ces derniers ne communiquent qu'en français pour se faire comprendre. En outre, l'exode rural (cf. Chapitre 1) pourrait également être une des explications.

Tableau 3.2 : Échelle de compétences PASEC2019 en mathématiques- Début de scolarité

Niveaux	Scores ²⁵	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%	59,2	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 cinquante. Ils peuvent raisonner sur des problèmes basiques avec des nombres inférieurs à 20.
Niveau 2	Compris entre 489 et 577 points	33,7%	29,3	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 cinquante. 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%	11,1%	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 vingt. Ils apprécient la taille relative des objets et commencent à identifier de premières formes géométriques simples.
Sous le niveau 1	< 400 points	7,3%	0,4%	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.

Source : PASEC2019

²⁵ 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.

En début de scolarité, sur les 14 pays participant à l'évaluation, 28,8% des élèves scolarisés n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétences en mathématiques, dont 21,5% sont au « niveau 1 » et 7,3% « sous le niveau 1 ».

Au Gabon, le pourcentage des élèves dans cette situation est de 11,5%, dont 11,1% au « niveau 1 » et 0,4% « sous le niveau 2 ». Autrement dit, seulement 0,4% des élèves gabonais sont incapables de procéder à des exercices d'arithmétique (en comptant jusqu'à 100, en complétant des suites de nombres, puis en effectuant des opérations) et en géométrie (en reconnaissant les formes géométriques et en se repérant dans l'espace), contre 7,3% à l'international.

Contrairement à la situation observée en langue d'enseignement, où seulement 44,5% des élèves sont au-dessus du seuil « suffisant » de compétences en début de scolarité à l'international, en mathématiques, on se situe plutôt à 71,2% dont 37,5% au « niveau 3 » et 33,7% au « niveau 2 ». Ce chiffre est, néanmoins, inférieur au résultat du Gabon qui enregistre un pourcentage de 88,5%, dont 59,2% au « niveau 3 » et 29,3% au « niveau 2 ».

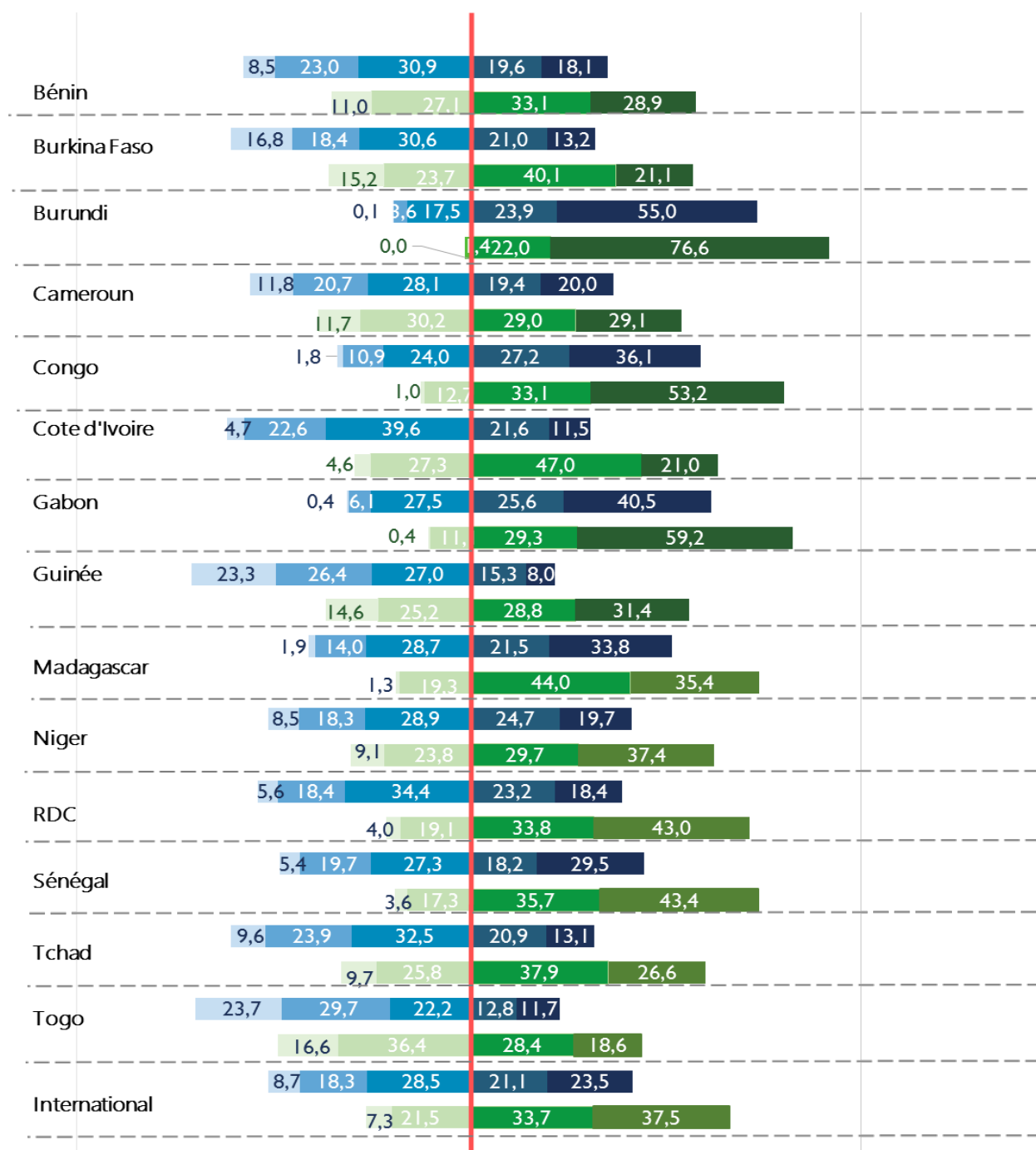
Par ailleurs, la situation du Gabon en mathématiques en début de scolarité semble également meilleure que celle observée en langue d'enseignement où 66,1% d'élèves se situaient au-dessus du seuil « suffisant » de compétences.

L'analyse des tableaux 3.1 et 3.2 permet de faire deux principaux constats :

1. En début de scolarité, les élèves ont plus de compétences en mathématiques qu'en langue dans l'ensemble des 14 pays en général, et au Gabon en particulier ;
2. La situation du Gabon semble meilleure que celle de la moyenne internationale en langue et en mathématiques.

Le graphique 3.1 ci-dessous présente le pourcentage d'élèves selon le niveau de compétences atteint en langue d'enseignement et en mathématiques.

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



Source : PASEC2019

La comparaison se fait en commençant par les résultats en dessous du seuil « suffisant » de compétences, puis par ceux au-dessus de ce seuil.

Les situations du Burundi et du Gabon semblent meilleures en dessous du seuil « suffisant » de compétences que celles observées dans les autres pays de l'échantillon et à l'international. En début de scolarité primaire, moins d'élèves sont en deçà du seuil « suffisant » de compétences pour les tests de langue d'enseignement et de mathématiques aussi bien au Burundi qu'au Gabon. Le Gabon a cependant une meilleure situation que le Burundi en langue d'enseignement au « niveau 1 », avec un pourcentage de 6,1% contre 8,6%. Cette tendance se renverse au « niveau 2 » où la situation du Burundi redevient meilleure que celle du Gabon en langue, avec des pourcentages respectifs de 17,5% et 27,5%.

Pour ce qui est des résultats au-dessus du seuil « suffisant » de compétences, en mathématiques, plusieurs pays ont de meilleures performances en début de scolarité que le Gabon (29,3%) au « niveau 2 ». Il s'agit notamment du Bénin (33,1%), Burkina Faso (40,1%), Congo (33,1%), Cote d'Ivoire, (47,0%), Madagascar (44,0%), Niger (29,7%), RDC (33,8%), Sénégal (35,7%) et Tchad (37,9%). La situation du Gabon reste également inférieure à celle de l'international à ce niveau (33,7%).

Par contre, la situation du Gabon (59,2%) au « niveau 3 » demeure meilleure que celle observée en mathématiques dans les autres pays de l'échantillon et à l'international, en dehors du Burundi (76,6%). Dans le même niveau de compétences, seul le Congo (27,2%) avait une meilleure situation que le Gabon (25,6%) en langue d'enseignement. Les situations de ces deux pays demeurent supérieures à la moyenne internationale. Enfin, le Burundi et le Gabon ont les deux meilleures performances en langue d'enseignement au « niveau 4 » avec respectivement 55,0% et 40,5%, performances qui restent supérieures à la moyenne internationale (23,5%).

En somme, on constate que les pays qui ont de meilleures performances en langue (le Burundi et le Gabon) ont généralement de meilleures performances en mathématiques, et vice versa. En effet, il existe une corrélation positive²⁶ entre les performances en langues et celles en mathématiques en début de scolarité. En outre, en dehors du « niveau 2 » en mathématiques, la situation du Gabon demeure relativement meilleure que celle de la majorité des pays de l'échantillon. Dans la sous-section qui suit, comparons les scores moyens de chaque discipline et leur variation entre différents pays de l'échantillon.

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

Tableau 3.3 : Score moyen du « Gabon » en langue et comparaisons multiples avec les pays - Début de scolarité

Langue	Pays avec un score moyen en langue statistiquement supérieur au « Gabon »	Pays avec un score moyen en langue statistiquement égal au « Gabon »	Pays avec un score moyen en langue statistiquement inférieur au « Gabon »
« Gabon »	Burundi		Bénin Burkina Faso Cameroun Congo Cote d'Ivoire Guinée Madagascar Niger RDC Sénégal Tchad Togo

Le début de scolarité primaire au Gabon se caractérise par un score moyen national en langue relativement inférieur à celui d'un seul pays de l'évaluation (Burundi). De ce fait, il demeure supérieur à celui des douze autres pays (Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Congo, Côte d'Ivoire, Guinée, Madagascar, RDC, Niger, Sénégal, Tchad, Togo).

Tableau 3.4 : Score moyen du « Gabon » en mathématiques et comparaisons multiples avec les pays - Début de scolarité

Mathématiques	Pays avec un score moyen en mathématiques statistiquement supérieur au « Gabon »	Pays avec un score moyen en mathématiques statistiquement égal au « Gabon »	Pays avec un score moyen en mathématiques statistiquement inférieur au « Gabon »
« Gabon »	Burundi		Bénin Burkina Faso Cameroun Congo Cote d'Ivoire Guinée Madagascar Niger RDC Sénégal Tchad Togo

Source : PASEC2019

La situation demeure la même en mathématiques où seul le Burundi a toujours une situation meilleure à celle du Gabon, alors que les douze autres pays ont des scores inférieurs à ces deux pays. Pour mieux apprécier les disparités entre pays, analysons les résultats du tableau 3.5 ci-dessous.

Tableau 3.5 : Comparaisons multiples avec les autres pays des scores moyens du Gabon en langue d'enseignement et en mathématiques, et des pourcentages d'élèves en dessous du seuil de compétences attendues - Début de scolarité

	Lecture			Mathématiques		
	Score moyen	Variation par rapport à la moyenne internationale	Pourcentage d'élèves en dessous du seuil de compétences attendues	Score moyen	Variation par rapport à la moyenne internationale	Pourcentage d'élèves en dessous du seuil de compétences attendues
Bénin	524,8	↘	62,4%	525,1	↘	38,1%
Burkina Faso	493,5	↘	65,8%	498,7	↘	38,9%
Burundi	625,0	↗	21,2%	614,4	↗	1,4%
Cameroun	522,2	↘	60,6%	516,7	↘	41,9%
Congo	582,4	↗	36,7%	591,9	↗	13,7%
Cote d'Ivoire	516,6	↘	66,9%	522,5	↘	31,9%
Gabon	610,3	↗	34,0%	595,9	↗	11,5%
Guinée	469	↘	76,7	519,3	↘	39,8
Madagascar	568,8	↗	44,6	549,7	↗	20,6
Niger	512,1	↘	55,7%	526,6	↘	32,9%
RDC	531	↘	58,4	567,8	↗	23,1
Sénégal	557,1	↗	52,4%	563,4	↗	20,9%
Tchad	508,5	↘	66,0%	522,4	↘	35,5%
Togo	474,9	↘	75,6%	489,4	↗	53,0%
Moyenne	535,4		55,5%	543,1		28,8%

Source : PASEC2019

Le début de scolarité primaire au Gabon se caractérise par des scores moyens nationaux en langue d'enseignement et en mathématiques relativement inférieurs à ceux du Burundi, avec respectivement 610,3 en langue et 595,9 en mathématiques pour le Gabon, contre 625,0 en langue et 614,4 en mathématiques pour le Burundi. Les scores moyens du Gabon en langue et en mathématiques sont statistiquement supérieurs à ceux des 12 autres pays de l'échantillon. Le constat reste le même en ce qui concerne le « *pourcentage d'élèves en dessous du seuil de compétences attendues* ». En effet, le Burundi et le Gabon enregistrent les pourcentages les plus faibles en langue d'enseignement (français) et en mathématiques, la situation au Burundi restant toutefois meilleure que celle du Gabon dans les deux matières.

En outre, sur les 14 pays de l'évaluation, seuls 4 pays (Burundi, Gabon, Congo, Sénégal) ont des scores moyens nationaux en français et en mathématiques supérieurs à la moyenne PASEC2019. Par ailleurs, on constate que pour cette évaluation, le score moyen national en français semble positivement corrélé au score moyen national en mathématiques. En effet, les pays ayant obtenu un score moyen national en français supérieur à la moyenne PASEC2019 sont aussi ceux ayant obtenu des scores moyens nationaux en mathématiques supérieurs à la moyenne PASEC2020 et inversement. La situation est relativement la même pour ce qui est du « *pourcentage d'élèves en dessous du seuil de compétences attendues* ». En effet, les 5 pays qui ont des pourcentages d'élèves en dessous du seuil de compétences attendues inférieurs à la moyenne internationale en français, à savoir le Burundi, le Congo, le Gabon, Madagascar et le Sénégal, ont également des pourcentages inférieurs à la moyenne internationale en mathématiques. La RDC est une exception, car elle a un pourcentage inférieur à la moyenne internationale en mathématiques et un pourcentage supérieur en langue d'apprentissage.

Après la comparaison des scores entre pays, examinons maintenant cette comparaison au niveau du Gabon.

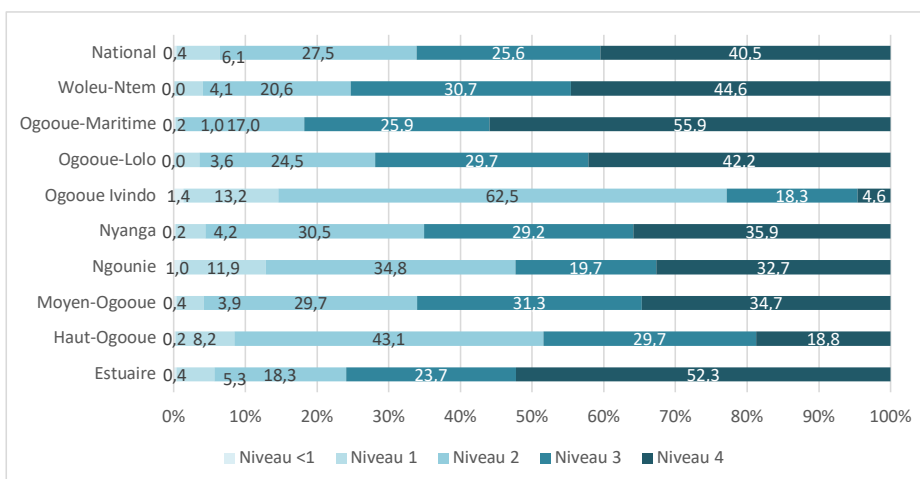
3.2. LES ÉLÈVES DU GABON EN COMPARAISON INTRA-NATIONALE

3.2.1. Compétences des élèves (répartition géographique)

Cette sous-section traite des compétences des élèves en langue d'enseignement d'une part, et en mathématiques, d'autre part, selon leur répartition géographique nationale.

L'échantillon du Gabon a ainsi été divisé en neuf strates représentant les provinces du pays pour permettre d'effectuer des comparaisons fiables entre celles-ci. Les variables éducatives qui permettent de déterminer ces zones ont été définies par l'équipe nationale du Gabon en collaboration avec le PASEC et en tenant compte des critères d'homogénéité liés aux aspects socioculturels et géographiques. La pondération attribuée à ces strates permet à l'échantillon d'être le reflet de la répartition des élèves dans la zone concernée afin d'estimer les résultats moyens et le niveau des caractéristiques éducatives du pays sans enquêter la population complète d'élèves scolarisés.

Graphique 3.2 : Compétences des élèves en langue d'enseignement (répartition géographique au sein du Gabon)



Source : PASEC2019

Ainsi, sur les 9 provinces du Gabon, 4 ont des pourcentages des élèves en dessous du seuil « suffisant » de compétences (Niveau <1 + Niveau 1) en langue d'enseignement en début de scolarité inférieurs à la moyenne nationale (34%). C'est-à-dire qu'elles ont des situations meilleures que la moyenne nationale, car peu d'élèves dans ces provinces se situent en dessous du seuil « suffisant » de compétences, comparativement à la moyenne nationale. Il s'agit de l'Estuaire (24%), l'Ogooué-Lolo (28,1), l'Ogooué-Maritime (18,2%) et le Woleu-Ntem (24,7%). Quatre autres provinces ont des pourcentages supérieurs à la moyenne nationale. Il s'agit du Haut-Ogooué (51,5%), la Ngounié (47,7%), la Nyanga (34,9) et l'Ogooué Ivindo (77,1). Avec un pourcentage de 34%, le Moyen-Ogooué a la même performance que la moyenne nationale.

Parmi les provinces qui sont bien classées par rapport à la moyenne nationale, la province de l'Ogooué-Maritime est la mieux classée, suivie de l'Estuaire, du Woleu-Ntem et de l'Ogooué-Lolo. Parmi celles qui ne sont pas bien classées par rapport à la moyenne nationale, la province de l'Ogooué Ivindo a la situation la plus critique, suivie du Haut-Ogooué, la Ngounié et la Nyanga.

Au-dessus du seuil « suffisant » de compétences, 6 provinces ont des pourcentages supérieurs à la moyenne nationale (66,1%). Il s'agit de l'Ogooué-Maritime (81,8%), l'Estuaire (76%), le Woleu-Ntem (75,3%), l'Ogooué-Lolo (71,9%), le Moyen-Ogooué (66%), la Nyanga (65,1%) et la Ngounié (52,4%). Les provinces de l'Ogooué Ivindo (22,9%) et du Haut-Ogooué (48,5%) ont, par contre, une position en dessous de la moyenne nationale. Aussi, constate-t-on que seules deux provinces à savoir ; l'Ogooué-Maritime (55,9%) et l'Estuaire (52,3%) ont plus de (50%) des élèves se situant au niveau 4. En outre, les provinces du Haut-Ogooué (0,2 %), le Woleu-Ntem (0,1 %) et l'Estuaire (0,4 %) enregistrent, pour leur part, les plus forts pourcentages d'élèves se situant au niveau 1.

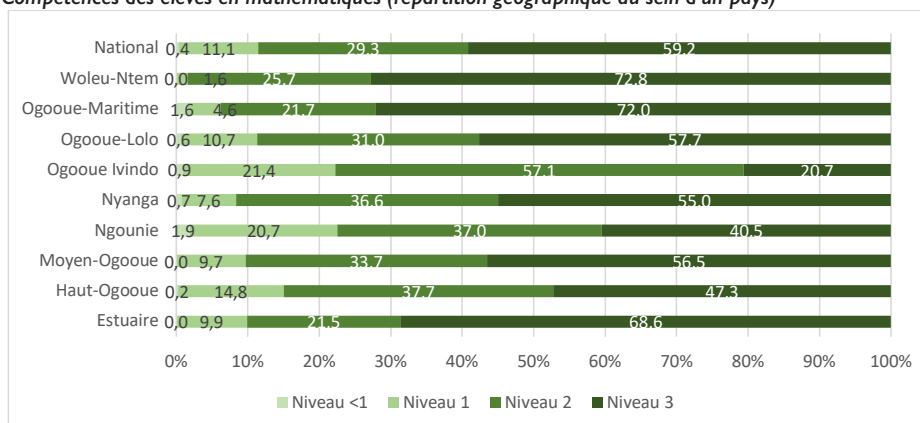
En somme, la comparaison entre provinces des compétences des élèves en langue d'enseignement et sa répartition géographique au sein du Gabon en début de scolarité, permettent de faire trois principaux constats :

1. Les élèves des provinces de l'Ogooué-Maritime et de l'Estuaire sont globalement mieux classés que les autres ;
2. La situation de la province de l'Ogooué Ivindo est la plus critique ;
3. Toutes les provinces ont encore de gros efforts à fournir pour améliorer leur position car la moyenne nationale n'est pas forcément la meilleure référence. Pour y parvenir, l'objectif des pouvoirs publics devrait être l'atteinte de 100% des élèves au niveau 4.

Une analyse nous permet, en outre, de constater que les relatifs meilleurs résultats de l'Ogooué-Maritime et l'Estuaire comparativement aux autres provinces pourraient s'expliquer par le fait qu'elles constituent, pour la première, la capitale économique et, pour la seconde, la capitale politique du Gabon. De ce fait, la majorité de la population gabonaise habite dans ces deux villes qui sont aussi les deux plus grandes pourvoyeuses d'emplois du pays. De même, les élèves de ces deux provinces sont proportionnellement plus nombreux à provenir de ménages les plus favorisés du pays dans lesquels au moins un des deux parents sait lire et écrire.

Après avoir présenté les compétences des élèves en langue d'enseignement et leur répartition géographique au plan national, le tableau qui suit présente les compétences des élèves en mathématiques selon la répartition géographique au sein du pays.

Graphique 3.3 : Compétences des élèves en mathématiques (répartition géographique au sein d'un pays)



Source : PASEC2019

En moyenne, 11,5% des élèves se situent en dessous du seuil « suffisant » de compétences. Six provinces ont des pourcentages inférieurs à la moyenne nationale. Il s'agit du Woleu-Ntem (1,6%), l'Ogooué-Maritime (6,2%), la Nyanga (8,3%), le Moyen-Ogooué (9,7%), l'Estuaire (9,9%) et l'Ogooué-Lolo (11,3%). Trois provinces ont 0,0% des élèves se situant au niveau <1 (Estuaire, Moyen-Ogooué et Woleu-Ntem). On constate aussi que le Woleu-Ntem a la meilleure situation. Les provinces dont les élèves se situent au-dessus de la moyenne nationale sont les suivantes : le Haut-Ogooué (15%), la Ngounié (22,6%) et Ogooué Ivindo (22,3%). Au niveau <1, la Ngounié (1,9%) et l'Ogooué-Maritime (1,6%) sont les plus mal classées.

S'agissant de la situation au-dessus du seuil suffisant de compétences, la moyenne nationale est de 88,5%. Six provinces sur neuf se situent au-dessus de cette moyenne : Woleu-Ntem (98,5%), Ogooué-Maritime (93,7%), Nyanga (91,6%), Moyen-Ogooué (90,2%), Estuaire (90,1%) et Ogooué-Lolo (88,7%). Avec respectivement 72,8% et 72,0% au niveau 3, le Woleu-Ntem et l'Ogooué-Maritime ont des meilleures performances. Les provinces du Haut-Ogooué (85%), l'Ogooué Ivindo (77,8%) et la Ngounié (77,5%) ont des performances en dessous de la moyenne nationale.

La comparaison entre provinces en mathématiques en début de scolarité permet de faire trois principaux constats :

1. Les proportions d'élèves au-dessus du seuil « suffisant » de compétence sont plus élevées en mathématiques que celles observées pour le test de langue d'enseignement, et ce, dans toutes les zones étudiées ;
2. Les provinces du Woleu-Ntem et de l'Ogooué-Maritime se distinguent de toutes les autres en présentant une proportion plus importante d'élèves au-dessus du seuil « suffisant » de compétences ;
3. Les provinces de la Ngounié et l'Ogooué-Ivindo concentrent les plus grandes proportions d'élèves ne disposant pas des compétences suffisantes en mathématiques.

Après la comparaison des compétences et leur répartition au niveau nationale en langue d'enseignement et en mathématiques, nous étudions, dans ce qui suit, la variation du score moyen et sa répartition géographique.

3.2.2. Variation du score moyen (répartition géographique) par rapport à la moyenne nationale

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

Les deux sous-sections précédentes ont dépeint la situation des provinces en ce qui concerne la répartition de leurs élèves sur les différents niveaux des échelles de compétences. Si cette approche permet de distinguer les forces et les faiblesses de chacune des provinces du pays, elle ne renseigne pas sur la performance globale d'une province vis-à-vis de la moyenne nationale ; ce qui constitue l'objet de cette sous-section. La comparaison des scores moyens de chaque province avec les scores moyens nationaux dans les deux disciplines permet de cibler les provinces globalement moins performantes.

Les tableaux 3.8 et 3.9 ci-dessous présentent les performances moyennes des élèves pour chacune des provinces du Gabon et les différences de scores par rapport à la moyenne nationale en lecture et en mathématiques.

Tableau 3.6 : Variation du score moyen en lecture (répartition géographique) par rapport à la moyenne nationale

Provinces	Estuaire	Haut-Ogooué	Moyen-Ogooué	Ngounié	Nyanga	Ogooué Ivindo	Ogooué-Lolo	Ogooué-Maritime	Woleu-Ntem	Moyenne
Score	644,9	554,7	594,5	572,4	589,8	512,4	612,7	661,4	608,1	610,3
Écart Type	129,3	84,7	101,7	101,3	89,0	50,5	101,8	123,1	89,7	118,7
Variation	↗	↘	↘	↘	↘	↘	↗	↗	↘	

Source : PASEC2019

Tableau 3.7 : Variation du score moyen en mathématiques (répartition géographique) par rapport à la moyenne nationale

Provinces	Estuaire	Haut-Ogooué	Moyen-Ogooué	Ngounié	Nyanga	Ogooué-Ivindo	Ogooué-Lolo	Ogooué-Maritime	Woleu-Ntem	Moyenne
Score	617,9	568,3	586,8	553,2	586,1	534,5	586,9	616,7	614,8	595,9
Écart Type	88,7	69,9	72,3	78,2	69,3	59,6	75,4	79,7	61,7	83,6
Variation	↗	↘	↘	↘	↘	↘	↘	↗	↗	

Source : PASEC2019

Au niveau national, les scores moyens des élèves en lecture et en mathématiques sont respectivement de 610,3 et 595,9 points en début de scolarité. On constate que les performances des élèves des provinces de l'Ogooué-Maritime (661,4), de l'Estuaire (644,9) et de l'Ogooué-Lolo (612,7) sont supérieures à la moyenne nationale en lecture, alors qu'en mathématiques les élèves de l'Estuaire (617,9), l'Ogooué-Maritime (616,7) et le Woleu-Ntem (614,8) sont les mieux classés.

En outre, parmi les provinces dont les élèves ont des performances en dessous de la moyenne nationale en lecture, on retrouve : l'Ogooué-Ivindo (512,4), le Haut-Ogooué (554,7), la Ngounié (572,4), la Nyanga (586,1), le Moyen-Ogooué (594,5) et le Woleu-Ntem (608,1).

En mathématiques, ce sont les provinces de l'Ogooué-Ivindo (534,5), de la Ngounié (553, 2), du Haut-Ogooué (568,3), de la Nyanga (586,1), du Moyen-Ogooué (586,8), et de l'Ogooué-Lolo (586,9) qui se situent en deçà de la moyenne nationale.

De manière générale, un principal constat se dégage de l'analyse des tableaux 3.8 et 3.9 : les provinces dont la majorité des élèves se situent au-dessus du seuil « suffisant » de compétences en lecture et en mathématiques (cf. 3.2) sont également celles dont les élèves enregistrent de meilleurs scores, et inversement.

La province de l'Ogooué-Ivindo est celle dont les élèves offrent des performances très en deçà de la moyenne nationale dans les deux disciplines soit 512,4 en lecture et 534,5 en mathématiques. Cette situation pourrait s'expliquer en partie par l'enclavement de cette province où l'insuffisance manifeste des structures de transport, de santé et de sécurité décourage la circulation du personnel enseignant et d'encadrement non natifs de la province pour rallier leurs postes d'affectation. L'école étant une institution encadrée, les formateurs se réservent d'y faire carrière. A cause de cet enclavement, les conseils départementaux et communaux ont, régulièrement, recours aux enseignants auxiliaires souvent sans formation professionnelle. En outre, dans cette province, bon nombre d'élèves et d'enseignants désertent l'école pour aller chasser pendant la saison des chasses, ce qui pourrait impacter négativement les performances des apprenants.

Après avoir examiné les performances des élèves en début de scolarité primaire, dans les lignes qui suivent, étudions les performances des élèves en fin de scolarité primaire.

fractions de même
les numérateurs
leur.



fractions de même
numérateurs et de

Les Conjonctions
invariables qui unissent
adjectifs, deux phrases
deux phrases.

Il existe (7) Conjonctions
ou, et

Exemples

8



CHAPITRE 4

PERFORMANCES SCOLAIRES DES ÉLÈVES DE FIN DE SCOLARITÉ PRIMAIRE



Le présent chapitre est consacré à l'analyse des résultats des élèves de cinquième année qui terminent le cycle primaire au Gabon. Il intègre aussi la présentation des niveaux de performances des élèves en lecture et en mathématiques.

4.1. LES ÉLÈVES GABONAIS EN COMPARAISON INTERNATIONALE

Il est d'abord présenté les compétences des élèves en lecture et en mathématiques, ensuite les scores moyens en lecture et en mathématiques, enfin leurs variations entre pays.

4.1.1. Compétences des élèves en lecture et en 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%	76,3%	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%	17,1%	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%	5%	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%	1,6%	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%	0,1%	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.

Source : PASEC2019

En fin de scolarité primaire, 52,1% des élèves n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétences en langue d'enseignement à l'international. Cette situation à l'international est meilleure et représente une amélioration de 3,4% par rapport à celle en début de scolarité. Plus spécifiquement, en fin de scolarité primaire, 5,9% des élèves se situent « sous le niveau 1 », 21,1% au niveau 1 et 25,1% au niveau 2 ; traduisant des améliorations de 2,8% « sous le niveau 1 » et 3,4% au niveau 2, et une dégradation de 2,8% au niveau 1.

Au Gabon, 6,7% des élèves se situent en dessous du seuil suffisant de compétences, une situation meilleure que celle observée à l'échelle internationale. Comparativement aux résultats du début de scolarité, la situation s'est globalement améliorée de 27,3%. En effet, on constate une amélioration de 0,3% sous le niveau 1, de 4,5% au niveau 1 et de 22,5% au niveau 2.

La situation au-dessus du seuil « suffisant » de compétences à l'international, quant à elle, montre que 47,9% des élèves ont dépassé ce seuil, avec 21,8% au niveau 3 et 26,1% au niveau 4. Cette situation est relativement meilleure que celle observée en début de scolarité où seulement 44,5% des élèves avaient dépassé ce seuil. Cette légère amélioration est surtout perceptible au niveau 4, alors qu'il y a une certaine stagnation au niveau 3.

Au Gabon, 93,4% des élèves se situent au-dessus du seuil « suffisant » de compétences, un pourcentage strictement supérieur à celui de la moyenne internationale (47,9%) et à celui en début de scolarité (66,1%). Alors que seulement 26,1% des élèves avaient atteint le niveau 4 à l'international, on se situe à 76,3% au Gabon. Cependant, 21,8% des élèves à l'international avaient atteint le niveau 3 contre 17,1% au Gabon. Comparativement à la situation en début de scolarité, la situation du Gabon s'améliore au niveau 4 (76,3% en fin de scolarité contre 40,5% en début) et se dégrade au niveau 3 (17,1% en fin de scolarité contre 25,6% en début).

Le constat fait au niveau de la langue d'enseignement va-t-il être le même pour les mathématiques ? La réponse à cette interrogation proviendra de l'analyse des données du tableau 4.2 ci-dessous.

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 %	22,9	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. 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.
Niveau 2	Compris entre 521 et 609 points	25,6 %	43,8	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 d'analyser la situation pour déterminer l'approche pertinente. Dans le domaine des nombres et 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 mesures 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 %	28,6	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 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).
Sous le niveau 1	<433 points	26,1 %	4,7%	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 compétences de niveau 1.

Source : PASEC2019

En fin de scolarité, 61,8% des élèves se situent en dessous du seuil « suffisant » de compétences en mathématiques, dont 26,1% « sous le niveau 1 » et 35,7% au niveau 1. La situation du Gabon est meilleure que celle de la moyenne internationale où 33,3% des élèves sont sous le seuil « suffisant » de compétences, dont 4,7% sous le niveau 1 et 28,6% au niveau 1. Comparativement à la situation observée en début de scolarité, la situation internationale se détériore car, on avait un pourcentage de 28,8%, alors qu'on se situe ici à 61,8%. Ce qui est une source de préoccupation quant à la qualité des systèmes éducatifs des pays de l'échantillon.

Concernant spécifiquement le Gabon, 11,5% des élèves étaient sous le seuil « suffisant » de compétences en début de scolarité, alors qu'on se situe à 33,3% en fin de scolarité.

S'agissant cette fois-ci de la situation au-dessus du seuil « suffisant » de compétences, 38,1% des élèves ont dépassé ce seuil à l'international, dont 25,6% sont au niveau 2 et 12,5% au niveau 3.

Au Gabon, 66,7% des élèves sont au-dessus de ce seuil, dont 22,9% sont au niveau 2 et 43,8% au niveau 3 ; une situation meilleure que celle observée à l'international même si elle est en deçà des résultats du début de scolarité.

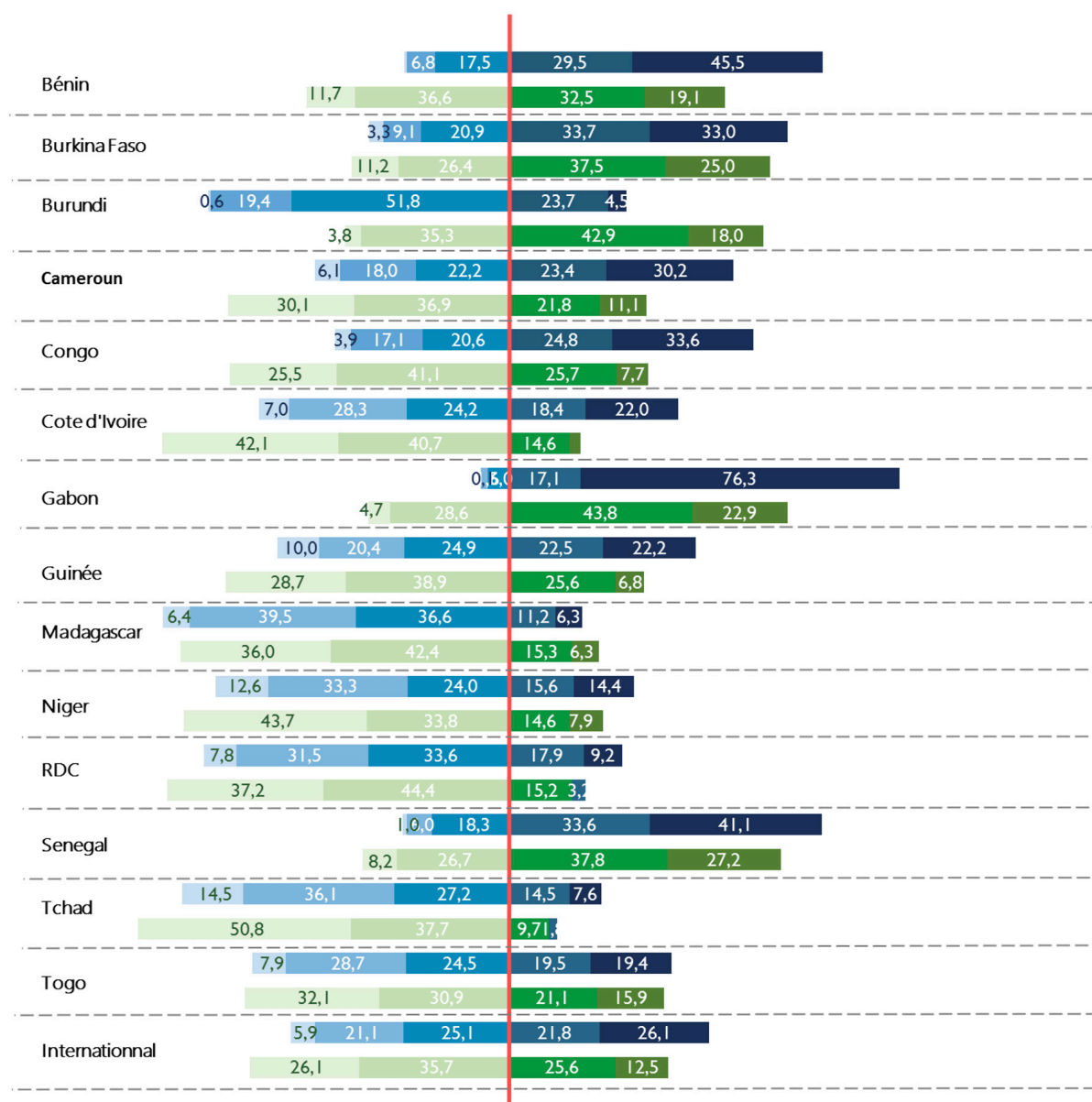
Ainsi, même si on pourrait conclure à une situation meilleure au Gabon par rapport à la moyenne internationale, cette conclusion devrait cependant être nuancée, car le pays a encore beaucoup d'efforts à fournir en mathématiques.

En outre, on observe que les résultats en langue d'enseignement sont globalement meilleurs que ceux en mathématiques, selon la moyenne internationale en général, et au Gabon spécifiquement. En effet, alors qu'on a 52,1% des élèves qui n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétences en langue à l'international, en mathématiques, on se situe à 61,8%. Au Gabon, 6,7% d'élèves n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétences en langue d'enseignement, et 33,3% ne l'ont pas atteint en mathématiques.

Ainsi, l'analyse des résultats en langue d'enseignement et en mathématiques des pays de l'échantillon en général, et du Gabon en particulier, invite à une mise en place de politiques éducatives pour améliorer les performances des élèves en mathématiques.

Pour mieux caractériser la situation du Gabon en fin de scolarité, il semble nécessaire de la comparer avec celle de chacun des autres pays de l'échantillon. C'est l'objet du graphique 4.1 ci-dessous

Graphique 4.1 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétences atteint en langue et mathématiques – Fin de scolarité



Source : PASEC2019

La comparaison du Gabon avec la situation internationale est effectuée en analysant les résultats en dessous du seuil « suffisant » de compétences, d'une part, et les résultats au-dessus de ce seuil, d'autre part.

En ce qui concerne les élèves en dessous du seuil suffisant de compétences, ils sont 6,7% en lecture et 33,3% en mathématiques. Le Gabon a une situation meilleure que ce qu'on observe dans tous les autres pays. Madagascar (82,5%) a la situation la plus préoccupante en langue d'enseignement, alors que le Tchad (88,5%) est le moins performant en mathématiques. On constate également que les pourcentages en dessous du seuil « suffisant » de compétences sont plus élevés en mathématiques qu'en lecture, traduisant le fait que les élèves en fin de scolarité auraient plus de difficultés en mathématiques qu'en lecture dans les pays de l'échantillon.

Pour ce qui est des élèves au-dessus du seuil suffisant de compétences, le Gabon a toujours la meilleure situation en lecture, avec 76,3% des élèves situés au niveau 4 dans cette discipline. Le pays semble également avoir la meilleure situation globale au-dessus du seuil « suffisant » de compétences en mathématiques (66,7%). Le Sénégal (27,2%) a cependant un résultat meilleur que celui du Gabon (22,9%) au niveau 3 qui est le plus élevé en termes de compétences en mathématiques. Avec seulement 6,3% au « niveau 4 » en lecture, Madagascar est le pays le moins performant à cette échelle de compétences, alors que le Tchad (1,8%) est le moins performant en mathématiques à ce niveau de compétences.

Ainsi, dans l'ensemble des pays participant au PASEC2019, le Gabon est l'un des pays dont les élèves affichent de bons résultats. Ces derniers pourraient être expliqués par de nombreuses politiques éducatives prises dans ce pays. En effet, selon la loi numéro 21/2011 en son article 2 qui porte sur l'orientation générale de l'éducation, de la formation et de la recherche, l'éducation et la formation sont obligatoires au Gabon pour tout jeune gabonais ou étranger âgé de 3 à 16 ans résidant sur le territoire. L'enseignement primaire représentant la base de l'apprentissage des connaissances et compétences pour la poursuite des études secondaire, le gouvernement a entrepris depuis 2001 une réforme du secteur éducatif en adoptant une nouvelle approche d'évaluation nommée « Approche par les compétences » (APC). Cette approche a conduit à l'amélioration des pratiques enseignantes à travers des formations continues des enseignants. De même, la tendance à généraliser l'enseignement Pré-primaire pour les enfants de 3 à 5 ans, semble porter des fruits dans ce système d'enseignement. Toutefois, malgré de bons résultats qu'affichent le pays et les avancées déjà réalisées en matière de politiques éducatives, de nombreux efforts restent à fournir. En effet, l'équité et l'efficacité du système éducatif étant le socle de l'enquête PASEC, le pays doit augmenter sa parité filles garçons dans les établissements scolaires bien que les résultats du PASEC2019 montrent une augmentation de la proportion de filles en début (47,3%) et en fin de scolarité primaire (50,2%). L'Etat doit renforcer le niveau d'équipement des classes en mobilier scolaire car, selon le PASEC2019, 51% des écoles ne sont pas équipées. En outre, un renforcement du budget en éducation doit être pensé dans le but d'augmenter les ressources des établissements scolaires et investir dans la formation en quantité et en qualité des enseignants.

Après avoir présenté les compétences des élèves en lecture et en mathématiques, examinons, maintenant, le score moyen de ces mêmes disciplines et leur variation à l'international.

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

Tableau 4.3 : Score moyen du « Gabon » en lecture et comparaisons multiples avec les pays - Fin de scolarité

Lecture	Pays avec un score moyen en lecture statistiquement supérieur au « Gabon »	Pays avec un score moyen en lecture statistiquement égal au « Gabon »	Pays avec un score moyen en lecture statistiquement inférieur au « Gabon »
« Gabon »			Bénin Burkina Faso Burundi Cameroun Congo Cote d'Ivoire Guinée Madagascar Niger RDC Sénégal Tchad Togo

La fin de scolarité primaire au Gabon se caractérise par un score moyen national en lecture statistiquement supérieur à ceux de tous les autres pays de l'évaluation PASEC2019. Cette situation se répète-t-elle en mathématiques ? La réponse à cette question se trouve dans le tableau 4.4 ci-dessous.

Tableau 4.4 : Score moyen du « Gabon » en mathématiques et comparaisons multiples avec les pays - Fin de scolarité

Mathématiques	Pays avec un score moyen en mathématiques statistiquement supérieur au « Gabon »	Pays avec un score moyen en lecture statistiquement égal au « Gabon »	Pays avec un score moyen en mathématiques statistiquement inférieur au « Gabon »
« Gabon »	Sénégal		Bénin Burkina Faso Burundi Cameroun Congo Cote d'Ivoire Guinée Madagascar Niger RDC Tchad Togo

La fin de scolarité primaire au Gabon se caractérise par un score moyen national en mathématiques statistiquement supérieur à ceux des autres pays de l'évaluation PASEC2019, à l'exception du Sénégal. Pour affiner ces comparaisons internationales, reportons-nous au tableau 4.5 ci-dessous.

Tableau 4.5 : Score moyen du Gabon en lecture et en mathématiques et comparaisons multiples avec les pays – Fin de scolarité

	Lecture			Mathématiques		
	Score moyen	Variation par rapport à la moyenne internationale	Pourcentage d'élèves en dessous du seuil de compétences attendues	Score moyen	Variation par rapport à la moyenne internationale	Pourcentage d'élèves en dessous du seuil de compétences attendues
Bénin	585,7	↗	24,9%	533,8	↗	48,3%
Burkina Faso	551,5	↗	33,3%	547,2	↗	37,6%
Burundi	489,9	↘	71,8%	546	↘	39,1%
Cameroun	529,7	↗	46,3%	488,1	↗	67,0%
Congo	542,0	↗	41,6%	489,1	↘	66,6%
Cote d'Ivoire	502,8	↘	59,5%	454	↘	82,8%
Gabon	644,7	↗	6,7%	554,6	↗	33,3%
Guinée	502,9	↘	55,3	482,3	↘	67,6
Madagascar	459,5	↘	82,5	468,3	↘	78,4
Niger	471,0	↘	69,9%	461,8	↘	77,5%
RDC	472,7	↘	72,9	462,1	↘	81,6
Sénégal	575,9	↗	25,3%	557,6	↗	34,9%
Tchad	450,6	↘	77,8%	437,8	↘	88,5%
Togo	496,1	↘	61,1%	495,4	↘	63,0%
Moyenne	519,6		66,3	498,4		61,9

Source : PASEC2019

La fin de scolarité primaire au Gabon se caractérise par des scores moyens nationaux en lecture et en mathématiques relativement supérieurs à ceux des autres pays de l'évaluation PASEC2019. Sur les 14 pays de l'évaluation, seuls 6 pays (Bénin (585,7), Burkina Faso (551,5), Cameroun (529,7), Congo (542,0), Gabon (644,7), Sénégal (575,9)) ont des scores moyens nationaux en lecture supérieurs à la moyenne PASEC2019. En outre, seulement 5 pays sur 14 ont des scores moyens nationaux supérieurs à la moyenne PASEC2019 en mathématiques (Bénin (533,8), Burkina Faso (547,2), Burundi (546), Gabon (554,6), Sénégal (557,6)).

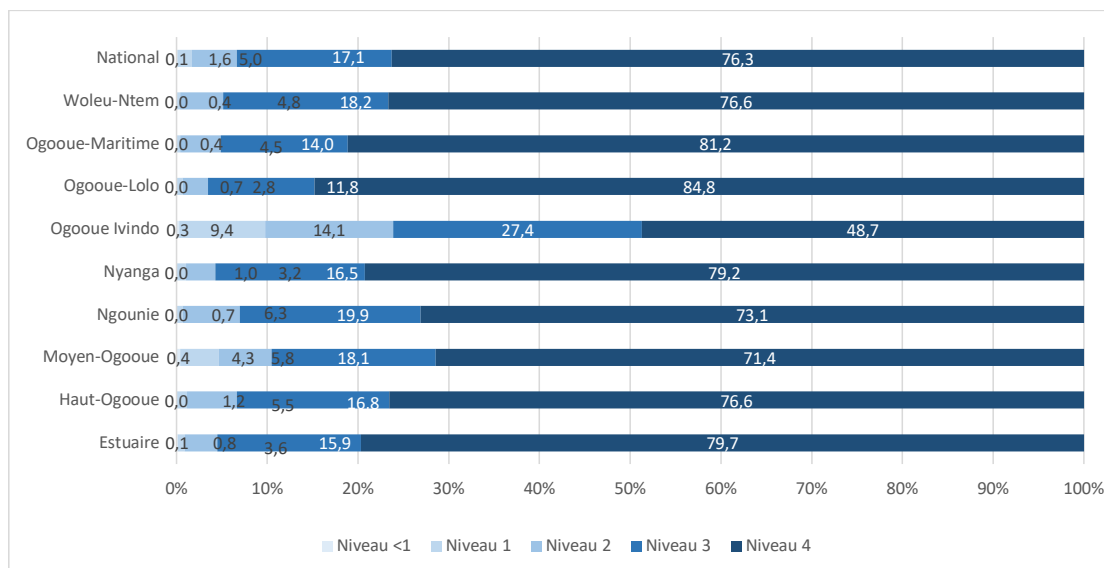
Par ailleurs, on constate qu'à l'exception du Burundi qui a un score moyen national inférieur à la moyenne PASEC2019 en lecture et supérieur en mathématiques, le score moyen national en lecture semble aller dans le même sens que le score moyen national en mathématiques pour tous les autres pays de l'évaluation. En effet, les pays ayant un score moyen national en lecture supérieur à la moyenne PASEC2019 sont aussi ceux ayant un score moyen national en mathématiques supérieur à la moyenne PASEC2019, et inversement.

Le constat qui précède nous amène à examiner les compétences des élèves gabonais au plan national.

4.2. LES ÉLÈVES DU GABON EN COMPARAISON INTRA-NATIONALE

4.2.1. Compétences des élèves (répartition géographique)

Graphique 4.2 : Compétences des élèves en langue (répartition géographique au sein d'un pays)



Source : PASEC2019

En fin de scolarité, 6,7% des élèves se situent sous le seuil « suffisant » de compétences au niveau national en langue d'enseignement, dont 0,1% au « Niveau <1> », 1,6% au « niveau 1 » et 5,0% au « niveau 2 ». Les provinces de l'Ogooué Ivindo (23,8%), du Moyen-Ogooué (10,5%) et de la Ngounié (7%) sont situées en dessous de la moyenne nationale (6,7%), la situation étant plus critique dans l'Ogooué Ivindo. Par contre, les provinces de l'Estuaire (4,5%), l'Ogooué-Lolo (3,5%), la Nyanga (4,2%), l'Ogooué-Maritime (4,9%) et du Woleu-Ntem (4,9%) ont des situations meilleures que la moyenne nationale, alors que le Haut-Ogooué (6,7%) se situe exactement au niveau de la moyenne nationale.

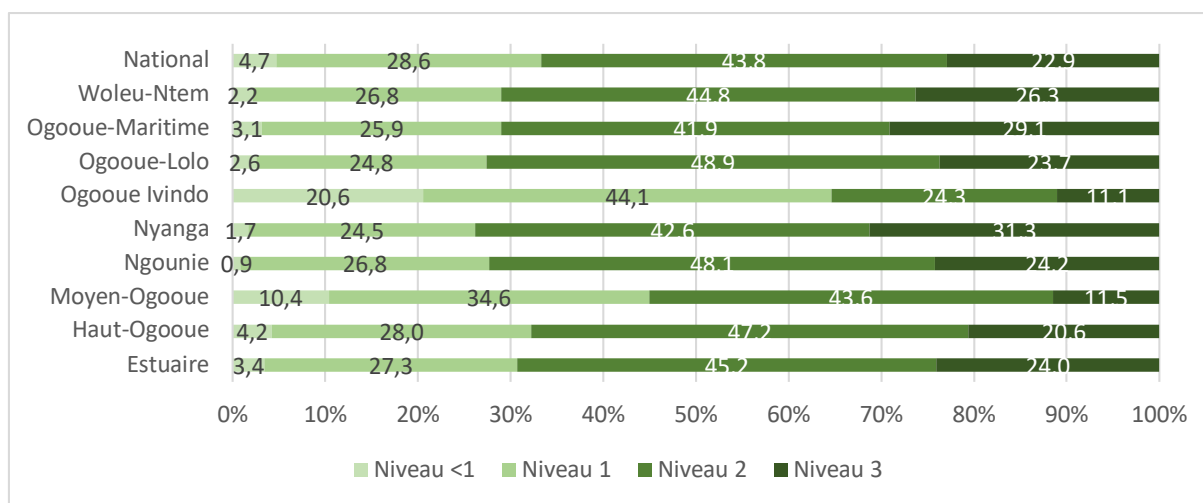
Comparativement à la situation en début de scolarité en langue d'enseignement, on constate une amélioration au niveau national. En effet, en début de scolarité, le pourcentage des élèves en dessous du seuil « suffisant » de compétences est passé de 34% à 6,7% en fin de scolarité. On constate en outre, que la situation en fin de scolarité de toutes les provinces s'est sensiblement améliorée, comparativement à ce qu'on observe en début de scolarité. Cependant, les provinces qui ont des résultats critiques en début de scolarité sont toujours à la traîne en fin de scolarité.

S'agissant de la situation au-dessus du seuil « suffisant » de compétences, 5 provinces sur 9 ont des situations meilleures que la moyenne nationale. Il s'agit notamment de l'Ogooué-Lolo (96,6%), la Nyanga (95,7%), l'Estuaire (95,6%), l'Ogooué-Maritime (95,2%) et du Woleu-Ntem (94,8%). Parmi ces provinces, l'Ogooué-Maritime et l'Ogooué-Lolo ont plus de 80% des élèves au niveau de compétences le plus élevé (niveau 4). Parmi les provinces situées en dessous de la moyenne nationale, la situation est plus critique dans l'Ogooué-Ivindo où seulement 48,7% des élèves sont au « niveau 4 », alors qu'au moins 71% des élèves sont à ce niveau dans le reste des provinces.

Ainsi, deux principaux constats se dégagent de l'analyse ci-dessus :

1. La situation en langue d'enseignement s'améliore sensiblement en fin de scolarité, en comparaison avec celle du début de scolarité, même si la province de l'Ogooué-Ivindo reste toujours à la traîne ;
2. Toutes les provinces du Gabon ont encore de gros efforts à fournir, car on ne saurait se satisfaire des pourcentages avoisinant 80% au « niveau 4 » en fin de scolarité. Des mesures idoines, comme le renforcement des capacités des enseignants, l'amélioration de leurs conditions de vie, le recrutement de nouveaux enseignants, la construction des nouvelles écoles, la réfection des anciennes écoles et l'amélioration de l'environnement scolaire devraient être mis en œuvre par l'Etat et ses partenaires, pour améliorer les performances des 20% des élèves en difficulté.

Graphique 4.3 : Compétences des élèves en mathématiques (répartition géographique au sein d'un pays)



Source : PASEC2019

En fin de scolarité, 33,3% des élèves sont en dessous du seuil « suffisant » de compétences en mathématiques, dont 4,7% au niveau <1 et 28,6% au niveau 1. Ces résultats sont en régression par rapport aux résultats en début de scolarité où seulement 11,5% des élèves étaient en dessous de ce seuil. Ce résultat semble surprenant, car on s'attendrait plus à une amélioration comme c'est le cas en langue d'enseignement. L'Ogooué-Ivindo (64,7%) et le Moyen-Ogooué (45%) ont des résultats en deçà de la moyenne nationale, alors que la Nyanga (26,2%), l'Ogooué-Lolo (27,4%), la Ngounié (27,7%), l'Estuaire (30,7%), le Haut-Ogooué (32,2%), l'Ogooué-Maritime (29%) et le Woleu-Ntem (29%) ont de meilleures performances par rapport à la moyenne nationale. La situation de l'Ogooué-Ivindo où 20,6% des élèves en mathématiques sont au niveau <1 et 44,1% niveau 1 est très préoccupante.

S'agissant de la situation au-dessus du seuil « suffisant » de compétences, les performances des élèves en mathématiques sont moins élevées que celles observées pour le test de langue dans toutes les provinces. Ces performances sont également inférieures en pourcentage à celles observées en mathématiques en début de scolarité.

Ainsi, deux déductions peuvent découler des analyses précédentes :

1. Les résultats dans la province de l'Ogooué Ivindo sont très préoccupants et nécessitent une étude approfondie pour déceler les problèmes qui peuvent expliquer une telle situation ;
2. Sur la base des résultats précédents obtenus à partir d'un échantillon représentatif utilisé lors de l'enquête, on peut déduire que l'enseignement des mathématiques au Gabon accuse des faiblesses majeures au point qu'une interrogation sur le profil et la formation des maîtres semble légitime.

4.2.2. Variation du score moyen (répartition géographique) par rapport à la moyenne nationale

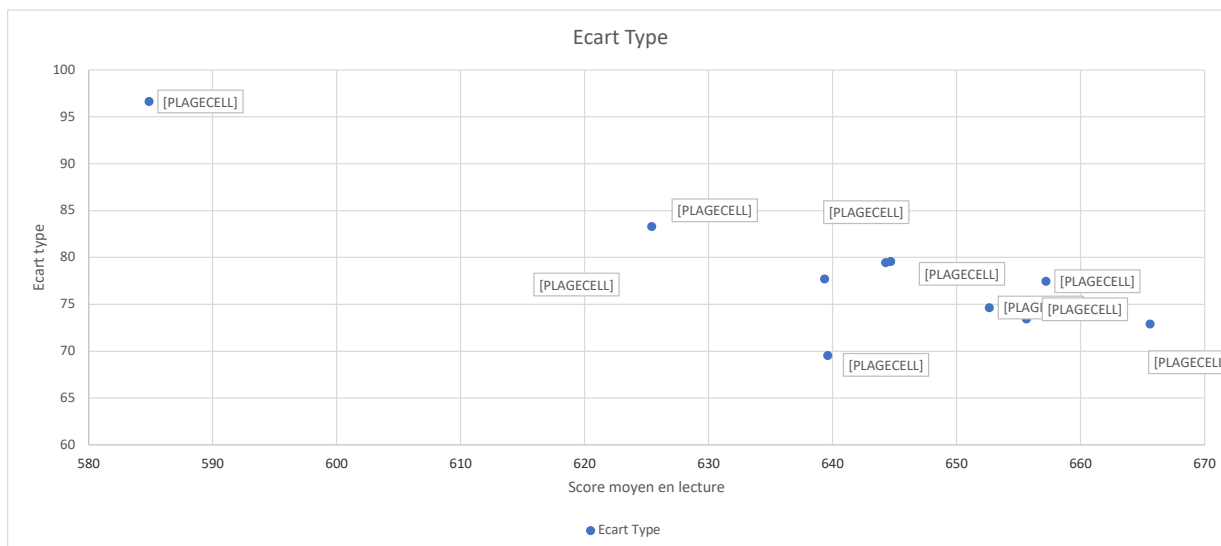
Dans cette partie, les scores moyens en lecture et mathématiques suivant la répartition géographique sont présentés en comparaison à la moyenne nationale.

Tableau 4.6 : Variation du score moyen en lecture (répartition géographique) par rapport à la moyenne nationale

Provinces	Estuaire	Haut-Ogooué	Moyen-Ogooué	Ngounié	Nyanga	Ogooué Ivindo	Ogooué-Lolo	Ogooué-Maritime	Woleu-Ntem	Moyenne
Score	652,6	644,3	625,4	639,3	657,2	584,9	665,6	655,6	639,6	644,7
Ecart Type	74,7	79,4	83,3	77,7	77,5	96,6	72,9	73,5	69,6	79,6
Variation	↗	↘	↘	↘	↗	↘	↗	↗	↘	

Source : PASEC2019

Graphique 4.4 : lien entre les scores moyens et l'écart type en lecture



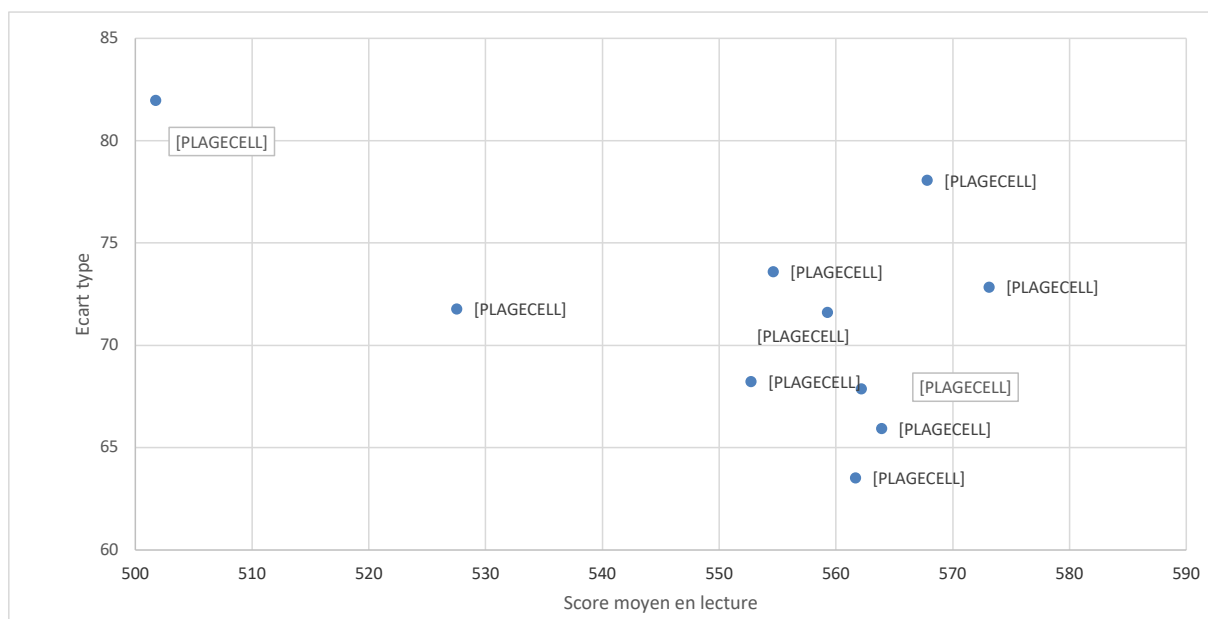
Source : PASEC2019

Tableau 4.7 : Variation du score moyen en mathématiques (répartition géographique) par rapport à la moyenne nationale

Provinces	Estuaire	Haut-Ogooué	Moyen-Ogooué	Ngounié	Nyanga	Ogooué Ivindo	Ogooué-Lolo	Ogooué-Maritime	Woleu-Ntem	Moyenne
Score	559,3	552,7	527,5	563,9	573,1	501,7	562,2	567,8	561,7	554,6
Ecart Type	71,6	68,2	71,8	65,9	72,9	82	67,9	78,1	63,5	73,6
Variation	↗	↘	↘	↗	↗	↘	↗	↗	↗	

Source : PASEC2019

Graphique 4.5 : lien entre les scores moyens et l'écart type en mathématiques



Source : PASEC2019

Au niveau national, les scores moyens des élèves en lecture et en mathématiques sont respectivement de 644,7 et 554,6 points en fin de scolarité, avec des écart-types respectifs de 79,6 et 73,6. Les performances des élèves des provinces de l'Estuaire, la Nyanga, l'Ogooué-Lolo et l'Ogooué-Maritime sont supérieures à la moyenne nationale en langue d'enseignement, avec des écarts types respectifs de 74,7, 77,5, 72,9 et 73,5 points. Toujours en lecture, les provinces du Haut-Ogooué (644,3), du Moyen-Ogooué (625,4), de la Ngounié (639,3), de l'Ogooué Ivindo (584,9) et du Woleu-Ntem (639,6) ont des scores inférieurs à la moyenne nationale ; la province de l'Ogooué Ivindo étant la moins performante.

En mathématiques, les scores moyens des élèves des provinces de l'Estuaire (559,3), la Ngounié (563,9), la Nyanga (573,1), l'Ogooué-Lolo (562,2), l'Ogooué-Maritime (567,8) et du Woleu-Ntem (561,7) sont au-dessus de la moyenne nationale (554,6) en fin de scolarité, avec des écart-types respectifs de 71,6, 65,9, 72,9, 67,9, 78,1 et 63,5. L'écart-type pour la moyenne nationale est de 73,6. Toujours en mathématiques, le Haut-Ogooué (552,7), le Moyen-Ogooué (527,5) et l'Ogooué Ivindo (501,7) affichent des scores en deçà de la moyenne nationale.

Ainsi, toutes les provinces ont des scores moyens en lecture supérieurs à ceux obtenus en mathématiques. Les écart-types sont cependant plus élevés en lecture qu'en mathématiques ; traduisant une plus grande dispersion autour de la moyenne en lecture qu'en mathématiques. En outre, les résultats des scores confirment le constat fait au niveau des seuils « suffisants » de compétences :

1. L'Ogooué Ivindo est la province dont les élèves éprouvent plus de difficultés dans l'apprentissage ;
2. Les performances en mathématiques des élèves nécessitent une certaine amélioration.

Dans les deux chapitres qui précèdent, nous avons examiné les performances des élèves de début et de fin de scolarité primaire. Le chapitre qui suit s'intéressera à l'étude de l'environnement scolaire et le lien possible de ce dernier avec les performances des élèves.



A photograph of a classroom with several young students sitting at desks. They are wearing light blue shirts. Some students have their hands raised, indicating an active learning environment. The classroom has a whiteboard and some decorations on the wall.

CHAPITRE 5

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

Ce chapitre analyse l'environnement scolaire des élèves et fait le lien avec leurs performances en lecture et en mathématiques. Il s'agit donc d'appréhender les écarts de performance en fonction des contextes (géographique, scolaire, familial, etc.) et d'analyser les facteurs scolaires ou extra scolaires mis en corrélation avec les performances des élèves en début et en fin de scolarité primaire. De manière générale, parmi les facteurs qui influencent la vie scolaire, on peut relever, entre autres, quatre types²⁷ Les facteurs institutionnels qui sont liés au système d'enseignement, aux infrastructures scolaires, au contexte du milieu scolaire, aux origines sociales et géographiques des élèves. Les facteurs cognitifs qui ont trait aux capacités cognitives et métacognitives de l'élève, aux différentes relations enseignants-élèves, au temps consacré à l'apprentissage et à la qualité de l'enseignement. Les facteurs psychologiques qui tiennent à la motivation, à la conviction et estime de soi, à la combativité de l'élève, à la résistance aux stress, aux capacités d'adaptation et aux relations sociales. Enfin, les facteurs de vie qui réfèrent à la relation parent/enfant, aux habitudes de travail, aux activités péri et parascolaires, au sommeil et à l'alimentation. De manière spécifique, Guitey (2019), montre l'impact des milieux familial, social et scolaire sur la réussite scolaire. De ce fait, nous présentons d'abord les distributions liées aux caractéristiques des élèves et de leur milieu familial puis, par la suite, celles liées à l'environnement scolaire.

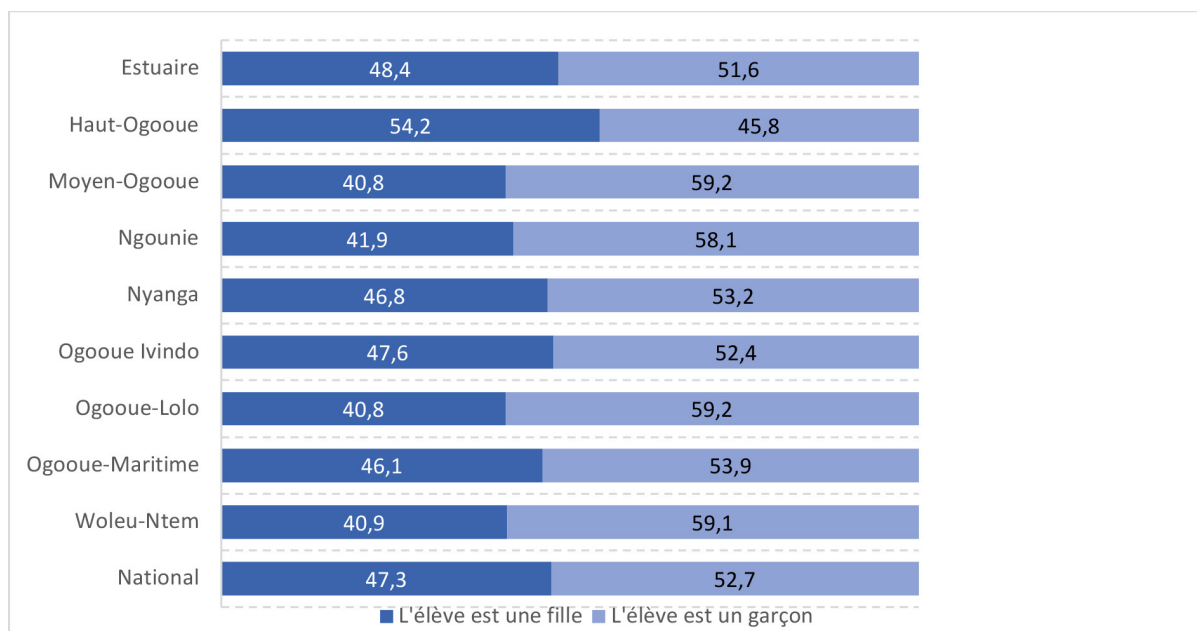
5.1. DISPARITÉS RELATIVES AUX CARACTÉRISTIQUES PROPRES AUX ÉLÈVES ET AU MILIEU FAMILIAL

5.1.1. Genre de l'élève

Le genre est un facteur déterminant pour la réussite scolaire des élèves. Toutefois, les performances des garçons et filles ont un lien avec le contexte familial, la vie scolaire, l'attitude et le comportement des enseignants (Deslandes et R. Cloutier, 2005 ; Marguerite, 2008, Plante et al (2010), Réseau Eurydice (2010).

L'analyse du genre de l'élève intègre la répartition de la population scolaire, les performances et les différences de performances en début et en fin de scolarité primaire selon le sexe.

Graphique 5.1 : Répartition des élèves selon le sexe en début de scolarité

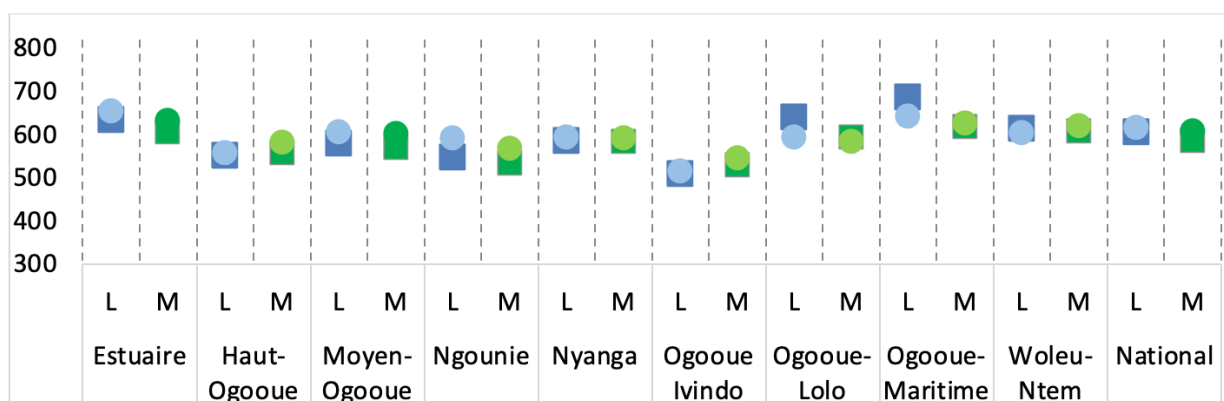


Source : PASEC2019

27 Facteurs de la réussite scolaire.pdf, « l'accompagnement personnalisé » (consulté le 4 octobre 2021)

De prime à bord, la population scolaire du Gabon en début de scolarité selon le genre, est constituée de 52,7% de garçons et 47,3% de filles (cf. Annexe 1). En dehors du Haut-Ogooué qui a 54,2% de filles contre 45,8% de garçons, toutes les autres provinces ont moins de filles que de garçons soit : l'Estuaire (48,4 % contre 51,6%), le Moyen-Ogooué (40,8% contre 59,2%), la Ngounié (41,9% contre 58,1%), la Nyanga (46,9% contre 53,2%), l'Ogooué Ivindo (47,6% contre 52,4%), l'Ogooué-Lolo (40,9% contre 59,2%), l'Ogooué-Maritime (46,1% contre 53,9%) et le Woleu-Ntem (40,9% contre 59,1%). On note aussi que, les erreurs types ne sont pas élevées, traduisant ainsi l'existence de faibles disparités autour de la moyenne. Dans ce qui suit, analysons maintenant les scores de performance en début de scolarité primaire selon le genre de l'élève.

Graphique 5.2 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le sexe en début de scolarité

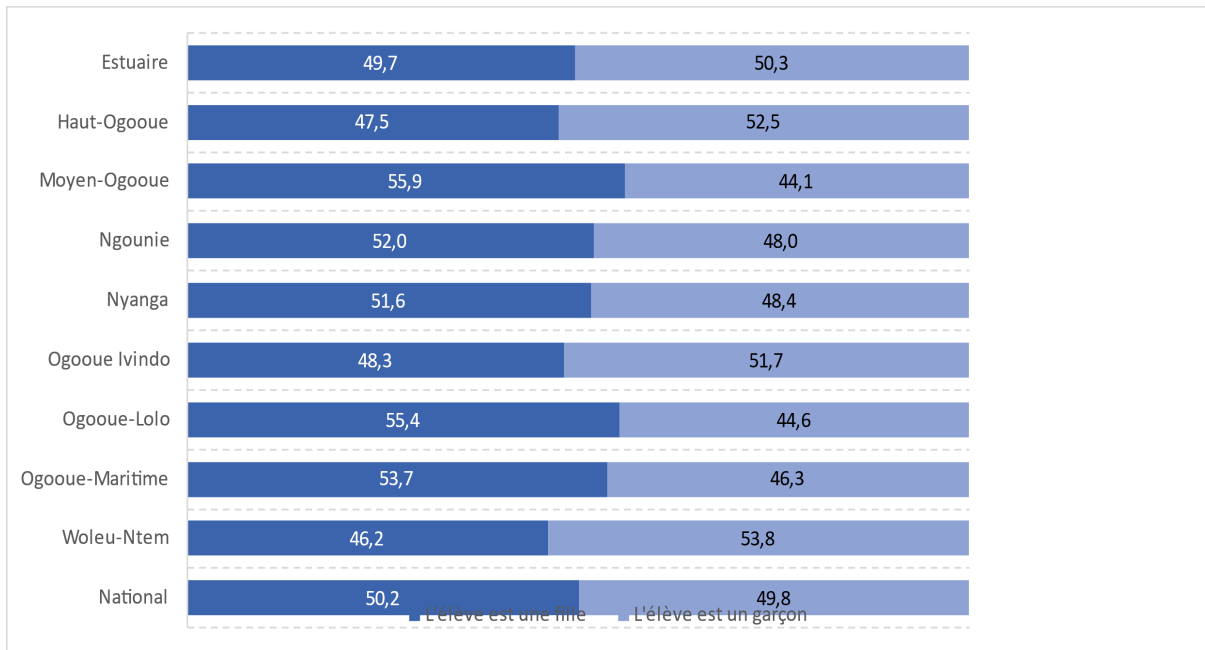


Source : PASEC2019

En ce qui concerne les scores de performance (cf. Graphique 2, Annexes 2 et 3), l'analyse est faite en lecture et en mathématiques. En lecture et au plan national, le score moyen des filles est de 605,9 et celui des garçons de 614,2 (cf. Annexe 3). En dehors de l'Ogooué-Lolo dont le score est de 640,5 pour les filles et 593,6 pour les garçons, de l'Ogooué-Maritime (687,9 ; 641,6) et du Woleu-Ntem (614,4 ; 603,7), la tendance nationale, avec un score des garçons plus élevé que celui des filles, se vérifie dans les autres provinces du Gabon à savoir : l'Estuaire (635,7 ; 653,7), le Haut-Ogooué (551,8 ; 556,1), le Moyen-Ogooué (579,6 ; 604,3), la Ngounié (548,4 ; 589,7), la Nyanga (587,4 ; 592,4) et l'Ogooué Ivindo (510,5 ; 514,9). Cependant, seule la province de l'Ogooué-Lolo a une différence significative. Ainsi, les filles ont une performance égale aux garçons dans les autres provinces. En outre, contrairement aux résultats enregistrés dans la répartition des élèves selon le genre, on constate que les erreurs types sont suffisamment élevées, traduisant ainsi l'existence de disparités plus importantes entre les scores filles et garçons. La différence de performance entre les filles et les garçons (cf. Annexe 4), en lecture, elle est significative au seuil de 10% dans l'Ogooué-Lolo et non significative dans toutes les autres provinces du Gabon, et selon la moyenne nationale. Ce résultat, renforcé par la faiblesse des disparités entre les deux groupes, traduit une certaine similarité des performances en lecture entre les filles et les garçons en début de scolarité primaire.

En mathématiques, le score moyen des filles (585,9) est moins élevé que celui des garçons (606,6) sur le plan national (cf. Annexe 3). Au niveau des provinces, en dehors de l'Ogooué-Lolo où les filles affichent un score moyen de 592,6 contre 583,0 pour les garçons, les résultats des autres provinces indiquent des scores plus élevés chez les garçons : l'Estuaire (605,8 ; 630,5), le Haut-Ogooué (558,3 ; 580,8), le Moyen-Ogooué (568,0 ; 600,6), la Ngounié (532,9 ; 567,9) ; la Nyanga (583,1 ; 591,9), l'Ogooué Ivindo (527,5 ; 544,2), l'Ogooué-Maritime (617,1 ; 624,2) et le Woleu-Ntem (607,5 ; 619,8). De même, les résultats montrent une dispersion importante des scores autour de la moyenne. Ainsi, s'intéressant à la différence des scores de performance, la situation en mathématiques en début de scolarité primaire est différente de celle en lecture (cf. Annexe 5). En effet, la différence de scores est significative au seuil de 1% sur le plan national. Elle est également significative au seuil de 5% dans l'Estuaire et le Moyen-Ogooué. On note cependant, qu'elle n'est pas significative dans le reste des sept provinces du pays.

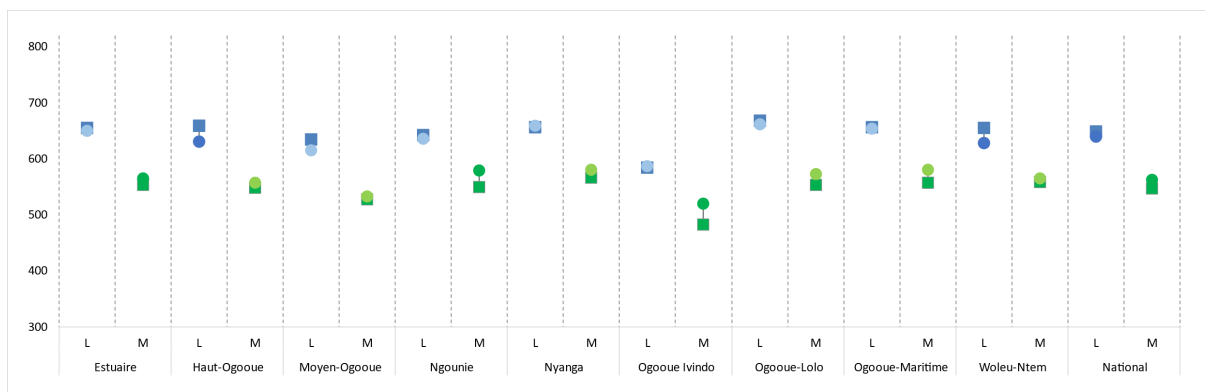
Graphique 5.3 : Répartition des élèves selon le sexe en fin de scolarité



Source : PASEC2019

Au plan national, en fin de scolarité primaire, la répartition par sexe de la population scolaire montre que les garçons étaient plus nombreux que les filles en début de scolarité primaire (52,7% contre 47,3%) (cf. Annexe 6), alors qu'en fin de scolarité primaire, les filles deviennent plus nombreuses que les garçons (50,2% contre 49,8%). La comparaison entre les provinces montre qu'elles sont plus nombreuses dans les provinces du Moyen-Ogooué (55,9% contre 44,1%), de la Ngounié (52,0% contre 48,0%), de la Nyanga (51,6% contre 48,4%) et de l'Ogooué-Lolo (55,4% contre 44,6%). En revanche, elles sont moins nombreuses dans les provinces de l'Estuaire (49,7% contre 50,3%), du Haut Ogooué (47,5% contre 52,5%), de l'Ogooué Ivindo (48,3% contre 51,7%) et du Woleu-Ntem (46,2% contre 53,8%).

Graphique 5.4 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le sexe en fin de scolarité



Source : PASEC2019

Le résultat national en langue en fin de scolarité primaire indique que le score moyen des garçons était supérieur à celui des filles en début de scolarité primaire, le score des filles (649,3) devient supérieur à celui des garçons (640,3) en fin de scolarité primaire. En dehors de la Nyanga (656,3 pour les filles et 658,5 pour les garçons) et de l'Ogooué Ivindo (584,4 ; 586,3), les scores des filles sont supérieurs à ceux des garçons : l'Estuaire (655,4 ; 650,0), le Haut-Ogooué (658,6 ; 631,2), le Moyen-Ogooué (634,7 ; 615,5), la Ngounié (642,5 ; 635,9), l'Ogooué-Lolo (668,5 ; 661,9), l'Ogooué Maritime (656,7 ; 654,4) et le Woleu-Ntem (654,6 ; 628,3) (cf. Annexe 7). S'agissant de la différence des scores en langue entre les garçons et les filles en fin de scolarité, elle est significative au seuil de 5% sur le plan national, confirmant l'inégalité de genre en faveur des filles en termes de performances en langue en fin de scolarité primaire. Elle est également significative dans le Haut-Ogooué et le Woleu-Ntem avec la même marge d'erreur (cf. Annexe 9).

Contrairement à la langue, le résultat en fin de scolarité primaire en mathématiques sur le plan national va dans le même sens que celui obtenu en début de scolarité (cf. Annexe 8). En effet, comme en début de scolarité, le score moyen des filles (558,9) demeure inférieur à celui des garçons (562,5). Ce résultat se confirme dans toutes les neuf provinces du pays : l'Estuaire (552,9 ; 565,5), le Haut-Ogooué (547,9 ; 557,0), le Moyen-Ogooué (528,3 ; 532,5), la Ngounié (549,8 ; 579,2), la Nyanga (566,2 ; 580,9), l'Ogooué Ivindo (482,6 ; 519,8), l'Ogooué-Lolo (553,9 ; 572,4), l'Ogooué-Maritime (557,4 ; 579,9) et le Woleu-Ntem (558,9 ; 565,1).

Au niveau national et dans les provinces de l'Estuaire et l'Ogooué Ivindo, la différence des scores en fin de scolarité primaire en mathématiques entre filles et garçons est significative au seuil de 1% en faveur des garçons (cf. Annexe 10). Par contre, elle est plus élevée dans la Ngounié au seuil de 5%, la Nyanga et dans l'Ogooué Maritime au seuil de 10%.

L'analyse de la population scolaire au primaire et des différences de scores selon le genre amène à faire un certain nombre de constats :

- en début de scolarité primaire, les garçons sont plus nombreux que les filles, mais ces dernières deviennent plus nombreuses en fin de scolarité primaire ;
- en fin de scolarité primaire, le score des filles en langue est statistiquement plus élevé que celui des garçons sur le plan national, alors que celui des garçons reste significativement le plus élevé en mathématiques.

Ainsi, les garçons semblent mieux comprendre les mathématiques que les filles, alors que ces dernières seraient plus douées en langue.

5.1.2 Préscolarisation et type de préscolarisation

L'analyse de l'effet de la fréquentation du préscolaire sur les performances des élèves se fait en distinguant les élèves ayant fréquenté le préscolaire et ceux qui n'ont pas été préscolarisés avant leur entrée en première année du primaire. Il est présenté donc dans ce qui suit, les résultats en lecture et en mathématiques en début et fin de scolarité primaire.

Tableau 5.1 : Pourcentage et performances des élèves en fonction de la fréquentation de la maternelle, du jardin d'enfants ou du préscolaire en lecture FR - Début de scolarité

	Pourcentage d'élèves ayant fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou du préscolaire	Erreur Type	Moyenne d'élèves ayant fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou du préscolaire	Erreur Type
Estuaire	79,7	3,7	652,4	36,6
Haut-Ogooué	67,2	15,8	567,8	12,2
Moyen-Ogooué	60,1	2,5	603,8	49,0
Ngounié	62,7	11,3	604,7	19,2
Nyanga	66,6	5,0	599,3	15,1
Ogooué Ivindo	50,4	9,9	512,4	15,1
Ogooué-Lolo	69,5	1,6	631,0	22,7
Ogooué-Maritime	73,4	9,2	684,7	48,1
Woleu-Ntem	86,2	2,0	609,9	17,0
Moyenne Nationale	72,4	2,7	624,8	17,9

	Moyenne d'élèves n'ayant pas fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou le préscolaire	Erreur Type	Différence	Erreur Type
Estuaire	606,9	27,1	-45,6*	23,6
Haut-Ogooué	525,7	14,9	-42,1*	21,5
Moyen-Ogooué	572,7	20,9	-31,0	38,2
Ngounié	513,6	26,5	-91,1***	21,7
Nyanga	573,1	23,9	-26,2	17,4
Ogooué Ivindo	512,7	5,7	0,3	15,7
Ogooué-Lolo	597,7	38,3	-33,3	22,3
Ogooué-Maritime	609,0	24,8	-75,7*	40,2
Woleu-Ntem	596,2	52,2	-13,7	40,7
Moyenne Nationale	567,5	10,6	-57,2***	16,5

Source : PASEC2019

On observe, en lecture et en début de scolarité, que 72,4% des élèves ont fréquenté le préscolaire. En dehors de l'Ogooué-Ivindo (50,4%), au moins 60% des élèves sont passés par le préscolaire dans les autres provinces : l'Estuaire 79,7%, le Haut-Ogooué 67,2%, le Moyen-Ogooué 60,1%, la Ngounié 62,7%, la Nyanga 66,6%, l'Ogooué-Lolo 69,5%, l'Ogooué-Maritime 73,4% et le Woleu-Ntem 86,2%.

Les performances des élèves qui ont fréquenté le préscolaire sont de 624,8 contre 567,5 pour ceux qui ne sont pas passés par le préscolaire. La différence des performances des deux catégories d'élèves est significative au seuil de 1% au plan national.

Tableau 5.2 : Pourcentage et performances des élèves en fonction de la fréquentation de la maternelle, du jardin d'enfants ou du préscolaire en mathématiques FR - Début de scolarité

	Pourcentage d'élèves ayant fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou le préscolaire	Erreur Type	Pourcentage d'élèves n'ayant pas fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou le préscolaire	Erreur Type	Moyenne d'élèves ayant fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou le préscolaire	Erreur Type
Estuaire	79,7	3,7	20,3	3,7	620,7	25,5
Haut-Ogooué	67,2	15,8	32,8	15,8	581,5	6,2
Moyen-Ogooué	60,1	2,5	39,9	2,5	591,0	30,3
Ngounié	62,7	11,3	37,3	11,3	581,2	15,3
Nyanga	66,6	5,0	33,4	5,0	595,3	9,9
Ogooué Ivindo	50,4	9,9	49,6	9,9	541,2	15,5
Ogooué-Lolo	69,5	1,6	30,5	1,6	605,1	15,2
Ogooué-Maritime	73,4	9,2	26,6	9,2	630,5	23,1
Woleu-Ntem	86,2	2,0	13,8	2,0	616,2	11,0
Moyenne Nationale	72,4	2,7	27,6	2,7	606,3	11,9

	Moyenne d'élèves n'ayant pas fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou du préscolaire	Erreur Type	Différence	Erreur Type
Estuaire	619,5	18,5	-1,2	20,8
Haut-Ogooué	544,5	18,8	-37*	20,9
Moyen-Ogooué	584,3	22,3	-6,7	23,1
Ngounié	504,3	30,4	-77***	24,4
Nyanga	578,9	11,7	-16,4*	8,7
Ogooué Ivindo	534,4	9,9	-6,8	18,3
Ogooué-Lolo	575,2	26,8	-29,8*	16,8
Ogooué-Maritime	604,3	15,8	-26,1	22,4
Woleu-Ntem	599,3	30,5	-16,9	29,3
Moyenne Nationale	576,5	10,3	-29,8**	14,4

Source : PASEC2019

Concernant les performances en mathématiques en début de scolarité, le score moyen national au seuil de 5% pour les élèves ayant fréquenté le préscolaire est de 606,3 contre 576,5 pour ceux qui ne l'ont pas fréquenté. La faiblesse de performances des élèves n'ayant pas fréquenté le préscolaire est similaire dans toutes les provinces, au seuil de 1% dans la Ngounié, le Haut-Ogooué, la Nyanga et l'Ogooué-Lolo.

Tableau 5.3 : Pourcentage et performances des élèves en fonction de la fréquentation de la maternelle, du jardin d'enfants ou du préscolaire en lecture FR - Fin de scolarité

	Pourcentage d'élèves ayant fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou le préscolaire	Erreur Type	Pourcentage d'élèves n'ayant pas fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou le préscolaire	Erreur Type	Moyenne d'élèves ayant fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou le préscolaire	Erreur Type
Estuaire	77,5	1,5	22,5	1,5	660,9	3,6
Haut-Ogooué	65,4	7,2	34,6	7,2	646,1	12,2
Moyen-Ogooué	64,5	8,5	35,5	8,5	641,7	12,8
Ngounié	41,4	5,8	58,6	5,8	652,5	12,6
Nyanga	62,5	3,2	37,5	3,2	662,4	11,6
Ogooué Ivindo	46,9	8,9	53,1	8,9	590,6	52,4
Ogooué-Lolo	50,6	5,1	49,4	5,1	674,5	11,5
Ogooué-Maritime	81,3	1,7	18,7	1,7	659,8	10,6
Woleu-Ntem	78,1	4,9	21,9	4,9	642,9	8,9
Moyenne Nationale	69,1	1,4	30,9	1,4	654,0	3,9

	Moyenne d'élèves n'ayant pas fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou le préscolaire	Erreur Type	Différence	Erreur Type
Estuaire	630,0	7,2	-30,9***	7,1
Haut-Ogooué	645,8	11,4	-0,3	14,0
Moyen-Ogooué	607,2	19,5	-34,4**	15,7
Ngounié	631,2	13,9	-21,2**	10,8
Nyanga	648,4	15,7	-14,0	9,3
Ogooué Ivindo	583,1	23,2	-7,4	32,4
Ogooué-Lolo	656,5	8,9	-18,0	12,8
Ogooué-Maritime	649,6	11,2	-10,2	13,6
Woleu-Ntem	635,4	13,3	-7,5	17,9
Moyenne Nationale	628,8	4,9	-25,1***	4,2

Source : PASEC2019

Parmi les élèves en fin de scolarité primaire, 69,1% ont fréquenté le préscolaire et 30,9% ne l'ont pas fait. Le score moyen national en lecture est de 654,0 pour le premier groupe d'élèves, alors qu'il est de 628,8 pour le second groupe. La différence des scores est significative avec 1% de marge d'erreur entre les deux groupes au plan national et à l'Estuaire. Elle l'est également dans le Moyen-Ogooué et la Ngounié, mais avec 5% de marge d'erreur.

Tableau 5.4 : Pourcentage et performances des élèves en fonction de la fréquentation de la maternelle, du jardin d'enfants ou du préscolaire en mathématiques FR - Fin de scolarité

	Pourcentage d'élèves ayant fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou le préscolaire	Erreur Type	Pourcentage d'élèves n'ayant pas fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou le préscolaire	Erreur Type	Moyenne d'élèves ayant fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou le préscolaire
Estuaire	77,5	1,5	22,5	1,5	566,6
Haut-Ogooué	65,4	7,2	34,6	7,2	548,7
Moyen-Ogooué	64,5	8,5	35,5	8,5	542,4
Ngounié	41,4	5,8	58,6	5,8	582,1
Nyanga	62,5	3,2	37,5	3,2	578,9
Ogooué Ivindo	46,9	8,9	53,1	8,9	503,2
Ogooué-Lolo	50,6	5,1	49,4	5,1	575,6
Ogooué-Maritime	81,3	1,7	18,7	1,7	573,7
Woleu-Ntem	78,1	4,9	21,9	4,9	563,5
Moyenne Nationale	69,1	1,4	30,9	1,4	562,4

	Erreur Type	Moyenne d'élèves n'ayant pas fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou du préscolaire	Erreur Type	Différence	Erreur Type
Estuaire	4,6	538,3	6,1	-28,4***	6,5
Haut-Ogooué	10,9	563,2	12,8	14,5	10,1
Moyen-Ogooué	10,4	518,6	11,0	-23,8***	8,3
Ngounié	15,5	551,7	10,4	-30,4**	13,6
Nyanga	17,3	561,6	11,5	-17,3	12,7
Ogooué Ivindo	54,4	503,0	24,4	-0,2	37,3
Ogooué-Lolo	8,9	547,1	13,2	-28,4**	11,6
Ogooué-Maritime	16,7	555,8	10,4	-18,0	14,7
Woleu-Ntem	10,4	557,0	18,1	-6,4	16,5
Moyenne Nationale	4,4	541,2	4,8	-21,2***	4,5

Source : PASEC2019

La situation en mathématiques est similaire à celle observée en lecture. En effet, le score moyen des élèves ayant fréquenté le préscolaire (562,4) reste toujours supérieur à celui des autres élèves qui ne l'ont pas fréquenté (541,2) sur le plan national. La différence de scores est significative à ce niveau avec 1% de marge d'erreur. Ce résultat se confirme dans quelques provinces du pays, avec des différences significatives à 1% de marge d'erreur dans l'Estuaire, 5% de marge d'erreur dans la Ngounié et l'Ogooué-Lolo. En outre, comme en début de scolarité, les erreurs types sont élevées. Mais les disparités sont moins élevées en fin de scolarité.

Ainsi, le principal enseignement qu'on peut tirer de ces résultats est que la fréquentation du préscolaire permet d'améliorer les performances des élèves en lecture et en mathématiques à l'école primaire.

5.1.3. Redoublement

L'analyse de l'effet du redoublement sur la performance des élèves en langue et en mathématiques a été faite en début et en fin de scolarité primaire. Elle a consisté à comparer les scores obtenus par les élèves ayant redoublé au moins une fois et ceux n'ayant jamais redoublé.

Tableau 5.5 : Pourcentage et performances des élèves ayant redoublé ou non la deuxième année du primaire en langue FR - Début de scolarité

	Pourcentage d'élèves redoublants	Erreur Type	Pourcentage d'élèves non redoublants	Erreur Type	Moyenne des redoublants	Erreur Type
Estuaire	22,8	1,6	77,2	1,6	635,9	32,6
Haut-Ogooué	34,1	15,9	65,9	15,9	529,2	12,1
Moyen-Ogooué	52,4	10,0	47,6	10,0	576,2	32,3
Ngounié	41,6	7,2	58,4	7,2	573,6	31,2
Nyanga	39,1	5,3	60,9	5,3	575,8	15,1
Ogooué Ivindo	54,1	7,5	45,9	7,5	499,9	8,1
Ogooué-Lolo	38,4	5,4	61,6	5,4	600,9	30,9
Ogooué-Maritime	23,5	6,4	76,5	6,4	621,1	31,0
Woleu-Ntem	23,6	2,8	76,4	2,8	609,8	34,2
Moyenne Nationale	31,2	2,3	68,8	2,3	583,9	10,7

	Moyenne des non redoublants	Erreur Type	Différence	Erreur Type
Estuaire	642,0	35,4	-6,1	16,3
Haut-Ogooué	566,9	10,1	-37,7***	12,3
Moyen-Ogooué	608,1	37,4	-31,9**	14,4
Ngounié	564,4	34,9	9,2	36,5
Nyanga	600,0	23,8	-24,1	23,5
Ogooué Ivindo	527,8	12,5	-28*	16,1
Ogooué-Lolo	631,7	22,1	-30,9**	14,3
Ogooué-Maritime	674,5	48,2	-53,4	46,9
Woleu-Ntem	604,3	19,8	5,4	24,9
Moyenne Nationale	618,0	17,2	-34,1***	12,8

Source : PASEC2019

En début de scolarité primaire, 31,2% des élèves ont redoublé au moins une fois contre 68,8% n'ont jamais redoublé. Au niveau national, le score moyen des redoublants en lecture est de 583,9 alors que celui des non redoublants s'élève à 618,0. En dehors de la Ngounié où on enregistre des scores de 573,6 pour les non redoublants et de 564,4 pour les redoublants et de la région du Woleu-Ntem où ces scores sont respectivement de 609,8 contre 604,3, les scores des non redoublants sont supérieurs à ceux des redoublants dans toutes les autres provinces du pays, avec une différence significative dans l'Ogooué-Lolo (600,9 ; 631,7), l'Ogooué Ivindo (499,9 ; 527,8), le Moyen-Ogooué (576,2 ; 608,1) et le Haut-Ogooué (529,2 ; 566,9). La différence des scores en faveur des non redoublants est significative au seuil de 1% au niveau national et dans le Haut-Ogooué.

Tableau 5.6 : Pourcentage et performances des élèves ayant redoublé ou non la deuxième année du primaire en mathématiques FR - Début de scolarité

	Pourcentage d'élèves redoublants	Erreur Type	Pourcentage d'élèves non redoublants	Erreur Type	Moyenne des redoublants	Erreur Type
Estuaire	22,8	1,6	77,2	1,6	615,5	21,1
Haut-Ogooué	34,1	15,9	65,9	15,9	562,3	11,3
Moyen-Ogooué	52,4	10,0	47,6	10,0	576,5	27,6
Ngounié	41,6	7,2	58,4	7,2	561,1	22,5
Nyanga	39,1	5,3	60,9	5,3	577,7	15,4
Ogooué Ivindo	54,1	7,5	45,9	7,5	533,5	7,7
Ogooué-Lolo	38,4	5,4	61,6	5,4	579,7	28,6
Ogooué-Maritime	23,5	6,4	76,5	6,4	601,9	17,6
Woleu-Ntem	23,6	2,8	76,4	2,8	613,5	11,2
Moyenne Nationale	31,2	2,3	68,8	2,3	583,7	7,1

	Moyenne des non redoublants	Erreur Type	Différence	Erreur Type
Estuaire	619,8	24,4	-4,3	7,6
Haut-Ogooué	572,0	17,1	-9,7	11,4
Moyen-Ogooué	601,4	22,6	-24,9	16,3
Ngounié	544,5	30,1	16,5	19,2
Nyanga	597,7	12,5	-20,0	19,0
Ogooué Ivindo	543,1	16,0	-9,6	16,8
Ogooué-Lolo	604,7	11,3	-25,1	20,5
Ogooué-Maritime	628,8	21,6	-26,9	23,0
Woleu-Ntem	613,4	13,3	0,1	9,7
Moyenne Nationale	603,2	11,3	-19,5**	7,9

Source : PASEC2019

En mathématiques, le score moyen des redoublants sur le plan national est de 583,7, alors que celui des non redoublants s'élève à 603,2.

Au niveau provincial, les scores moyens des élèves redoublants de la Ngounié (561,1) et du Woleu-Ntem (613,5) demeurent supérieurs à ceux des non redoublants qui sont respectivement 544,5 pour la Ngounié et 613,4 pour le Woleu-Ntem. Dans les autres provinces, les redoublants enregistrent de plus faibles scores, comparativement aux élèves qui n'ont pas redoublés. Ce sont : l'Estuaire (615,5 ; 619,8), le Haut-Ogooué (562,3 ; 572,0), le Moyen-Ogooué (576,5 ; 601,4), la Nyanga (577,7 ; 597,7), l'Ogooué Ivindo (533,5 ; 543,1), l'Ogooué-Lolo (579,7 ; 604,7) et l'Ogooué-Maritime (601,9 ; 628,8). Cependant, seule la différence des scores sur le plan national entre les deux groupes reste significative.

Tableau 5.7 : Répartition des élèves en fonction du nombre de redoublement FR - Fin de scolarité

	L'élève n'a jamais redoublé		L'élève a redoublé une fois		L'élève a redoublé deux fois		L'élève a redoublé deux fois et plus	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Estuaire	38,0	3,0	27,4	2,0	20,1	2,3	14,5	1,3
Haut-Ogooué	19,1	3,0	30,9	2,9	24,2	4,3	25,8	6,7
Moyen-Ogooué	20,4	4,1	29,5	2,5	25,3	2,6	24,9	3,9
Ngounié	13,9	3,0	25,0	4,1	32,6	5,3	28,5	4,3
Nyanga	19,0	3,4	20,7	3,7	24,4	4,1	35,9	3,7
Ogooué Ivindo	17,8	5,7	28,8	5,6	18,4	5,1	35,0	4,3
Ogooué-Lolo	18,4	6,1	19,5	2,8	23,4	4,4	38,7	2,5
Ogooué-Maritime	27,8	5,5	29,6	3,8	25,1	4,2	17,5	3,3
Woleu-Ntem	18,4	7,1	27,3	2,9	28,8	4,4	25,6	3,6
Moyenne Nationale	28,5	1,6	27,3	1,2	22,7	1,4	21,5	1,2

Source : PASEC2019

L'analyse de l'effet du redoublement sur les performances scolaires des élèves a conduit à créer les modalités : l'élève n'a jamais redoublé, l'élève a redoublé une fois, l'élève a redoublé deux fois et l'élève a redoublé plus de deux fois. Ainsi, 28,5% des élèves n'ont jamais redoublé, 27,3% ont redoublé une fois, 22,7% ont redoublé deux fois et 21,5% des élèves ont redoublé plus de deux fois. Il ressort globalement que 71,5% de la population scolaire a déjà redoublé au moins une fois.

Tableau 5.8 : Performances et écarts des élèves en fonction du nombre de redoublement en lecture FR - Fin de scolarité

	L'élève n'a jamais redoublé		Ecart de scores entre les élèves qui ont redoublé une fois et ceux qui n'ont jamais redoublé		Ecart de scores entre les élèves qui ont redoublé deux fois et ceux qui n'ont jamais redoublé		Ecart de scores entre les élèves qui ont redoublé plus de deux fois et ceux qui n'ont jamais redoublé	
	Moyenne	Erreur Type	Coefficient de régression	Erreur Type	Coefficient de régression	Erreur Type	Coefficient de régression	Erreur Type
Estuaire	663,4	4,7	-6,3	8,2	-20,6*	12,5	-27,9***	10,6
Haut-Ogooué	684,1	20,0	-49,6**	23,6	-42,2**	19,8	-42,3**	21,0
Moyen-Ogooué	631,9	16,7	6,6	14,7	-6,1	27,7	-7,8	32,5
Ngounié	652,4	16,2	-0,3	14,2	-23,4	15,1	-16,0	17,8
Nyanga	678,5	11,3	-15,3	16,5	-8,3	19,3	-39,8**	15,8
Ogooué Ivindo	557,4	57,0	47,7	55,4	55,0	52,9	20,5	52,7
Ogooué-Lolo	678,8	16,0	-7,2	16,3	-1,9	25,7	-26,8**	12,9
Ogooué-Maritime	687,8	21,5	-44,5**	19,5	-30,6	22,4	-37,6*	22,3
Woleu-Ntem	660,3	19,3	-2,5	22,1	-34,1	25,2	-30,9	21,6
Moyenne Nationale	661,2	5,1	-12,4*	6,9	-19,6**	7,7	-30,1***	7,2

Source : PASEC2019

En fin de scolarité primaire, les élèves qui n'ont jamais redoublé enregistrent un score moyen en lecture sur le plan national de 661,2. Cependant, ce score varie selon les provinces du pays : l'Estuaire (663,4), le Haut-Ogooué (631,9), la Ngounié (652,4), la Nyanga (678,5), l'Ogooué Ivindo (557,4), l'Ogooué-Lolo (678,8), l'Ogooué-Maritime (687,8) et le Woleu-Ntem (660,3). On constate que les dispersions des performances entre les redoublants et les non redoublants ne sont pas importantes dans l'Estuaire et sur le plan national, alors qu'elles le sont dans les huit autres provinces du pays. La différence des scores qui demeure en faveur des élèves n'ayant jamais redoublé, est statistiquement significative sur le plan national mais aussi entre les différentes modalités. Cependant, elle ne l'est pas dans toutes les provinces.

Tableau 5.9 : Performances et écarts des élèves en fonction du nombre de redoublement en mathématiques FR - Fin de scolarité

	L'élève n'a jamais redoublé		Ecart de scores entre les élèves qui ont redoublé une fois et ceux qui n'ont jamais redoublé		Ecart de scores entre les élèves qui ont redoublé deux fois et ceux qui n'ont jamais redoublé		Ecart de scores entre les élèves qui ont redoublé plus de deux fois et ceux qui n'ont jamais redoublé	
	Moyenne	Erreur Type	Coefficient de régression	Erreur Type	Coefficient de régression	Erreur Type	Coefficient de régression	Erreur Type
Estuaire	578,3	6,4	-25,7***	7,2	-33,5***	11,1	-34,8***	7,7
Haut-Ogooué	566,8	15,3	-22,5	15,0	-19,2	18,7	-9,0	20,1
Moyen-Ogooué	529,1	18,1	12,4	12,6	4,0	18,4	4,5	23,9
Ngounié	580,1	17,6	-7,1	17,3	-28,8*	17,3	-15,2	15,6
Nyanga	593,7	15,5	-16,5	18,3	-16,8	18,8	-31,2**	13,7
Ogooué Ivindo	473,9	39,8	25,2	34,6	65,8*	39,8	31,7	32,9
Ogooué-Lolo	591,2	8,7	-30,1***	11,1	-31,9*	16,8	-39,4***	12,3
Ogooué-Maritime	605,9	34,4	-50,8*	29,4	-41,5	35,0	-48,3*	26,1
Woleu-Ntem	551,9	20,5	18,6	21,1	11,2	27,2	17,6	27,2
Moyenne Nationale	573,0	5,9	-22,4***	6,3	-23,2***	7,6	-25,9***	6,8

Source : PASEC2019

En mathématiques, le score moyen national des élèves qui n'ont jamais redoublé est de 573,0. Au niveau des provinces, on relève dans l'Estuaire (578,3), le Haut-Ogooué (566,8), le Moyen-Ogooué (529,1), la Ngounié 580,1, la Nyanga (593,7), l'Ogooué Ivindo (473,9), l'Ogooué-Lolo (591,2), l'Ogooué-Maritime (605,9) et le Woleu-Ntem (551,9). Comme en lecture, les écarts de scores sont le plus souvent en faveur des élèves qui n'ont jamais redoublé.

Ainsi, la comparaison des performances des élèves en fin de scolarité primaire selon le redoublement permet de faire deux constats :

- la plupart des élèves en fin de scolarité primaire ont redoublé au moins une fois dans leur cursus ; ce qui constitue un réel problème que le système éducatif devra résoudre ;
- les élèves qui n'ont jamais redoublé ont de meilleures performances que les autres.

5.1.4. Age et redoublement

Tableau 5.10 : Lien entre les performances en langue et en mathématiques et l'âge des élèves en début de scolarité sous contrôle du redoublement FR - Début de scolarité

	Langue				Mathématiques			
	Coefficient de régression par rapport au redoublement		Coefficient de régression par rapport à l'âge		Coefficient de régression par rapport au redoublement		Coefficient de régression par rapport à l'âge	
	Coefficient	Erreur Type	Coefficient	Erreur Type	Coefficient	Erreur Type	Coefficient	Erreur Type
Estuaire	-14,0	12,0	-53,8***	14,2	-6,1	8,6	-27,8*	14,9
Haut-Ogooué	33,4***	10,3	-5,5	11,4	11,9	17,9	2,9	13,1
Moyen-Ogooué	-0,4	14,8	-28,2***	9,8	-0,2	15,2	-21,9***	6,3
Ngounié	-14,7	41,7	-20,6	27,7	-17,2	24,9	-2,5	19,2
Nyanga	21,7	22,7	-1,3	5,4	22,4	19,0	3,2	3,5
Ogooué Ivindo	28,8	17,6	1,3	5,2	9,5	15,6	-0,1	4,9
Ogooué-Lolo	30,5*	16,7	-0,4	4,6	32,8	24,2	7,8	5,7
Ogooué-Maritime	25,4	38,8	-30,8***	11,4	15,3	21,2	-12,7**	6,4
Woleu-Ntem	-4,9	28,5	1,2	7,3	1,1	12,8	2,6	12,2
Moyenne Nationale	7,5	8,8	-35,1***	6,2	6,1	6,7	-17,7***	4,2

Source : PASEC2019

En début de scolarité primaire, l'effet du redoublement est généralement non significatif, en dehors de la province du Haut-Ogooué et l'Ogooué-Lolo en langue. Par contre, l'effet de l'âge est significatif sur le plan national en langue et en mathématiques. Ces coefficients de régression par rapport à l'âge sont également significatifs en langue dans les provinces de l'Estuaire, du Moyen-Ogooué et de l'Ogooué-Maritime.

Dans les provinces de l'Estuaire, le Moyen-Ogooué et l'Ogooué-Maritime, ces effets sont significatifs dans les deux disciplines en faveur des non redoublants. Autrement dit, plus l'élève est âgé moins il performe dans les provinces sus mentionnées et au niveau national. Cependant, dans les autres provinces, l'âge n'influence pas véritablement les performances des élèves. Observons maintenant si ce résultat se confirme en fin de scolarité primaire.

Tableau 5.11 : Lien entre les performances en langue et en mathématiques et l'âge des élèves en début de scolarité sous contrôle du redoublement FR - Fin de scolarité

	Langue				Mathématiques			
	Coefficient de régression par rapport au redoublement		Coefficient de régression par rapport à l'âge		Coefficient de régression par rapport au redoublement		Coefficient de régression par rapport à l'âge	
	Coefficient	Erreur Type	Coefficient	Erreur Type	Coefficient	Erreur Type	Coefficient	Erreur Type
Estuaire	-6,9	7,7	-23,5***	4,2	12,7**	6,2	-19,6***	3,8
Haut-Ogooué	17,2	25,3	-21,1***	6,0	3,9	19,6	-10,1**	5,1
Moyen-Ogooué	-31,6**	12,7	-29,1**	13,4	-31,3*	17,6	-20,9**	9,8
Ngounié	5,9	17,3	-25***	8,5	6,5	19,5	-21,1***	5,6
Nyanga	-16,4	15,8	-26,8***	4,8	-19,5	16,3	-28,7***	6,8
Ogooué Ivindo	-49,0	50,8	-17,2**	8,2	-36,1	42,7	-16,1	12,3
Ogooué-Lolo	-5,1	19,6	-15,4***	4,4	16,8	12,2	-15,1***	4,6
Ogooué-Maritime	34*	18,9	-5,2	5,7	35,5	28,3	-12,1	9,3
Woleu-Ntem	12,6	23,6	-9,5	6,9	-27,5	24,6	-11,1	7,2
Moyenne Nationale	-4,6	6,1	-22,3***	2,7	5,0	5,9	-18,1***	2,5

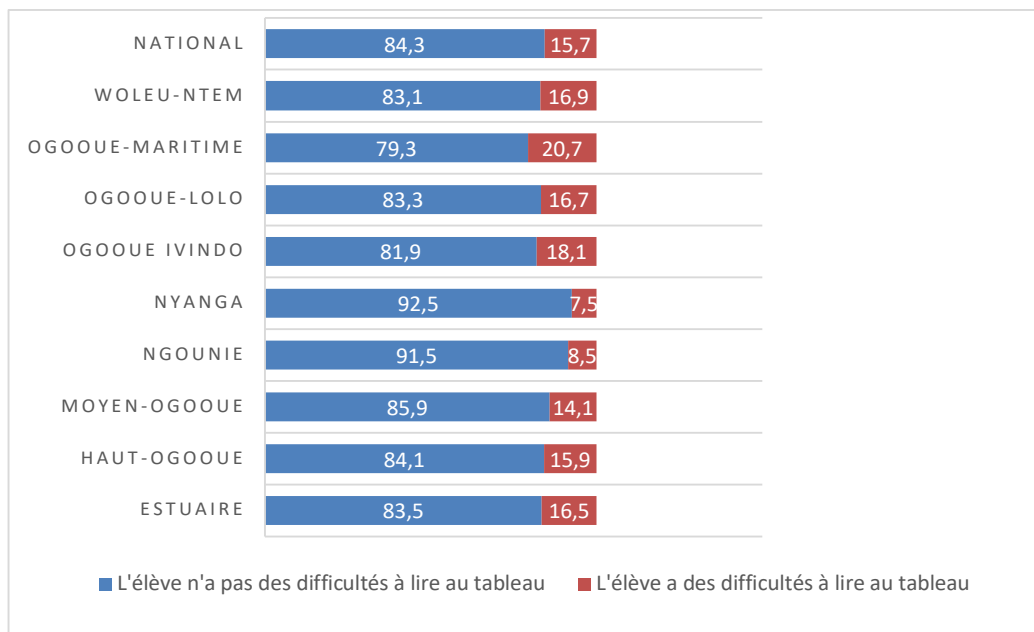
Source : PASEC2019

On constate que les résultats se confirment en fin de scolarité primaire. En effet, les coefficients de régression par rapport au redoublement ne sont pas globalement significatifs en langue et en mathématiques, en dehors de la province du Moyen-Ogooué où ce résultat est constaté dans les deux matières et de l'Ogooué-Maritime uniquement en langue. Par contre, les effets sont globalement significatifs pour l'âge, sauf dans les provinces de l'Ogooué-Maritime et du Woleu-Ntem en langue, auxquels on ajoute l'Ogooué Ivindo en mathématiques (Cf commentaire précédent).

5.1.5 Difficultés à lire au tableau et de lire un livre

Dans cette partie, les performances des élèves en langue et en mathématiques sont analysées selon les difficultés de ceux-ci à lire au tableau et dans un livre. A cet effet, on procède d'abord à l'analyse des performances par rapport à la difficulté à lire au tableau, puis en lien avec la difficulté à lire dans un livre.

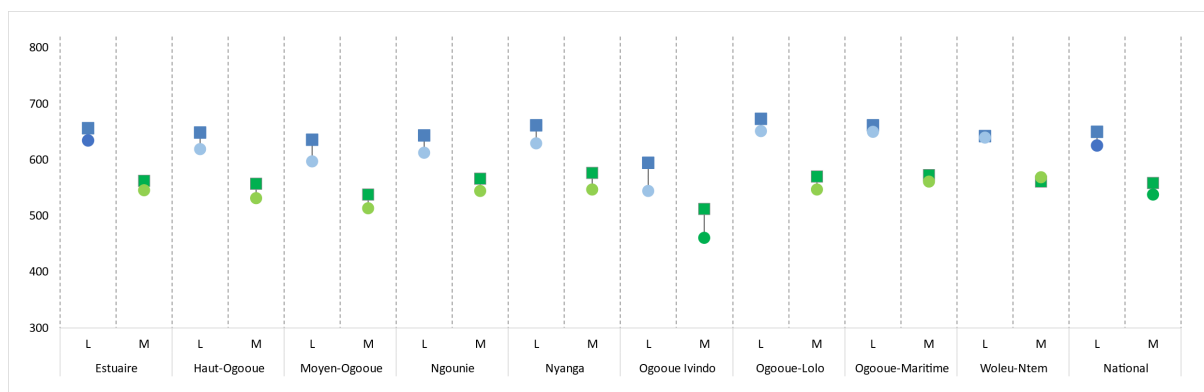
Graphique 5.5 : Répartition des élèves selon leur difficulté à lire au tableau en fin de scolarité



Source : PASEC2019

En fin de scolarité primaire, sur le plan national, 84,3% des élèves n'ont pas de difficultés à lire au tableau, alors que 15,7% éprouvent encore ces difficultés (cf. Annexe 11). En dehors de l'Ogooué-Maritime (79,3%), toutes les autres provinces ont des pourcentages supérieurs à 80% d'élèves qui n'ont pas de difficultés à lire au tableau : l'Estuaire (83,5%), le Haut-Ogooué (84,1%), le Moyen-Ogooué (85,9%), la Ngounié (91,5%), la Nyanga (92,5%), l'Ogooué Ivindo (81,9%) et le Woleu-Ntem (83,1%). Cependant, étant en fin de scolarité primaire, on s'attend à ce que 100% des élèves n'aient pas des difficultés à lire au tableau. Ce résultat est donc une source d'inquiétude, car ces difficultés peuvent influencer négativement le score des élèves ; ce qui fait l'objet de la suite de l'analyse.

Graphique 5.6 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques



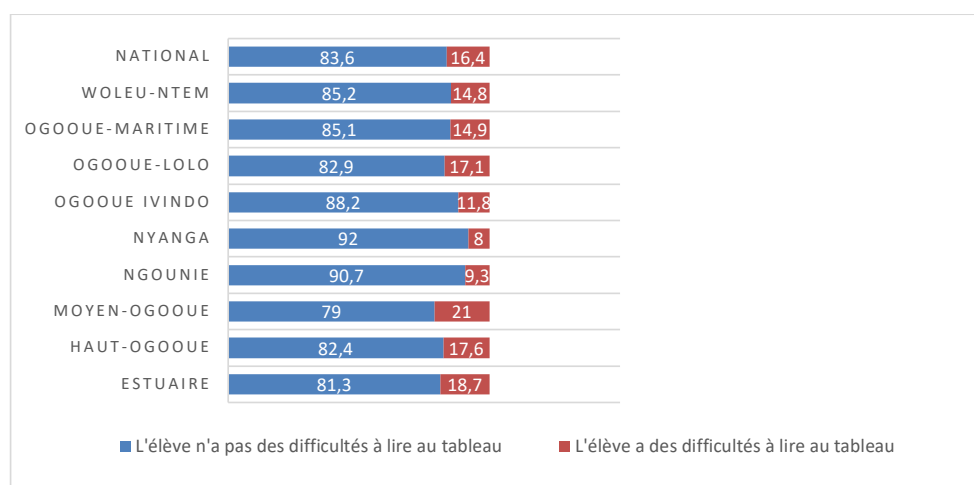
Source : PASEC2019

Les élèves qui n'ont pas de difficultés à lire au tableau ont un score national moyen de 649,7 en langue, alors que ceux qui éprouvent des difficultés à ce niveau ont un score de 625,3 (cf. Annexe 12). Cette supériorité du score en faveur des élèves qui lisent bien au tableau se vérifie dans toutes les provinces du pays : l'Estuaire (656,3 ; 635,0), le Haut-Ogooué (649,3 ; 618,8), le Moyen-Ogooué (636,4 ; 597,1), la Ngounié (642,9 ; 612,6), la Nyanga (661,6 ; 629,1), l'Ogooué Ivindo (594,9 ; 545,0), l'Ogooué-Lolo (673,1 ; 651,6), l'Ogooué-Maritime (661,1 ; 650,0) et le Woleu-Ntem (642,0 ; 640,3). Ainsi, la facilité à lire au tableau améliorerait les performances des élèves, en comparaison avec ceux qui ont des difficultés pour le faire. (cf. Annexe 14).

En mathématiques, le score moyen de performances sur le plan national des élèves n'ayant pas des difficultés à lire au tableau est de 558,7 (cf. Annexe 13). Il est par contre de 538,5 pour les élèves qui éprouvent ce type de difficultés. Exception faite du Woleu-Ntem où le score des élèves qui n'ont pas des difficultés à lire au tableau (561,1) est inférieur à celui des élèves qui éprouvent ce type de difficultés (568,6). Par contre, le résultat national se vérifie dans les huit autres provinces du pays : l'Estuaire (561,9 ; 546,2), le Haut-Ogooué (556,7 ; 531,6), le Moyen-Ogooué (537,4 ; 513,8), la Ngounié (566,4 ; 545,1), la Nyanga (576,6 ; 546,4), l'Ogooué Ivindo (511,6 ; 460,2), l'Ogooué-Lolo (569,6 ; 546,8), l'Ogooué-Maritime (572,8 ; 561,3). Cependant, les résultats ne sont significatifs qu'au niveau national et dans l'Estuaire. Comme en langue, il semblerait que les difficultés à lire au tableau auraient négativement joué sur les performances des élèves. Pour avoir une confirmation, nous analysons, ci-dessous, la différence de score entre le groupe d'élèves ayant des difficultés à lire au tableau par rapport au groupe d'élèves n'ayant pas des difficultés à lire au tableau. En mathématiques, la différence de score entre le groupe d'élèves ayant des difficultés à lire au tableau par rapport ceux n'ayant pas des difficultés à lire au tableau est significative avec 1% de marge d'erreur sur le plan national et dans l'Ogooué Ivindo (cf. Annexe 15). Elle l'est aussi dans l'Estuaire et la Ngounié avec 10% de marge d'erreur.

Ainsi, on peut en déduire que les élèves qui n'ont pas des difficultés à lire au tableau ont de meilleures performances en langue et en mathématiques, comparativement aux élèves qui éprouvent ce type de difficultés.

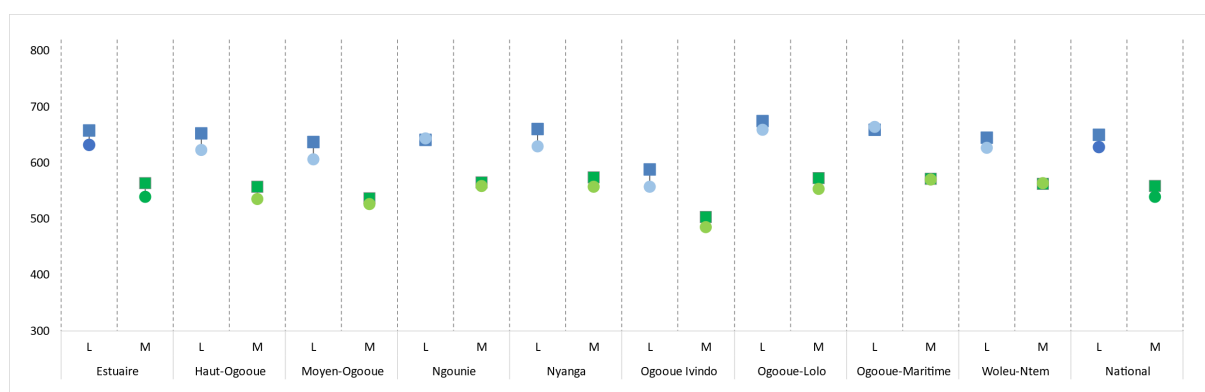
Graphique 5.7 : Répartition des élèves selon leur difficulté à lire dans un livre en fin de scolarité



Source : PASEC2019

En fin de scolarité primaire, 83,6% de la population scolaire enquêtée n'avait pas des difficultés à lire dans un livre et 16,4% éprouvaient des difficultés à ce niveau (cf. Annexe 16). Dans toutes les provinces du pays, au moins 79,0% des élèves n'avaient pas des difficultés à lire dans un livre. Etant en fin de scolarité primaire, on devrait s'attendre à ce que 100% des élèves sachent lire dans un livre ; ce qui n'est pas le cas.

Graphique 5.8 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques suivant leur difficulté à lire dans un livre en fin de scolarité



Source : PASEC2019

En fin de scolarité primaire, le score national en langue des élèves n'ayant pas de difficultés à lire dans un livre est supérieur (649,8) à celui de ceux qui ont des difficultés à lire dans un livre (628,2) (cf. Annexe 17). En dehors de la Ngounié (640,5 ; 643,4) et l'Ogooué-Maritime (658,7 ; 664,2) où les scores des élèves n'ayant pas de difficultés à lire dans un livre sont inférieurs à ceux qui en éprouvent, les résultats des autres provinces vont dans le même sens que le résultat national soit : le Haut-Ogooué (652,8 ; 622,5), le Moyen-Ogooué (652,8 ; 606,3), la Nyanga (660,3 ; 629,2), l'Ogooué Ivindo (588,4 ; 557,8) et le Woleu-Ntem (644,9 ; 626,2). En outre, on constate que les erreurs types sont le plus souvent élevées, traduisant de fortes dispersions autour de la moyenne. S'agissant de la différence des performances, on constate que la différence de scores entre le groupe d'élèves ayant des difficultés à lire dans un livre par rapport au groupe d'élèves n'éprouvant pas de telles difficultés est significative avec 1% de marge d'erreur sur le plan national et dans l'Estuaire (cf. Annexe 19). Elle l'est également dans le Haut-Ogooué et le Moyen-Ogooué. Les erreurs types sont faibles et traduisent peu de dispersions autour de la moyenne.

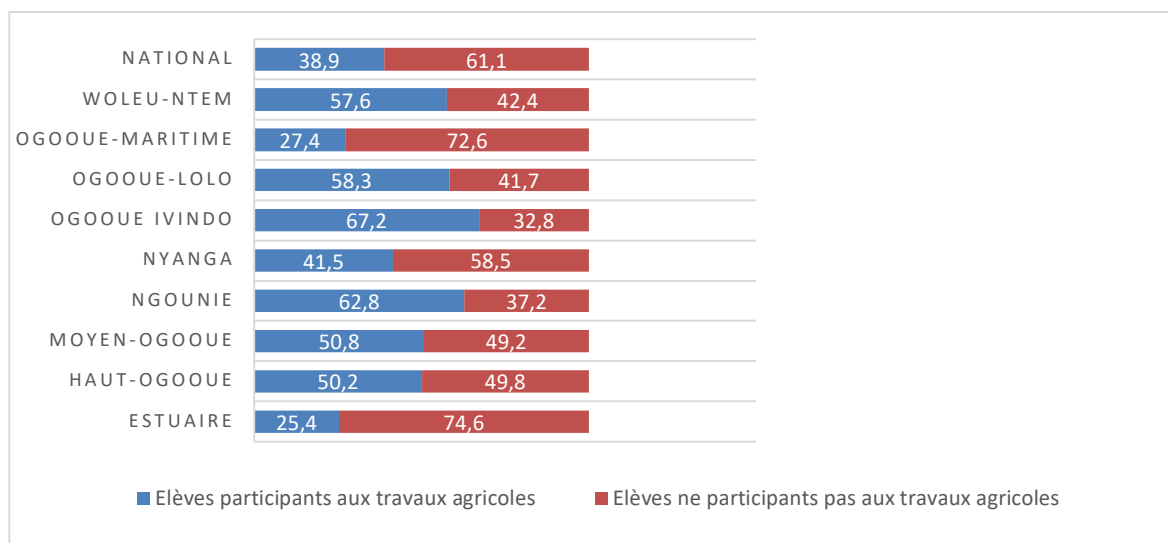
En mathématiques, le résultat va dans le même sens qu'en langue au plan national : le score des élèves qui n'ont pas de difficultés à lire dans un livre (558,9) reste supérieur à celui des élèves qui éprouvent cette difficulté (539,8) (cf. Annexe 18). Cette tendance est confirmée dans l'annexe 20. En dehors du Woleu-Ntem où le score des élèves n'éprouvant pas de difficultés à lire dans un livre est inférieur à celui de l'autre type d'élèves (562,9 ; 564,4), la situation va dans le même sens que le résultat national dans toutes les autres provinces du pays : l'Estuaire (564,1 ; 539,0), le Haut-Ogooué (536,2 ; 526,6), le Moyen-Ogooué (536,2 ; 526,6), la Ngounié (565,5 ; 558,9), la Nyanga (574,6 ; 557,5), l'Ogooué-Ivindo (502,9 ; 485,7), l'Ogooué-Lolo (572,2 ; 553,7) et l'Ogooué-Maritime (571,2 ; 569,6).

En définitive, la comparaison des performances des élèves selon leurs difficultés à lire au tableau et dans un livre permet de faire le constat que lorsque les élèves ont des facilités à lire au tableau, leurs performances sont meilleures en langue et en mathématiques, comparativement à ceux qui éprouveraient des difficultés à le faire.

5.1.6. Travaux extra scolaires

L'analyse de la participation aux travaux extra-scolaires par les élèves sur leurs performances en langue et en mathématiques se fait en tenant compte des travaux agricoles, des petits commerces, des travaux domestiques et manuels.

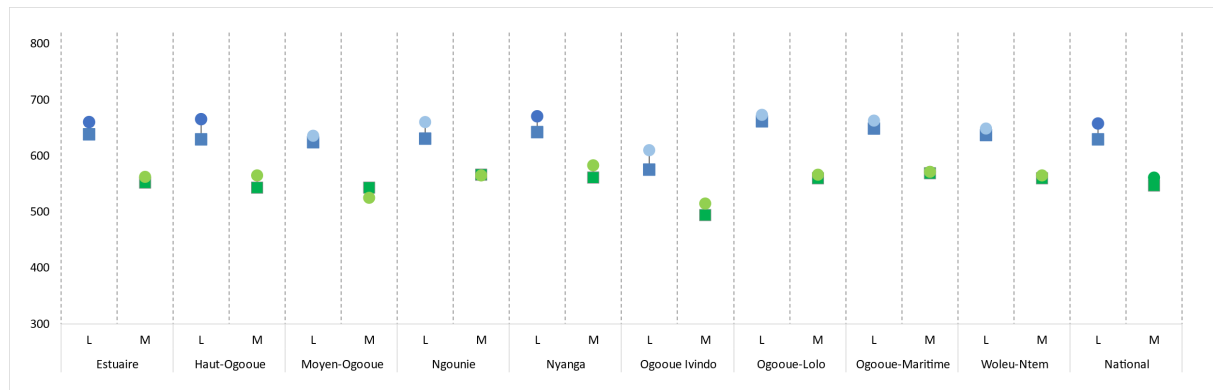
Graphique 5.9 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon la participation aux travaux agricoles



Source : PASEC2019

En ce qui concerne les travaux agricoles, au plan national, 38,9% des élèves y participent et 61,1% des élèves n'y participent pas (cf. Annexe 21). La situation n'est pas homogène dans toutes les provinces, car on a six provinces où plus de 50% des élèves participent aux travaux agricoles. C'est le cas, du Haut-Ogooué (50,2), du Moyen-Ogooué (50,8), de la Ngounié (62,8), de l'Ogooué-Ivindo (67,2), de l'Ogooué-Lolo (58,3) et du Woleu-Ntem (57,6). Regardons maintenant si cette participation aux travaux agricoles a un effet sur leurs performances scolaires en langue et en mathématiques.

Graphique 5.10 : Performances des élèves de fin de scolarité en lecture et en mathématiques selon leur participation aux travaux agricoles



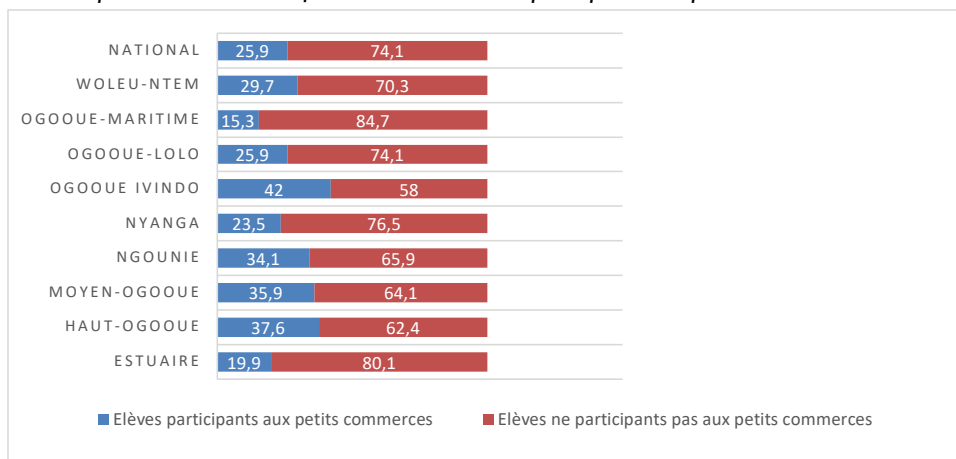
Source : PASEC2019

Sur le plan national, les scores en langue des élèves qui participent aux travaux agricoles (cf. Annexe 22) sont inférieurs à ceux des élèves qui n'y participent pas (629,3 ; 658,2). Cette situation est la même pour toutes les provinces : l'Estuaire (638,2 ; 659,8), le Haut-Ogooué (629,3 ; 665,2), le Moyen-Ogooué (623,9 ; 636,2), la Ngounié (630,5 ; 659,9), la Nyanga (642,0 ; 671,1), l'Ogooué-Ivindo (574,7 ; 609,8), l'Ogooué-Lolo (661,5 ; 673,4), l'Ogooué-Maritime (648,9 ; 662,3) et le Woleu-Ntem (637,5 ; 649,2). La différence des scores en langue entre les élèves ne participant pas aux travaux agricoles par rapport à ceux qui y participent est significative à 1% de marge d'erreur sur le plan national, à l'Estuaire et dans le Haut-Ogooué (cf. Annexe 24). Elle est également significative dans la Nyanga avec 5% de marge d'erreur.

En mathématiques, le score national des élèves qui participent aux travaux agricoles (547,0) est inférieur à celui des élèves qui n'y participent pas (561,5) (cf. Annexe 23). Ce constat n'est pas observé dans toutes les provinces. En effet, les deux provinces où les scores des élèves qui participent aux travaux agricoles sont supérieurs sont le Moyen-Ogooué (542,8 ; 524,8) et la Ngounié (565,8 ; 564,6).

Les résultats en mathématiques au niveau national vont dans le même sens que ceux obtenus en langue. Les estimations indiquent que la différence de score entre les élèves qui ne participent pas aux travaux agricoles par rapport à ceux qui participent est significative au seuil de 5%, mais seulement dans certaines provinces du pays (cf. Annexe 25).

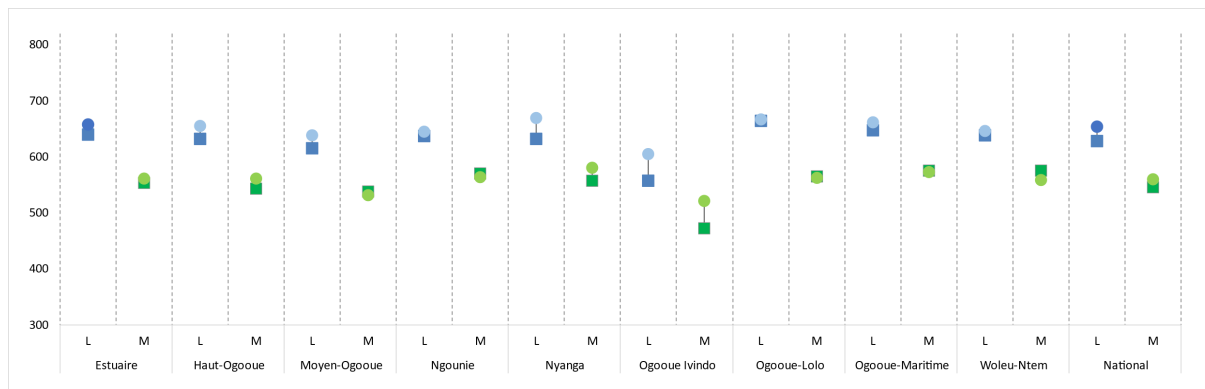
Graphique 5.11 : Répartition des élèves de fin de scolarité selon leur participation aux petits commerces



Source : PASEC2019

Sur le plan national, la répartition des élèves qui participent aux petits commerces est de 25,9% contre 74,1% d'élèves ne participant pas aux petits commerces. La situation est identique dans l'ensemble des provinces.

Graphique 5.12 : Performances des élèves de fin de scolarité en lecture et en mathématiques selon leur participation aux petits commerces

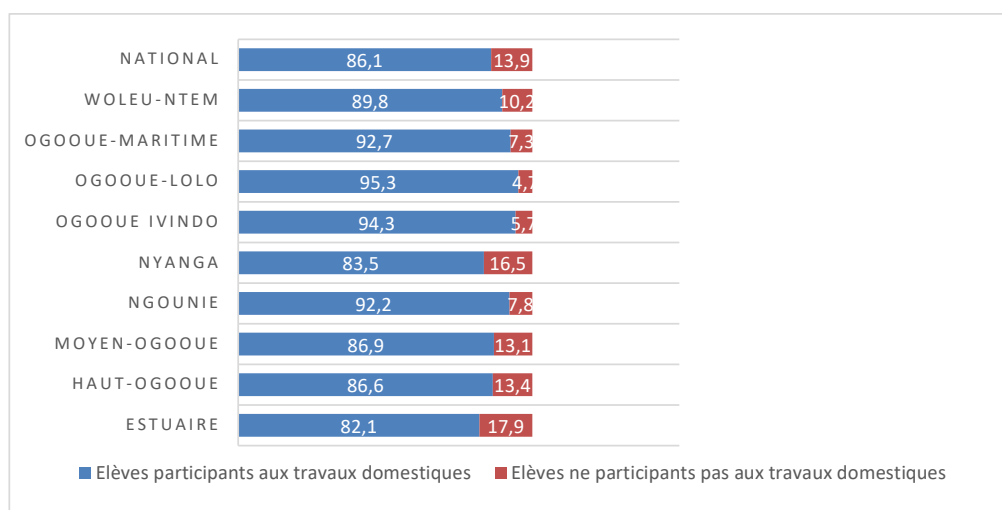


Source : PASEC2019

En fin de scolarité, le score moyen en langue sur le plan national des élèves participant aux petits commerces est de 627,6 alors que celui de ceux qui ne participent pas aux petits commerces est de 653,8 (cf. Annexe 26). Dans toutes les provinces du Gabon, les scores des élèves participant à ce type d'activité sont systématiquement inférieurs à ceux des élèves qui ne participent pas. La différence de performance en langue des élèves en fin de scolarité selon la participation aux petits commerces est significative au seuil de 1% au plan national. Dans l'Estuaire cette significativité est au seuil de 5% (cf. Annexe 28).

En mathématiques, le score moyen national des élèves participant aux petits commerces est de 545,5 alors que celui des élèves ne participant pas aux petits commerces est de 559,7 (cf. Annexe 27). On constate cependant que dans cinq provinces sur neuf, le score moyen des élèves ne participant pas aux petits commerces est inférieur à celui des élèves qui y participent : le Moyen-Ogooué (537,6 ; 532,0) ; la Ngounié (570,5 ; 564,0), l'Ogooué-Lolo (564,6 ; 562,2), l'Ogooué-Maritime (575,7 ; 572,3) et le Woleu-Ntem (575,7 ; 559,2). L'explication dans ces provinces peut provenir du fait que la participation aux petits commerces initie déjà l'élève dans la manipulation des calculs grâce à l'échange de monnaie. La différence de performance des élèves en fin de scolarité en mathématiques selon la participation aux petits commerces est significative sur le plan national et dans l'Ogooué-Ivindo, mais avec 10% de marge d'erreur, et largement supérieure à la marge observée en langue. Cependant, les erreurs types sont élevées en langue et en mathématiques (cf. Annexe 29).

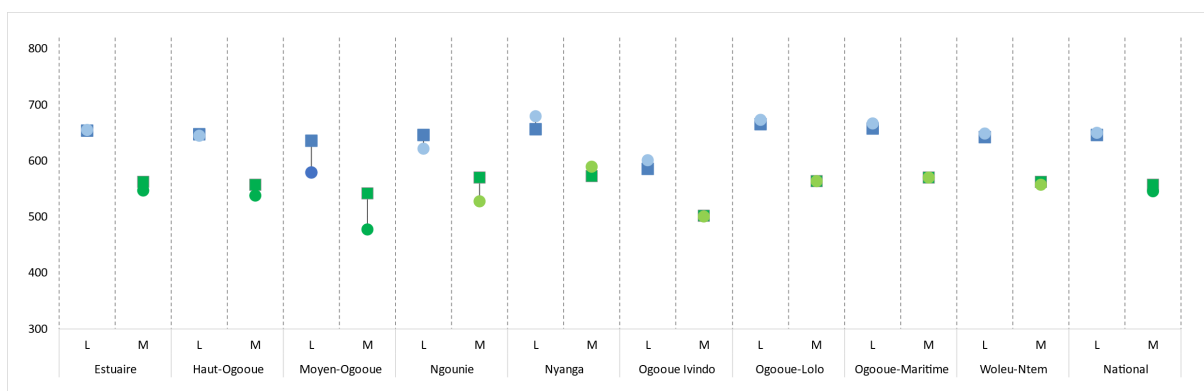
Graphique 5.13 : Répartition des élèves de fin de scolarité selon leur participation aux travaux domestiques



Source : PASEC2019

Au plan national, 86,1% des élèves participent aux travaux domestiques contre 13,9% qui ne participent pas (cf. Annexe 30). On constate également qu'au moins 82,1% des élèves participent aux travaux domestiques dans chaque province du pays.

Graphique 5.14 : Performances des élèves de fin de scolarité en lecture et en mathématiques selon leur participation aux travaux domestiques

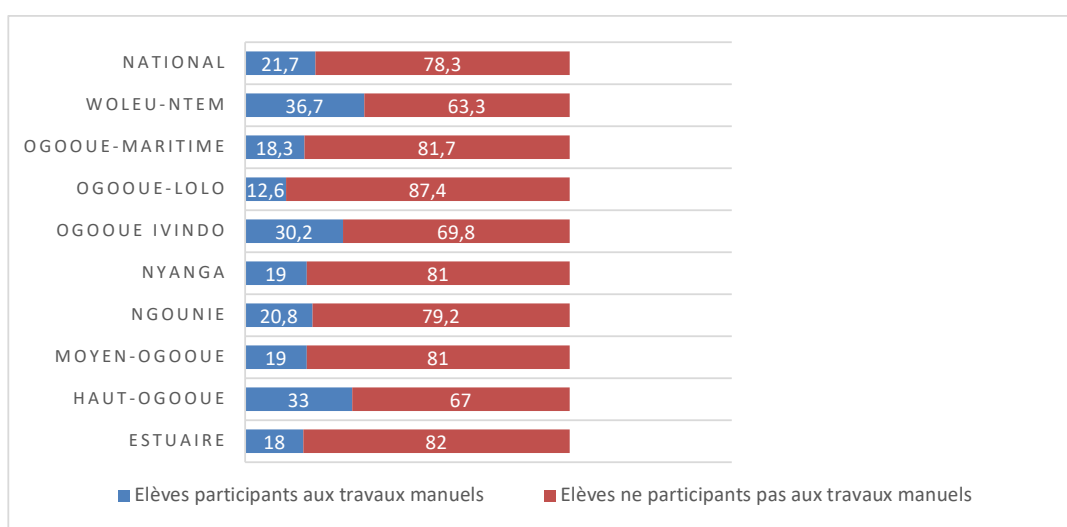


Source : PASEC2019

Sur plan national, le score moyen en langue des élèves participant aux travaux domestiques est de 646,6 alors que celui des élèves ne participant pas aux travaux domestiques s'élève à 649,7 (cf. Annexe 31). En dehors du Haut-Ogooué (647,0 ; 645,2) et de la Ngounié (645,5 ; 621,2), toutes les autres provinces ont des scores qui vont dans le même sens que le résultat national. La différence de performance en langue des élèves en fin de scolarité selon la participation aux travaux domestiques n'est pas significative sur le plan national. En dehors du Moyen-Ogooué, elle n'est pas significative également dans toutes les autres provinces (cf. Annexe 33).

Contrairement à la langue, le score moyen national en mathématiques des élèves participant aux travaux domestiques (557,8) apparaît supérieur à celui des élèves ne participant pas aux travaux domestiques (545,1) (cf. Annexe 32). En dehors du Moyen-Ogooué (541,8 ; 477,3) et de la Nyanga (572,3 ; 589,5), les scores moyens des élèves participant aux travaux domestiques sont strictement supérieurs à ceux des élèves ne participant pas auxdits travaux ; ce qui va dans le même sens que la moyenne nationale. On constate cependant une forte dispersion autour de la moyenne. Contrairement à la langue, la différence de scores entre les élèves ne participant pas aux travaux domestiques par rapport aux élèves participant aux travaux domestiques est globalement significative au plan national, et particulièrement à l'Estuaire et au Haut-Ogooué au seuil de 5% (cf. Annexe 34). Elle est également significative au seuil de 1% dans le Moyen-Ogooué.

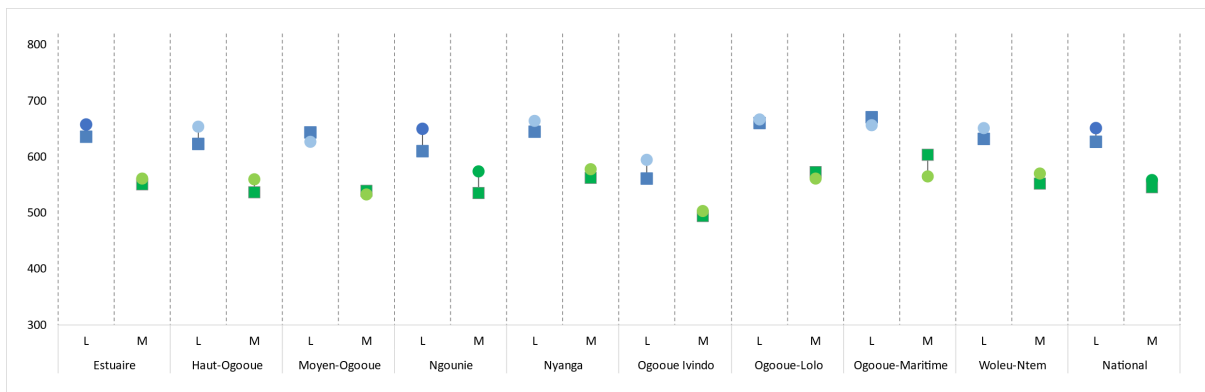
Graphique 5.15 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon leur participation aux travaux manuels



Source : PASEC2019

Au plan national c'est environ 21,7% des élèves qui participent aux travaux manuels contre 78,3% des élèves qui ne participent pas à ces travaux. Au niveau provincial, au plus 36,7% des élèves participent aux travaux manuels et au moins 12,6% des élèves y participent. En outre, les erreurs types ne sont pas élevées, traduisant moins de dispersion autour de la moyenne (cf. Annexe 35). Dans la suite de l'analyse, nous allons voir si cela impacte les performances des élèves.

Graphique 5.16 : Performances des élèves de fin de scolarité en lecture et en mathématiques selon leur participation aux travaux manuels



Source : PASEC2019

Le score moyen national en langue des élèves participant aux travaux manuels (627,1) est inférieur à celui des élèves ne participant pas aux travaux manuels (cf. Annexe 36). La plupart des provinces ont des résultats allant dans le même sens que le résultat national, en dehors des provinces suivantes : le Moyen-Ogooué (644,0 ; 626,6) et l'Ogooué-Maritime (670,7 ; 656,8). On constate aussi que les erreurs types sont élevées. En langue, la différence des performances est significative avec 1% de marge d'erreur sur le plan national. Elle l'est également avec la même marge d'erreur dans les provinces suivantes : l'Estuaire et la Ngounié, avec de fortes dispersions autour de la moyenne cependant (cf. Annexe 37).

La situation en mathématiques sur le plan national va dans le même sens que ce qui a été observé en langue (cf. Annexe 38). En effet, le score moyen des élèves participant aux travaux manuels (545,1) reste inférieur à celui des élèves ne participant pas à ce type de travaux. En dehors du Moyen-Ogooué (539,8 ; 533,1), de l'Ogooué-Lolo (572,4 ; 561,4) et de l'Ogooué-Maritime (604,0 ; 565,6), les résultats des autres provinces vont dans le même sens que le résultat national. Comme en lecture, les erreurs types traduisent l'existence d'une forte dispersion autour de la moyenne. La différence des performances sur le plan national est significative, mais avec 5% de marge d'erreur cette fois-ci. Elle est également significative dans la Ngounié avec 1% de marge d'erreur (cf. Annexe 39).

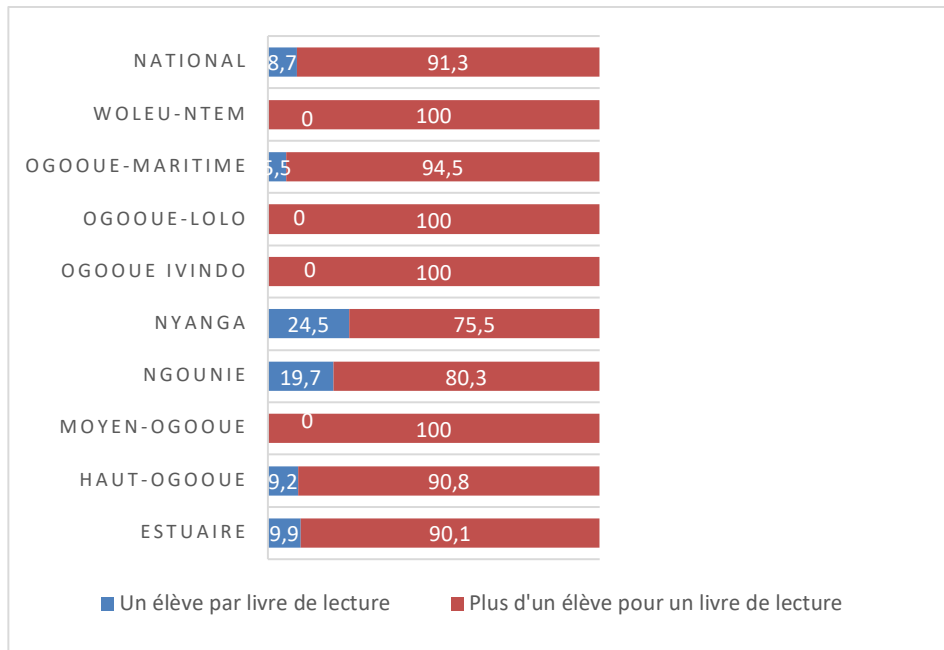
En définitive, l'analyse de la performance des élèves selon leur participation aux travaux extra scolaires amène à faire deux constats :

- les élèves ne participant pas aux petits commerces sont globalement plus performants en langue que les autres ;
- les élèves ne participant pas aux petits commerces sont plus performants en mathématiques que les autres sur le plan national et dans l'Ogooué Ivindo ;
- en dehors du Moyen-Ogooué, les travaux domestiques ne sont pas un facteur discriminant pour la performance des élèves en langue ;
- les travaux domestiques sont, en général, un facteur discriminant pour la performance des élèves en mathématiques.
- les élèves ne participant pas aux travaux manuels sont plus performants en langue que les autres ;
- les élèves ne participant pas aux travaux manuels sont plus performants en mathématiques que les autres.

5.1.7. Disponibilité du livre de lecture ou de mathématiques

Pour analyser l'effet de la disponibilité du livre à la maison sur les performances scolaires des élèves, nous partons d'abord de l'effet de la disponibilité du livre de lecture, puis de celui de la disponibilité du livre de mathématiques.

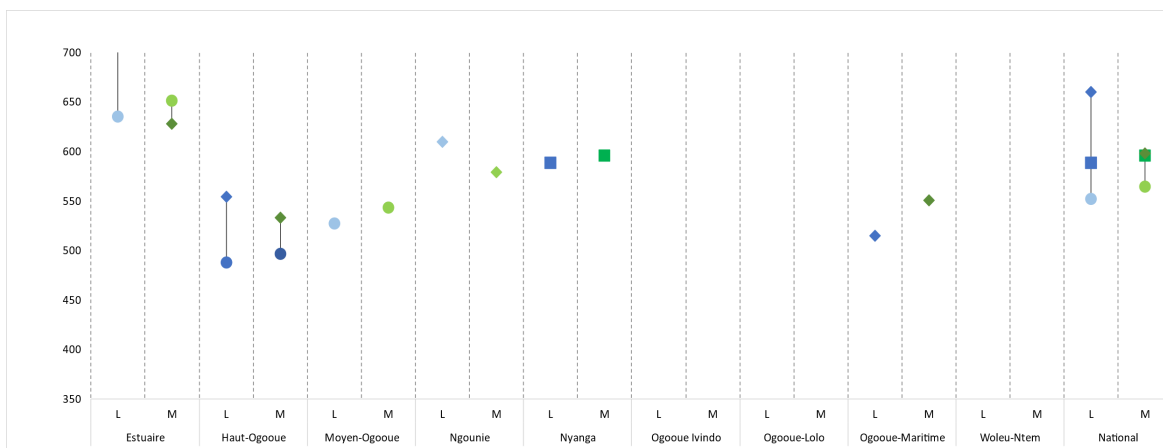
Graphique 5.17 : Répartition des élèves selon la disponibilité de livre de lecture en début de scolarité



Source : PASEC2019

En ce qui concerne la répartition des élèves selon la disponibilité du livre de lecture en début de scolarité, 91,3% de la population enquêtée sont dans la situation de « plus d'un élève pour un livre de lecture », alors que 9,9% sont dans celle de « un élève par livre de lecture ». Cette inégale répartition est la même dans toutes les provinces du pays : l'Estuaire (90,1% contre 9,9%), le Haut-Ogooué (90,8% contre 9,2%), le Moyen-Ogooué (100% contre 0%), la Ngounié (80,3% contre 19,7%), la Nyanga (75,5% contre 24,5%), l'Ogooué Ivindo (100% contre 0%), l'Ogooué-Maritime (94,5% contre 5,5%) et le Woleu-Ntem (100% contre 0%).

Graphique 5.18 Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon la disponibilité de livre de lecture

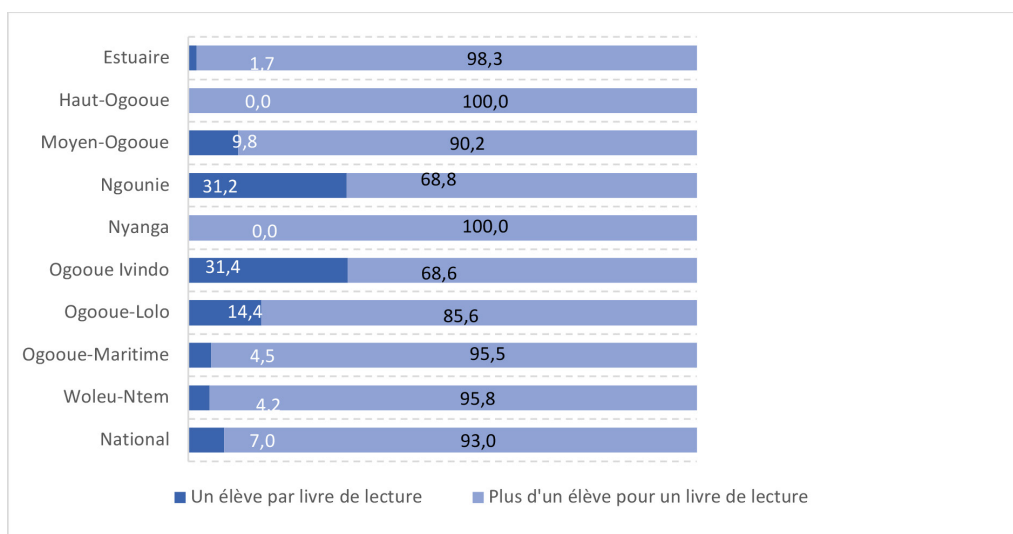


Source : PASEC2019

En début de scolarité primaire, les élèves qui sont dans la situation « un élève par livre de lecture » ont un score de performances en lecture de 649,1, supérieur à celui des élèves qui sont dans la situation de « plus d'un élève pour un livre de lecture ». La différence de ces deux scores est significative à 5% de marge d'erreur. En outre, la différence des scores en lecture entre « un élève par livre de lecture » et de « plus d'un élève pour un livre de lecture » est également significative dans l'Estuaire, le Moyen-Ogooué, l'Ogooué Ivindo, l'Ogooué-Lolo, l'Ogooué-Maritime et le Woleu-Ntem.

En mathématiques par contre, la différence des scores n'est pas significative sur le plan national, même si le score des élèves se trouvant dans la situation « un élève par livre de lecture » (597,7) semblait plus élevé que celui des élèves qui se trouvent dans la situation « plus d'un élève pour un livre de lecture » (595,7). Cette différence des scores de performance en mathématiques est cependant significative dans les provinces suivantes : le Haut-Ogooué, le Moyen-Ogooué, l'Ogooué Ivindo, l'Ogooué-Lolo, l'Ogooué-Maritime et le Woleu-Ntem.

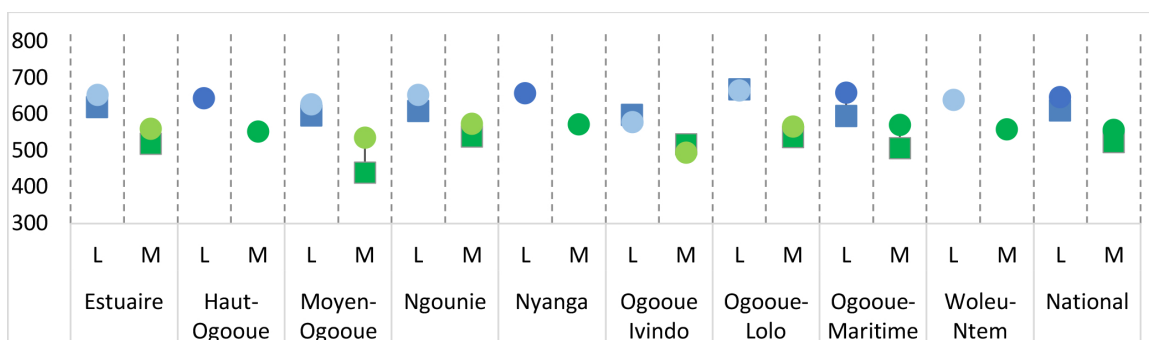
Graphique 5.19 : Répartition des élèves selon la disponibilité de livre de lecture en fin de scolarité



Source : PASEC2019

Pour ce qui est de la répartition des élèves selon la disponibilité du livre de lecture en fin de scolarité, 93% des élèves sur le plan national se trouvent dans la catégorie « plus d'un élève pour un livre de lecture », alors que 7% se situent dans la catégorie « un élève par livre de lecture ». Le même constat est fait dans toutes les provinces du pays : l'Estuaire (98,3% contre 1,7%), le Haut-Ogooué (100% contre 0%), le Moyen-Ogooué (90,2% contre 9,8%), la Ngounie (68,8% contre 31,2%), la Nyanga (100% contre 0%), l'Ogooué Ivindo (68,6% contre 31,4%), l'Ogooué-Lolo (85,6% contre 14,4%), l'Ogooué-Maritime (95,5% contre 4,5%) et le Woleu-Ntem (95,8% contre 4,2%).

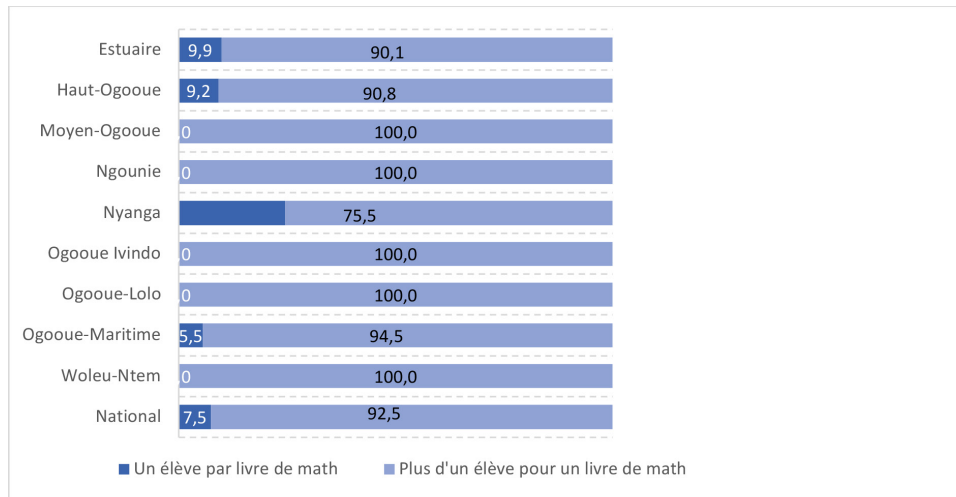
Graphique 5.20 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon la disponibilité de livre de lecture en fin de scolarité



Source : PASEC2019

Au plan national, le score de performance en lecture en fin de scolarité selon la disponibilité du livre de lecture à la maison est de 610,9 pour la catégorie « un élève par livre de lecture » et de 647,2 pour celle « plus d'un élève pour un livre de lecture ». La différence de ces deux scores est significative avec 5% de marge d'erreur. Au niveau provincial, la différence des scores est également significative dans les provinces suivantes : le Haut-Ogooué, la Nyanga et l'Ogooué-Maritime.

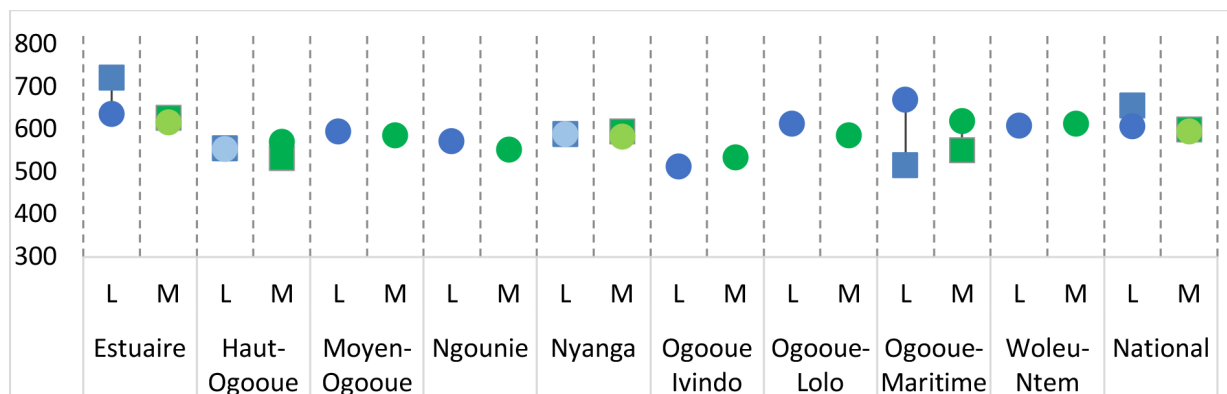
Graphique 5.21 : Répartition des élèves selon Disponibilité de livre de mathématiques en début de scolarité



Source : PASEC2019

S'agissant de la répartition des élèves selon la disponibilité du livre de mathématiques en début de scolarité, sur le plan national, 92,5% se situe dans le groupe « plus d'un élève pour un livre de mathématiques » contre 7,5% d'élèves se situant dans celui « un élève par livre de mathématiques ». La même inégale répartition se vérifie dans toutes les provinces du pays : l'Estuaire (90,1% contre 9,9%), le Haut-Ogooué (90,8% contre 9,2%), le Moyen-Ogooué (100% contre 0%), la Ngounié (100% contre 0%), la Nyanga (75,5% contre 14,5%), l'Ogooué Ivindo (100% contre 0%), l'Ogooué-Lolo (100% contre 0%), l'Ogooué-Maritime (94,5% contre 5,5%) et le Woleu-Ntem (100% contre 0%).

Graphique 5.22 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon la disponibilité de livre de math en début de scolarité

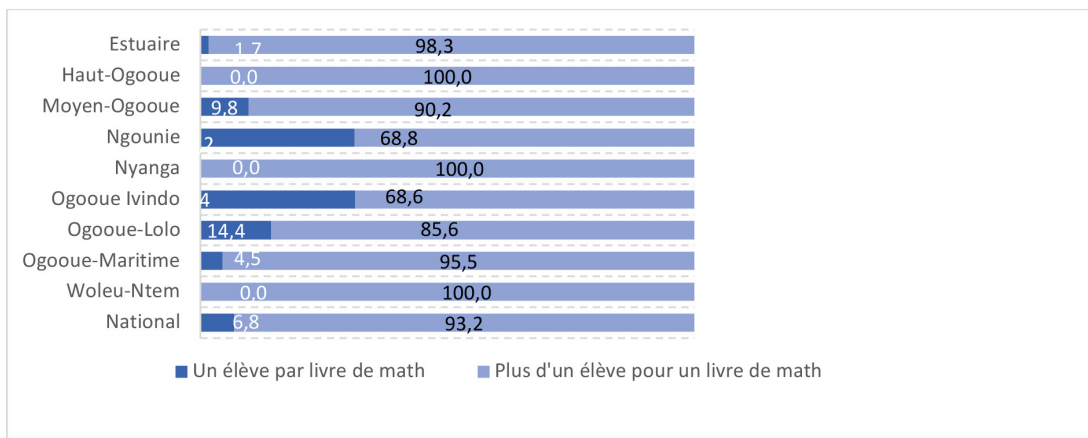


Source : PASEC2019

En ce qui concerne les scores de performance des élèves en début de scolarité selon la disponibilité du livre de mathématiques, sur le plan national, il est de 655,5 pour le groupe « un élève par livre de mathématiques » et de 606,6 pour celui « plus d'un élève pour un livre de mathématiques » en lecture. La différence entre ces deux scores est significative avec 5% de marge d'erreur. Elle est également significative dans les provinces suivantes : Estuaire, Moyen-Ogooué, Ngounié, Ogooué Ivindo, Ogooué-Lolo, Ogooué-Maritime et Woleu-Ntem.

En mathématiques, les scores sont de 600,8 pour le groupe « un élève par livre de mathématiques » et de 595,5 pour celui « plus d'un élève pour un livre de mathématiques » sur le plan national. La différence de ces deux scores est cependant non significative. La différence des scores reste tout de même significative dans les provinces suivantes : Haut-Ogooué, Moyen-Ogooué, Ngounié, Ogooué Ivindo, Ogooué-Lolo, Ogooué-Maritime et Woleu-Ntem.

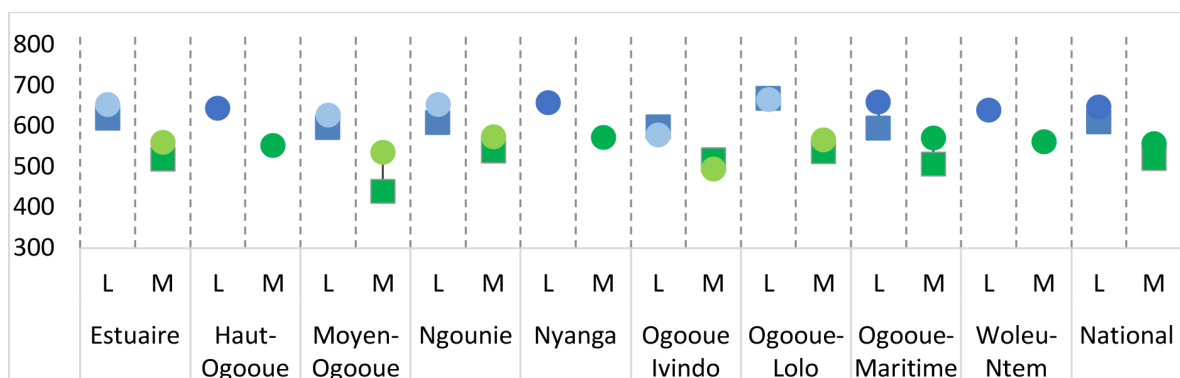
Graphique 5.23 : Répartition des élèves selon la disponibilité de livre de maths en fin de scolarité



Source : PASEC2019

Concernant la répartition des élèves selon la disponibilité du livre de mathématiques en fin de scolarité, au niveau national, 93,2% d'élèves se situent dans la catégorie « plus d'un élève pour un livre de mathématiques » contre 6,8% se situant dans celle « un élève par livre de mathématiques ». Le même déséquilibre est observé au niveau provincial : Estuaire (98,3% contre 1,7%), Haut-Ogooué (100% contre 0%), Moyen-Ogooué (90,2% contre 9,8%), Ngounié (68,8% contre 31,2%), Nyanga (100% contre 0%), Ogooué Ivindo (68,6% contre 31,4%), Ogooué-Lolo (85,6% contre 14,4%), Ogooué-Maritime (95,5% contre 4,5%) et Woleu-Ntem (93,2% contre 6,8%).

Graphique 5.24 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon la disponibilité de livre de math en fin de scolarité



Source : PASEC2019

Pour ce qui est des performances des élèves en lecture et en mathématiques selon la disponibilité du livre de mathématiques en fin de scolarité, au plan national, en lecture les scores sont de 610,2 pour la catégorie « un élève par livre de mathématiques » et de 647,2 pour celle « plus d'un élève pour un livre de mathématiques ». La différence de ces deux scores est significative avec 5% de marge d'erreur. La différence des scores est également significative dans les provinces suivantes : Haut-Ogooué, Nyanga, Ogooué-Maritime et Woleu-Ntem.

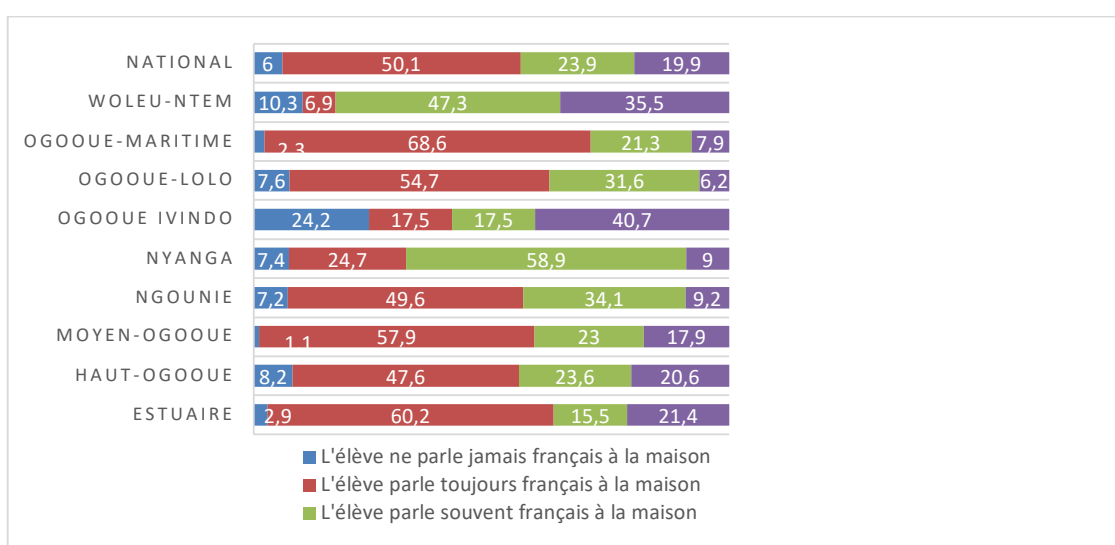
En mathématiques, les scores sont de 521,1 pour le groupe « un élève par livre de mathématiques » et de 557,1 pour celui « plus d'un élève pour un livre de mathématiques » sur le plan national en fin de scolarité, avec une différence des scores significative. Au niveau provincial, la différence des scores reste également significative dans les provinces suivantes : Haut-Ogooué, Nyanga, Ogooué-Maritime et Woleu-Ntem.

En somme, on constate que posséder individuellement un livre de lecture ou de mathématiques améliore généralement les performances des élèves.

5.1.8 Langue parlée à la maison

Pour analyser l'effet de la langue parlée à la maison sur les performances des élèves, le test est fait en prenant le français comme référence. Ainsi, il y a quatre modalités : 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 et l'élève parle parfois français à la maison.

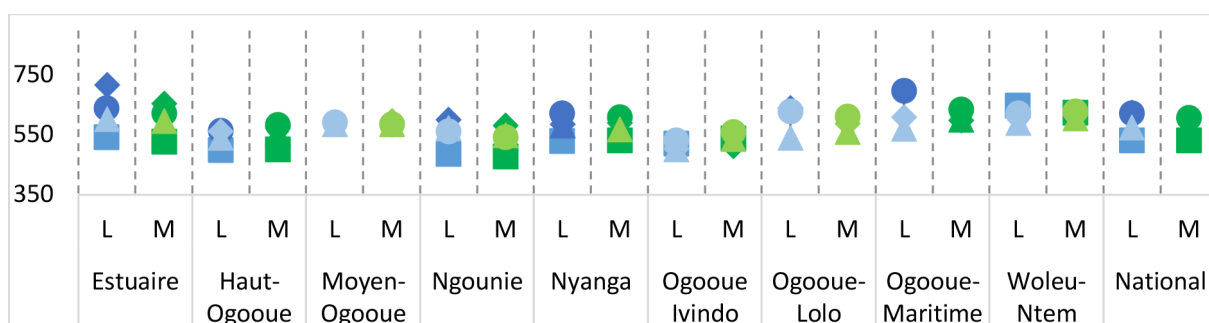
Graphique 5.25 : Répartition des élèves selon la fréquence avec laquelle ils parlent le français à la maison en début de scolarité



Source : PASEC2019

Au niveau national, on constate que (50,1%) des élèves parlent toujours le français à la maison, (23,9%) des élèves parlent souvent le français, (19,9%) parlent parfois le français et (6%) ne parlent jamais le français à la maison (cf. Annexe 50). Ensuite, au niveau infranational, la fréquence à laquelle les élèves en début de scolarité primaire parlent le français à la maison varie d'une province à l'autre. La majorité des élèves parle toujours le français dans l'Estuaire (60,2%), le Haut-Ogooué (47,6%), le Moyen-Ogooué (57,9%), la Ngounié (49,6%) ; l'Ogooué-Lolo (54,7%) et l'Ogooué-Maritime (68,6%). Les élèves parlent souvent le français dans la Nyanga à (58,9%) et le dans Woleu-Ntem à (47,3%). Les élèves parlent parfois le français dans l'Ogooué-Ivindo (40,7%). En revanche, dans toutes les provinces, seule une minorité d'élèves ne parlent jamais en français à la maison.

Graphique 5.26 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon la fréquence avec laquelle ils parlent le français à la maison en début de scolarité



Source : PASEC2019

Au niveau national, on observe que les élèves qui parlent le français ont un meilleur score de performance en langue (625,3) que ceux qui parlent toujours le français (cf. Annexe 51). Les élèves qui parlent toujours le français ont un meilleur score (622,5) de performance en langue que ceux qui parlent parfois le français. Les élèves qui parlent parfois le français ont un meilleur score (575,8) de performance en langue que ceux qui ne parlent jamais le français à la maison. Autrement dit, les élèves qui parlent le plus souvent le français puis leur dialecte ont de meilleurs scores que ceux qui parlent uniquement le français.

Les élèves qui parlent uniquement le français ont de meilleurs scores que ceux qui parlent plus souvent leur dialecte que le français. Les élèves qui parlent le plus souvent leur dialecte que le français à la maison, ont des meilleurs scores que ceux qui ne parlent que leur dialecte à la maison. Au niveau infranational, trois provinces sur neuf ont un résultat similaire au résultat national : l'Estuaire, le Moyen-Ogooué et l'Ogooué-Lolo. Par ailleurs, dans le Haut-Ogooué, la Nyanga, l'Ogooué-Ivindo et l'Ogooué-maritime, les élèves qui parlent régulièrement le français ont des meilleurs scores de performances en langue que ceux qui parlent souvent le français comme. Les élèves qui parlent souvent le français ont de meilleurs scores de performance en langue que ceux qui parlent parfois le français. Les élèves qui parlent parfois le français ont de meilleurs scores de performance en langue que ceux qui ne parlent jamais le français à la maison. En outre, dans la Ngounié, les élèves qui parlent souvent le français ont de meilleurs scores de performances en langue que ceux qui parlent parfois le français. Les élèves qui parlent parfois le français ont de meilleurs scores de performance en langue que ceux qui parlent toujours le français. Les élèves qui parlent toujours le français ont de meilleurs scores de performance en langue que ceux qui ne parlent jamais le français à la maison. Enfin, dans le Woleu-Ntem, les élèves qui ne parlent jamais le français à l'école ont de meilleurs scores de performance en langue que ceux qui parlent toujours le français. Les élèves qui parlent toujours le français ont de meilleurs scores de performances en langue que ceux qui parlent souvent le français. Les élèves qui parlent souvent le français ont des meilleurs scores de performance en langue que ceux qui parlent parfois le français.

Au niveau national, on constate que la différence des scores moyens nationaux est positive et statistiquement significative au seuil de 1% (cf. Annexe 53). Le groupe des élèves qui parlent toujours français à la maison ont de meilleurs scores de performance en lecture que celui dont les élèves ne parlent jamais le français à la maison. Au niveau infranational, la différence est statistiquement significative dans les provinces de l'Estuaire (1%), le Haut-Ogooué (5%), la Nyanga (1%) et l'Ogooué-Maritime (1%). Il ressort que la différence de scores entre le groupe d'élèves dont l'élève parle souvent français, le groupe d'élèves dont l'élève parle parfois français et celui dont l'élève ne parle jamais français, l'écart des différences de scores est positif et statistiquement significatif (cf. Annexe 54). Les élèves des deux premières catégories ont des scores de performance en langue supérieurs à ceux du groupe d'élèves dont l'élève ne parle jamais le français à la maison. Au niveau infranational, excepté dans l'Ogooué-Ivindo et le Woleu-Ntem où la différence de scores entre le groupe d'élèves dont l'élève parle souvent le français et le groupe d'élèves dont l'élève parle parfois le français et le groupe d'élèves dont l'élève ne parle jamais le français à la maison est négative et non significative statistiquement. Dans toutes les autres provinces, ces écarts sont positifs mais, ils ne sont statistiquement significatifs que dans la Nyanga avec une marge d'erreur de 5%.

Au niveau national, on observe que les élèves qui parlent toujours le français ont de meilleures performances en mathématiques (608,4) que ceux qui parlent souvent le français (606,3) (cf. Annexe 52). Les élèves qui parlent souvent le français ont un meilleur score (606,3) de performance en mathématiques que ceux qui parlent parfois le français (580,8).

Les élèves qui parlent parfois le français ont un meilleur score (580,8) de performance en mathématiques que ceux qui ne parlent jamais le français à la maison (531,9). Autrement dit, les élèves qui parlent toujours le français ont de meilleurs scores que ceux qui parlent souvent le français.

Les élèves qui parlent souvent le français ont de meilleurs scores que ceux qui parlent parfois le français. Les élèves qui parlent parfois le français ont des meilleurs scores que ceux qui ne parlent jamais le français à la maison. Au niveau infranational, trois provinces sur neuf ont des résultats similaires au score national : le Haut-Ogooué, la Nyanga et l'Ogooué-Lolo. Par ailleurs, dans l'Estuaire, les élèves qui parlent souvent le français ont de meilleurs scores de performance en mathématiques (656,3) que ceux qui parlent toujours le français (622,3). Les élèves qui parlent toujours le français ont de meilleurs scores (622,3) que ceux qui parlent le français comme langue secondaire (596,4). Les élèves qui parlent parfois le français ont de meilleurs scores de performance (596,4) que ceux qui ne parlent jamais le français à la maison (528,6). En outre, dans le Moyen-Ogooué et la Ngounié,

les élèves qui parlent souvent le français ont de meilleurs scores de performance en mathématiques (596,5 ; 582,3) que ceux qui parlent parfois le français (586,8 ; 550,9).

Les élèves qui parlent parfois le français ont de meilleurs scores de performance en mathématiques que ceux qui parlent toujours le français (586,4; 543,1). Les élèves qui parlent toujours le français ont de meilleurs scores de performance en mathématiques que ceux qui ne parlent jamais le français à la maison. Par ailleurs, dans l'Ogooué-Ivindo, les élèves qui parlent souvent le français (512,5) ont de moins bons scores que ceux qui ne parlent jamais le français à la maison (539,5).

Les élèves qui ne parlent jamais le français à la maison ont de meilleurs scores que ceux qui parlent parfois le français (537,9). Les élèves qui parlent parfois le français ont de moins meilleurs scores de performances en mathématiques que ceux qui parlent toujours le français (560,4). Dans l'Ogooué-Maritime, les élèves qui parlent toujours le français ont de meilleurs scores (636,3) que ceux qui parlent parfois le français (601,1).

Les élèves qui parlent parfois le français ont de meilleurs scores que ceux qui parlent souvent le français (599,8). Les élèves qui parlent souvent le français ont de meilleurs scores que ceux qui ne parlent jamais le français à la maison. Enfin, dans le Woleu-Ntem, les élèves qui parlent toujours le français ont de meilleurs scores (629,4) que ceux qui ne parlent jamais le français à la maison (624,6).

Les élèves qui ne parlent jamais le français à la maison ont de meilleurs scores que ceux qui parlent souvent le français (616,4). Les élèves qui parlent souvent le français ont de meilleurs scores que ceux qui parlent parfois le français (606,9).

Au niveau national, s'agissant de la différence de score en mathématiques en début de scolarité entre le groupe d'élèves dont l'élève parle toujours français à la maison par rapport au groupe d'élèves dont l'élève ne parle jamais français à la maison, on constate que l'écart des scores moyens nationaux est positif et statistiquement significatif au seuil de 1% (cf. Annexe 55). Le groupe d'élèves dont l'élève parle toujours français à la maison ont de meilleurs scores de performance en mathématiques que le groupe d'élèves dont l'élève ne parle jamais le français à la maison. Au niveau infranational, excepté le Woleu-Ntem où l'écart des scores de performance en mathématiques entre le groupe d'élèves dont l'élève parle toujours français à la maison et le groupe d'élèves dont l'élève ne parle jamais français à la maison est nul et non significatif statistiquement, dans toutes les autres provinces cet écart est positif mais il n'est statistiquement significatif que dans quatre provinces : Estuaire, Haut-Ogooué, Nyanga et Ogooué-Maritime avec une marge d'erreur de 1%.

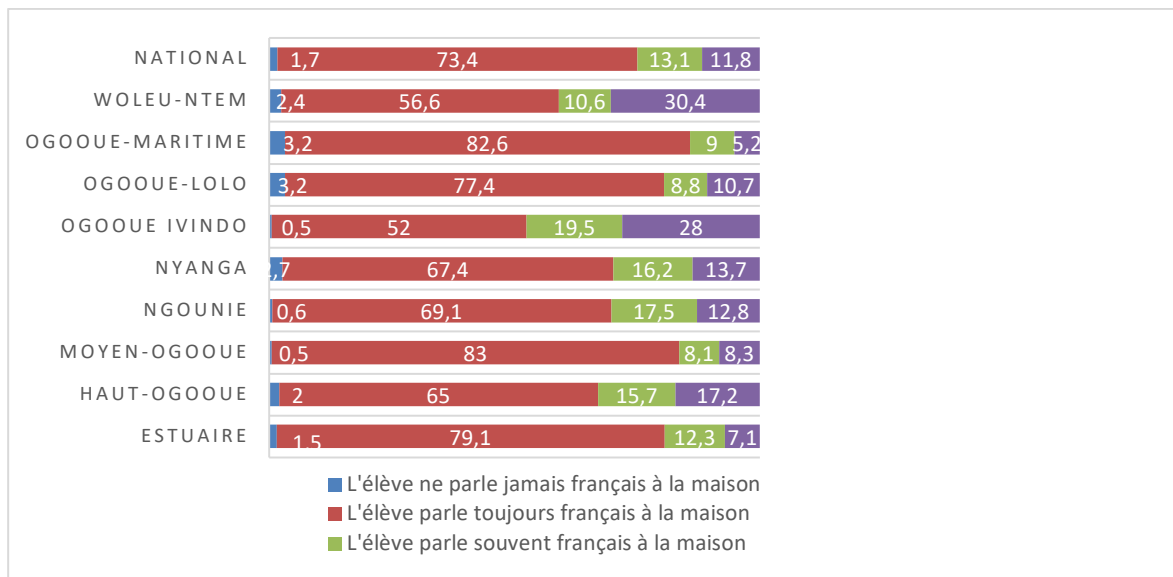
Au niveau national, s'agissant de la différence des scores en mathématiques en début de scolarité entre le groupe d'élèves dont l'élève parle souvent le français à la maison par rapport aux groupes d'élèves dont l'élève ne parle jamais français à la maison, on constate que l'écart des scores moyens nationaux est positif et statistiquement significatif au seuil de 1% (cf. Annexe 56).

Dans la province de l'Ogooué-Ivindo, l'écart des scores de performance en mathématiques entre le groupe d'élèves dont l'élève parle souvent français à la maison et le groupe d'élèves dont l'élève ne parle jamais français à la maison est négatif et significatif statistiquement. Dans le Woleu-Ntem, l'écart des scores de performance en mathématiques entre le groupe d'élèves dont l'élève parle souvent français à la maison et le groupe d'élèves dont l'élève ne parle jamais français à la maison est négatif et non significatif statistiquement. Dans toutes les autres provinces, cet écart est positif, mais il n'est statistiquement significatif que dans cinq provinces : l'Estuaire (1%), le Haut-Ogooué (5%), la Ngounié (1%), la Nyanga (5%) et l'Ogooué-Maritime (1%).

Au niveau national, s'agissant de la différence de score en mathématiques en début de scolarité entre le groupe d'élèves dont l'élève parle parfois le français à la maison par rapport au groupe d'élèves dont l'élève ne parle jamais français à la maison, on constate que l'écart des scores moyens nationaux est positif et statistiquement significatif au seuil de (5%) (cf. Annexe 57). Le groupe d'élèves dont l'élève parle parfois le français à la maison ont de meilleurs scores de performance en mathématiques que le groupe d'élèves dont l'élève ne parle jamais le français à la maison.

Au niveau infranational, excepté le Woleu-Ntem où l'écart des scores de performance en mathématiques entre le groupe d'élèves dont l'élève parle parfois le français à la maison et les élèves dont l'élève ne parle jamais français à la maison est négatif et non significatif statistiquement, dans toutes les autres provinces, cet écart est positif. Il n'est cependant statistiquement significatif que dans 2 provinces : le Haut-Ogooué et l'Ogooué-Maritime avec une marge d'erreur de 1%.

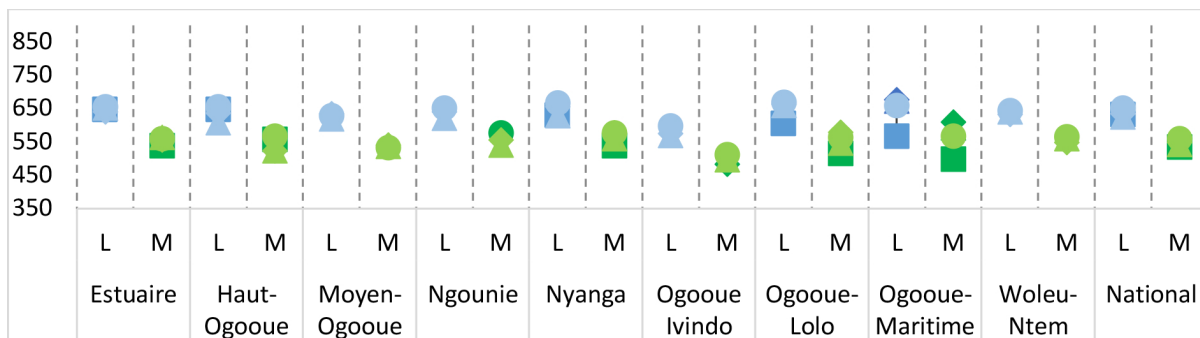
Graphique 5.27 : Répartition des élèves selon la fréquence avec laquelle ils parlent le français à la maison en fin de scolarité



Source : PASEC2019

Au niveau national, s'agissant de la répartition des élèves en fin de scolarité, selon la répartition des élèves suivant la fréquence avec laquelle ils parlent le français à la maison, on constate que (73,4%) des élèves parlent toujours le français à la maison, (13,1%) des élèves parlent souvent le français, (11,9%) parlent parfois le français et (1,7%) ne parlent jamais le français à la maison (cf. Annexe 58). Ensuite, au niveau infranational, la fréquence à laquelle les élèves en fin de scolarité parlent le français à la maison va dans le même sens que la distribution nationale. La majorité des élèves parlent toujours le français à la maison dans toutes les neuf provinces : l'Estuaire (79,1%), le Haut-Ogooué (65,0%), le Moyen-Ogooué (83,0%), la Ngounié (69,1%), la Nyanga (67,4%), l'Ogooué-Ivindo (52,0%), l'Ogooué-Lolo (77,4%), l'Ogooué-Maritime (82,6%) et le Woleu-Ntem (56,6%).

Graphique 5.28 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon la fréquence avec laquelle ils parlent le français à la maison en fin de scolarité



Source : PASEC2019

Au niveau national, on observe que les élèves qui parlent toujours le français ont un meilleur score de performance en langue (652,6) que ceux qui parlent souvent le français (635,7) (cf. Annexe 59). Les élèves qui parlent souvent le français ont un meilleur score (635,7) de performance en langue que ceux qui ne parlent jamais le français à la maison (632,0).

Les élèves qui ne parlent jamais le français à la maison ont un meilleur score (632,0) de performance en langue que ceux qui parlent parfois le français (625,8).

En ce qui concerne, le niveau infranational, les élèves qui parlent toujours le français ont de meilleurs scores de performances en langue que les élèves des trois autres catégories dans 7 provinces : l'Estuaire (656,1), le Haut-Ogooué (657,0), la Ngounié (652,7), la Nyanga (668,9), l'Ogooué-Ivindo (598,9), l'Ogooué-Lolo (670,3) et le Woleu-Ntem (644,9). Dans le Moyen-Ogooué et l'Ogooué-Maritime, les élèves qui parlent souvent le français ont de meilleurs scores de performance en langue (635,2 ; 677,0) que les élèves des 3 autres catégories.

Au niveau national, pour ce qui est de la différence de score en langue en fin de scolarité entre le groupe d'élèves dont l'élève parle toujours français à la maison et le groupe dont l'élève ne parle jamais français à la maison, on constate que l'écart des scores moyens nationaux est positif et non statistiquement significatif (cf. Annexe 61). Au niveau infranational, excepté les provinces du Moyen-Ogooué et de l'Ogooué-Ivindo où l'écart des scores de performance en langue entre le groupe des élèves dont l'élève parle toujours français à la maison et le groupe dont l'élève ne parle jamais français à la maison est négatif et non significatif statistiquement ; dans toutes les autres provinces, cet écart est positif, mais il n'est statistiquement significatif que dans deux provinces : la Nyanga et l'Ogooué-Maritime.

Au plan national, s'agissant de la différence de scores en langue en fin de scolarité entre le groupe d'élèves dont l'élève parle souvent le français à la maison et l'autre groupe dont l'élève ne parle jamais français à la maison, on constate que l'écart des scores moyens nationaux est nul et non statistiquement significatif (cf. Annexe 62). Cependant, au plan infranational, la différence de scores en langue en fin de scolarité entre le groupe d'élèves dont l'élève parle souvent le français à la maison et le groupe dont l'élève ne parle jamais français à la maison est négative et non significative statistiquement dans quatre provinces, à savoir : Estuaire (-0,1), Haut-Ogooué (-0,1), Moyen-Ogooué (-0,3) et Ogooué-Ivindo (-0,9). Le Woleu-Ntem a le même résultat que sur le plan national. Dans la Ngounié (0,1), la Nyanga (0,3), l'Ogooué-Lolo (0,6) et l'Ogooué-Maritime (1,1), la différence de scores est positive mais n'est statistiquement significative que dans l'Ogooué-Maritime au seuil de (1%).

S'agissant de la différence de scores en langue, en fin de scolarité au niveau national entre le groupe d'élèves dont l'élève parle parfois le français à la maison et le groupe dont l'élève ne parle jamais français à la maison, on constate que l'écart des scores moyens nationaux est négatif et non statistiquement significatif (cf. Annexe 63). Pour ce qui est du niveau infranational, quatre provinces ont des résultats similaires soit : le Haut-Ogooué (-0,4), le Moyen-Ogooué (-0,4), la Ngounié (-0,1) et l'Ogooué-Ivindo (-0,9). Dans l'Estuaire et la Nyanga, la différence des scores en langue en fin de scolarité entre le groupe dont l'élève parle parfois le français à la maison et le groupe dont l'élève ne parle jamais français à la maison est nulle. Toutefois, elle est dans l'Ogooué-Lolo de (0,5), l'Ogooué-Maritime de (1,0) et le Woleu-Ntem de (0,1). La différence de scores pour ces trois provinces est positive mais elle n'est statistiquement significative que dans l'Ogooué-Maritime, au seuil de (5%).

Au plan national, on observe que les élèves qui parlent toujours le français ont un meilleur score de performance en mathématiques (559,9) que ceux qui parlent souvent le français (548,0) (cf. Annexe 60). Les élèves qui parlent souvent le français ont un meilleur score (548,0) de performance en mathématiques que ceux qui parlent parfois le français comme langue secondaire (542,8). Les élèves qui parlent parfois le français comme langue secondaire ont un meilleur score (542,8) de performance en mathématiques que ceux qui ne parlent jamais le français à la maison (534,8).

Au plan infranational, les élèves qui parlent toujours le français ont de meilleurs scores de performance en mathématiques que les élèves des trois autres catégories dans les provinces suivantes : l'Estuaire (559,7), le Haut-Ogooué (568,3), la Ngounié (577,1), la Nyanga (578,3), l'Ogooué-Ivindo (513,4) et le Woleu-Ntem (566,6). Dans le Moyen-Ogooué (541,2), l'Ogooué-Lolo (579,4) et l'Ogooué-Maritime (610,9), les élèves qui parlent souvent le français ont de meilleurs scores de performance en mathématiques que les élèves des trois autres catégories.

Au niveau national, s'agissant de la différence de score en mathématiques en fin de scolarité primaire entre le groupe d'élèves dont l'élève parle toujours français à la maison par rapport au groupe d'élèves dont l'élève ne parle jamais français à la maison, on constate que l'écart des scores moyens nationaux est positif et non statistiquement significatif (cf. Annexe 64). Au niveau infranational, excepté l'Ogooué-Ivindo où l'écart des scores de performance en mathématiques entre le groupe d'élèves dont l'élève parle toujours français à la maison et le groupe dont l'élève ne parle jamais français à la maison est négatif et non significatif statistiquement, dans toutes les autres provinces cet écart est positif, mais il n'est statistiquement significatif que dans la Ngounié, au seuil de 1%.

Au niveau national, s'agissant de la différence de score en mathématiques en fin de scolarité entre le groupe d'élèves dont l'élève parle souvent le français à la maison et le groupe dont l'élève ne parle jamais français à la maison, on constate que l'écart des scores moyens nationaux est positif et non statistiquement significatif (cf. Annexe 65). Cependant, au niveau infranational, cette différence est négative dans le Haut-Ogooué (-0,3) et l'Ogooué-Ivindo (-0,9), mais elle n'est statistiquement significative que dans l'Ogooué-Ivindo, au seuil de (5%). Dans toutes les autres provinces, on constate un résultat similaire à celui du niveau national, excepté dans la Ngounié où la différence de score en mathématiques en fin de scolarité est positive et statistiquement significative.

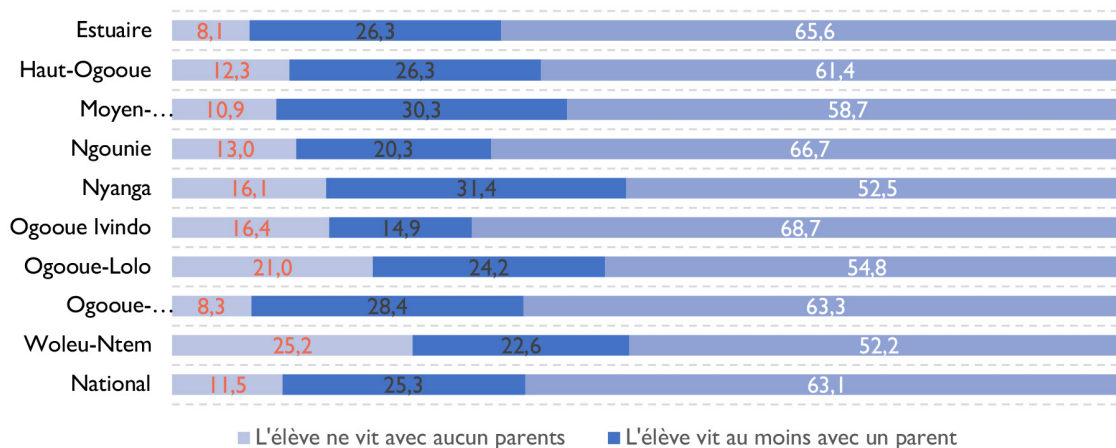
Au plan national, s'agissant de la différence de score en mathématiques en fin de scolarité entre le groupe d'élèves dont l'élève parle parfois le français à la maison et le groupe d'élèves dont l'élève ne parle jamais français à la maison, on constate que l'écart des scores moyens nationaux est positif et non statistiquement significatif (cf. Annexe 66). Au plan infranational, cinq provinces ont des résultats similaires à l'écart des scores au niveau national, soit : l'Estuaire (0,2), le Moyen-Ogooué (0,5), la Nyanga (0,2), l'Ogooué-Iolo (0,3) et le Woleu-Ntem (0,2). En revanche, dans l'Ogooué-Ivindo, la différence des scores est négative. Dans la Ngounié et l'Ogooué-Maritime, la différence des scores est positive et statistiquement significative.

Les résultats précédents nous amènent à faire le constat suivant : si en début de scolarité primaire, il existe en général, une différence de performances significative suivant la fréquence avec laquelle les élèves parlent français à la maison, cette différence disparaît totalement en fin de scolarité sur le plan national. En conséquence, la langue parlée à la maison ne semble pas être un critère de différenciation pertinent pour la réussite des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité primaire.

5.1.9. Présence parentale

Pour analyser l'effet de la présence parentale sur la performance des élèves, on apprécie la significativité de l'écart de performance des scores des élèves qui ne vivent pas avec leurs parents avec les scores de ceux qui vivent avec au moins un parent.

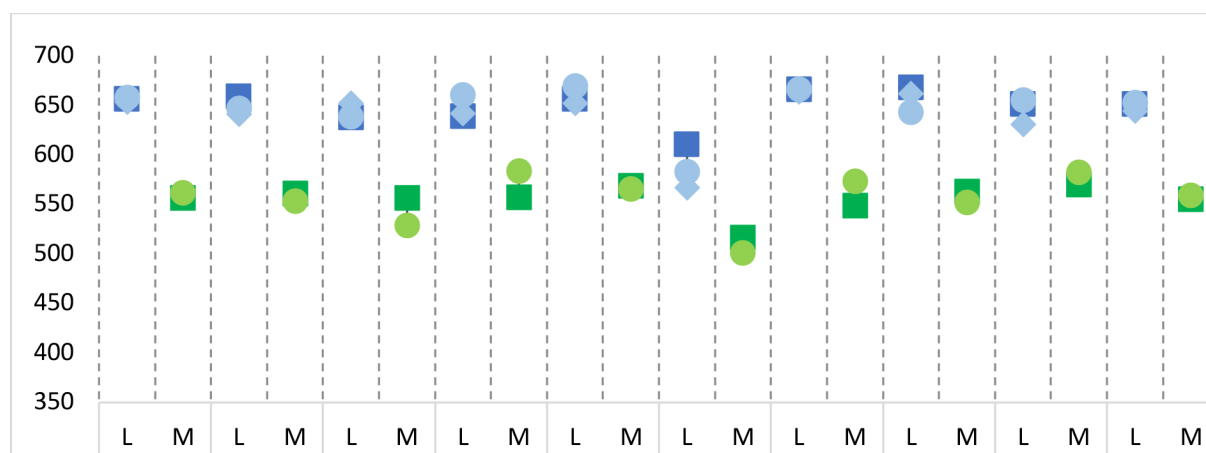
5.29 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon la présence parentale



Source : PASEC2019

Au niveau national, il ressort que 63,2% des élèves vivent avec les deux parents, 25,3% des vivent avec un parent et 11,5% des élèves ne vivent avec aucun de leurs parents (cf. Annexe 67). Cette tendance se retrouve quasiment dans toutes les provinces du pays, excepté dans l'Ogooué-Ivindo et dans le Woleu-Ntem où le pourcentage d'élèves vivant sans aucun parent est supérieur au pourcentage d'élèves vivant avec un parent.

Graphique 5.30 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon la présence parentale



Source : PASEC2019

Au niveau national, le fait de vivre avec les deux parents n'améliore pas les performances en langue des élèves en fin de scolarité (cf. Annexe 68). En effet, les élèves vivant avec un des deux parents ont de meilleures performances en langue (652,8) que ceux vivant sans aucun parent (651,1). Cependant, ces derniers ont de meilleures performances en langue que celles des élèves vivant avec les deux parents (644,5). Au niveau infranational, l'Estuaire, l'Ogooué-Lolo et le Woleu-Ntem ont les résultats similaires à ceux obtenus au plan national. Dans le Haut-Ogooué (659,2), l'Ogooué-Ivindo (610,8) par contre, les élèves vivant avec aucun de ses parents, ont des performances en langue supérieures à celles des élèves vivant avec un parent qui, à leur tour, ont des performances supérieures à celles des élèves vivant avec les deux parents. Dans le Moyen-Ogooué et la Nyanga, les élèves vivant avec les deux parents ont des performances en langue supérieures à celles des élèves vivant avec un parent, qui, à leur tour, ont des performances supérieures à celles des élèves vivant sans aucun parent. Dans la Ngounié, les élèves vivant avec un parent ont des performances en langue supérieures à celles des élèves vivant avec les deux parents qui, à leur tour, ont des performances supérieures à celles des élèves vivant sans aucun parent. Enfin, dans l'Ogooué-Maritime, les élèves vivant sans aucun parent, ont des performances en langue supérieures à celles des élèves vivant avec les deux parents qui, à leur tour, ont des performances supérieures à celles des élèves vivant avec un parent. Au niveau national, s'agissant de la différence de score en langue entre les élèves vivant avec un parent par rapport aux élèves vivant sans aucun parent, on constate que l'écart est positif mais non statistiquement significatif (cf. Annexe 70). En outre, au niveau infranational, l'écart varie d'une province à l'autre.

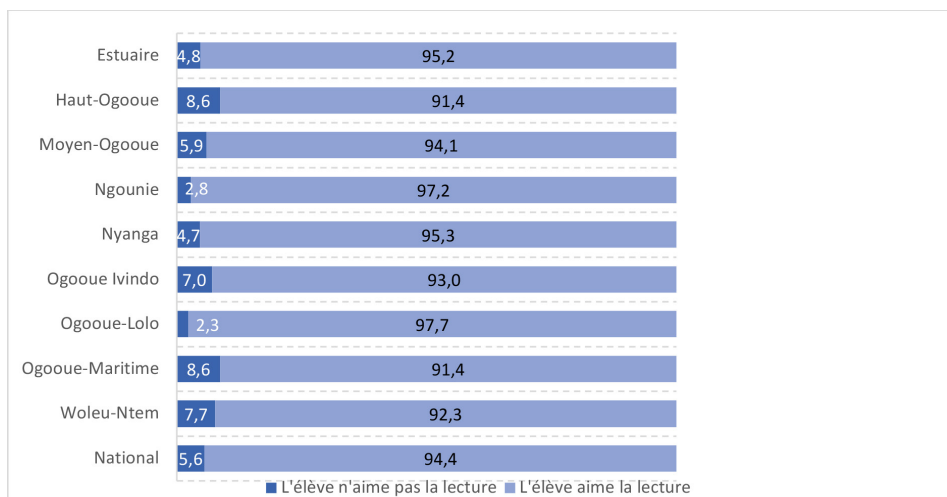
Au niveau national, s'agissant de la différence de score en langue, entre les élèves vivant avec les deux parents par rapport aux élèves vivant sans aucun parent, on constate que l'écart est négatif mais non statistiquement significatif. En outre, au niveau infranational, l'écart varie d'une province à l'autre. Ainsi, on ne constate pas de différence de performances entre les deux catégories.

Au niveau national, en ce qui concerne les performances des élèves en mathématiques en fin de scolarité selon la présence parentale, on constate que les élèves vivant avec un parent ont de meilleures performances en mathématiques (559,1) que celles des élèves vivant avec les deux parents (556,4) (cf. Annexe 69). Les élèves vivant avec les deux parents ont de meilleures performances en mathématiques que celles des élèves vivant sans aucun parent (555,5). Au niveau infranational, dans l'Estuaire, les élèves vivant avec les deux parents ont des performances en mathématiques supérieures (562,5) à celles des élèves vivant avec un parent (561,5). Ces derniers ont des performances supérieures, à celles des élèves vivant sans aucun parent (556,4). Dans le Haut-Ogooué et la Nyanga, les élèves vivant sans aucun parent ont des performances en mathématiques supérieures (561,1 ; 569,1) à celles des élèves vivant avec un parent (553,5 ; 565,7). Ces derniers ont des performances supérieures, à celles des élèves vivant avec les deux parents. Dans la Ngounié et l'Ogooué-lolo, les élèves vivant avec un parent ont des performances supérieures, à celles des élèves vivant sans aucun parent. Ces derniers ont des performances supérieures à celles des élèves vivant avec les deux parents.

Dans le Moyen-Ogooué et l'Ogooué-Maritime, les élèves vivant sans aucun parent, ont des performances en mathématiques supérieures, à celles des élèves vivant avec les deux parents. Ces derniers ont des performances supérieures à celles des élèves vivant avec un parent. Dans l'Ogooué-Ivindo, les élèves vivant avec les deux parents ont des performances en mathématiques supérieures à celles des élèves vivant sans aucun parent. Ces derniers ont des performances en mathématiques supérieures, à celles des élèves vivant avec un parent. Enfin, dans le Woleu-Ntem, les élèves vivant avec un parent ont des performances en mathématiques supérieures, à celles des élèves vivant avec les deux parents, qui, quant à eux, ont des performances supérieures à celles des élèves vivant sans aucun parent. Au niveau national, s'agissant de la différence de score en mathématiques, entre les élèves vivant avec un parent par rapport aux élèves vivant sans aucun parent, on constate que l'écart est positif mais non statistiquement significatif (cf. Annexe 71). En outre, au niveau infranational, l'écart varie d'une province à l'autre. Mais cet écart n'est statistiquement significatif dans aucune province. Au niveau national, s'agissant de la différence de score en mathématiques, entre les élèves vivant avec les deux parents par rapport aux élèves vivant sans aucun parent, on constate que l'écart est positif mais non statistiquement significatif. En outre, au niveau infranational, l'écart varie d'une province à l'autre. Mais cet écart n'est statistiquement significatif dans aucune province.

5.1.10 Variables sur le goût pour la lecture et les mathématiques

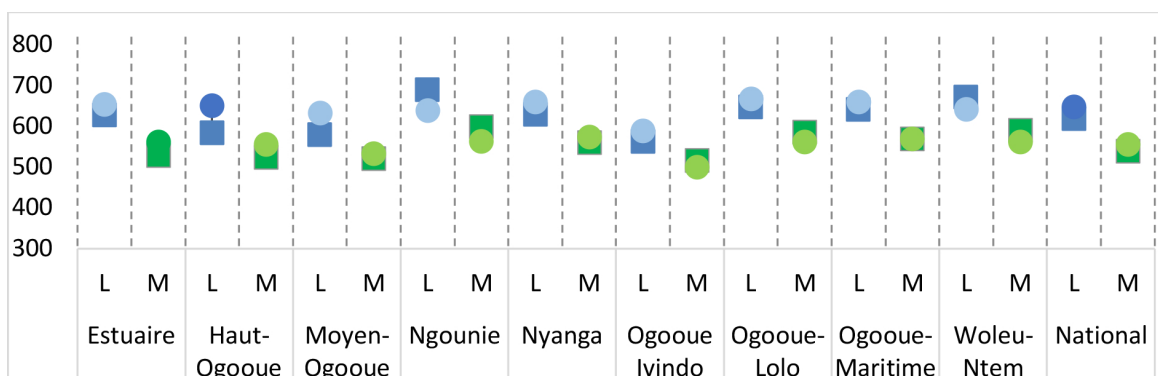
Graphique 5.31 : Répartition des élèves selon le nombre d'élèves qui aiment la lecture en fin de scolarité



Source : PASEC2019

Le graphique ci-dessus montre que 94,4% des élèves aiment la lecture contre 5,6% qui n'aiment pas lire. Le même constat est fait dans toutes les provinces où au moins 91% des élèves aiment la lecture : l'Estuaire (95,2% contre 4,8%), le Haut-Ogooué (91,4% contre 8,6%), le Moyen-Ogooué (94,1% contre 5,9%), la Ngounié (97,2% contre 2,8%), la Nyanga (95,3% contre 4,7%), l'Ogooué Ivindo (93% contre 7%), l'Ogooué-Lolo (97,7% contre 2,3%), l'Ogooué-Maritime (91,4% contre 8,6%) et le Woleu-Ntem (92,3% contre 7,7%).

Graphique 5.32 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le nombre d'élèves qui aiment la lecture en fin de scolarité



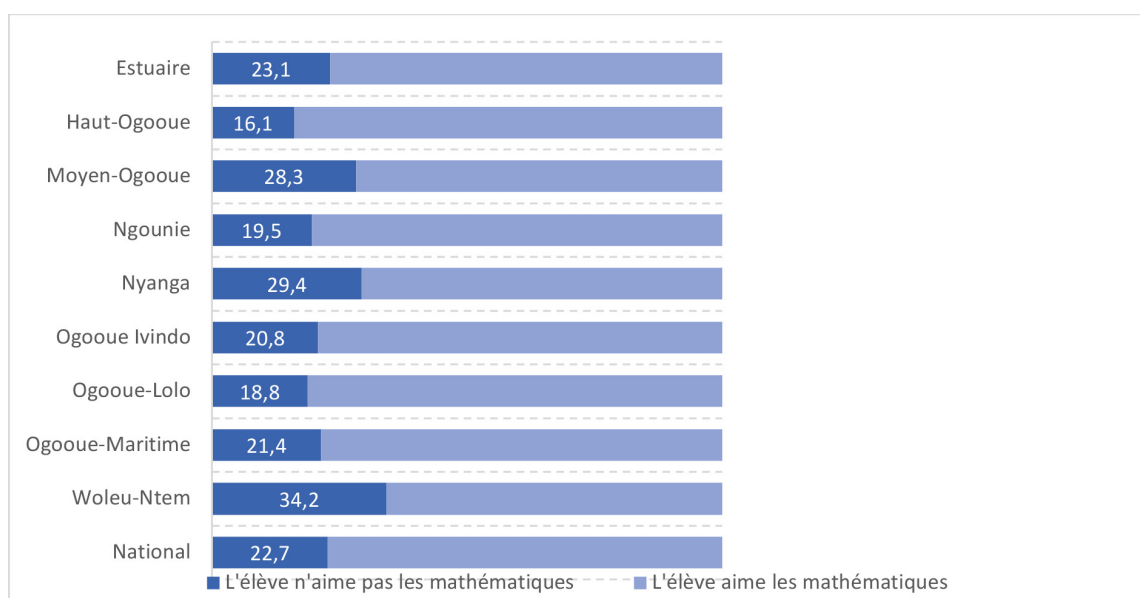
Source : PASEC2019

Au niveau national, on constate que le score en langue des élèves qui aiment la lecture (556,8) est supérieur à celui des élèves qui n'aiment pas la lecture (539,9) (cf. Annexe 72).

Au niveau infranational, dans cinq provinces on note également que les élèves qui aiment la lecture, ont en moyenne, les meilleurs scores : l'Estuaire (561,5), le Haut-Ogooué (555,6), le Moyen-Ogooué (533,8), la Nyanga (574,3) et l'Ogooué-Maritime (570,4). Contre toute attente, dans les quatre autres provinces, le score des élèves qui n'aiment pas la lecture est supérieur à celui des élèves qui aiment la lecture : la Ngounié (599,3), l'Ogooué-Ivindo (517,3), l'Ogooué-Lolo (586,2) et le Woleu-Ntem (590,4). Par ailleurs, la différence de score en langue, entre le groupe d'élèves dont l'élève aime la lecture par rapport au groupe d'élèves dont l'élève n'aime pas la lecture, on constate que l'écart est positif et statistiquement significatif au seuil de 1% (cf. Annexe 74). Le groupe d'élèves dont l'élève aime la lecture ont de meilleures performances en langue que le groupe d'élèves dont l'élève n'aime pas la lecture. En outre, au niveau infranational, l'écart varie d'une province à l'autre. Mais cet écart n'est statistiquement significatif au seuil de 5% que dans le Haut-Ogooué.

En mathématiques, au niveau national, on constate que les performances des élèves qui aiment la lecture (556,8) est supérieur au score des performance en mathématiques des élèves qui n'aiment pas la lecture (539,9) (cf. Annexe 73). Ce résultat se retrouve au niveau infranational, avec cinq provinces qui ont des résultats allant dans le même sens que le score national : l'Estuaire (561,5), le Haut-Ogooué (555,6), le Moyen-Ogooué (533,8), la Nyanga (574,3) et l'Ogooué-Maritime (570,4). Dans les quatre autres provinces, le score des élèves en mathématiques qui n'aiment pas la lecture est supérieur à celui des élèves qui aiment la lecture : la Ngounié (599,3), l'Ogooué-Ivindo (517,3), l'Ogooué-Lolo (586,2) et le Woleu-Ntem (590,4). S'agissant de la différence de score en mathématiques, entre le groupe d'élèves dont l'élève aime la lecture par rapport au groupe d'élèves dont l'élève n'aime pas la lecture, on constate que l'écart est positif (cf. Annexe 75). Le groupe d'élèves dont l'élève aime la lecture a de meilleures performances en mathématiques que le groupe d'élèves dont l'élève n'aime pas la lecture. En outre, au niveau infranational, l'écart varie d'une province à l'autre.

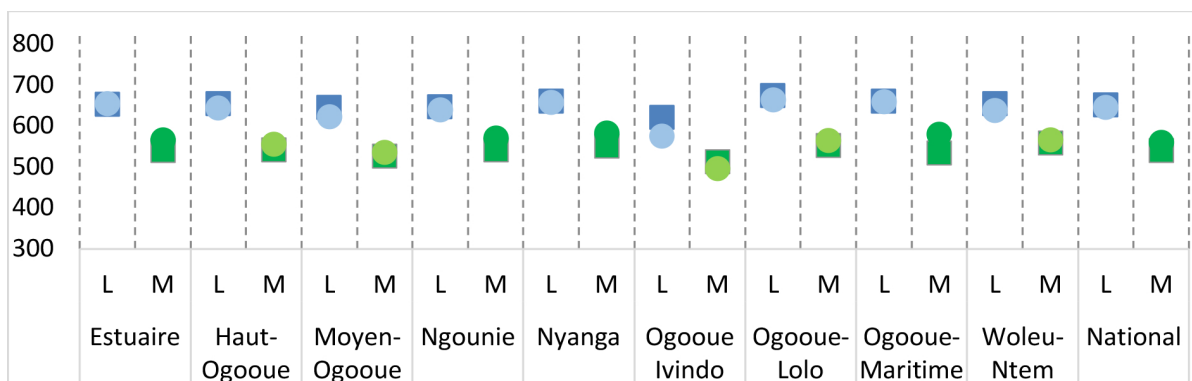
Graphique 5.33 : Répartition des élèves selon le nombre d'élèves qui aiment les mathématiques en fin de scolarité



Source : PASEC2019

Au niveau national, s'agissant de la répartition des élèves qui aiment les mathématiques en fin de scolarité, on constate que la proportion d'élèves qui aiment les mathématiques est supérieure à la proportion d'élèves qui n'aiment pas les mathématiques (cf. Annexe 76). Le même résultat est vérifié dans toutes les provinces du pays.

Graphique 5.34: Performances des enseignants en lecture et en mathématiques selon le nombre d'élèves qui aiment la lecture en fin de scolarité



Source : PASEC2019

Au niveau national, s'agissant des variables sur le goût pour les mathématiques, on constate que le score en langue des élèves qui aiment les mathématiques (645,5) est inférieur au score des élèves qui n'aiment pas les mathématiques (652,0) (cf. Annexe 77). Autrement dit, les élèves qui n'aiment pas les mathématiques ont de meilleurs scores en langue que les élèves qui aiment les mathématiques. A l'exception de l'Estuaire, le même constat est commun à toutes les provinces. S'agissant de la différence de score en langue, entre le groupe d'élèves dont l'élève aime les mathématiques par rapport au groupe d'élèves dont l'élève n'aime pas les mathématiques, on constate que l'écart est négatif mais non statistiquement significatif (cf. Annexe 79). En outre, au niveau infranational, l'écart varie d'une province à l'autre, sans effet significatif. Ainsi, le goût pour les mathématiques n'a pas d'influence sur le score des élèves en langue.

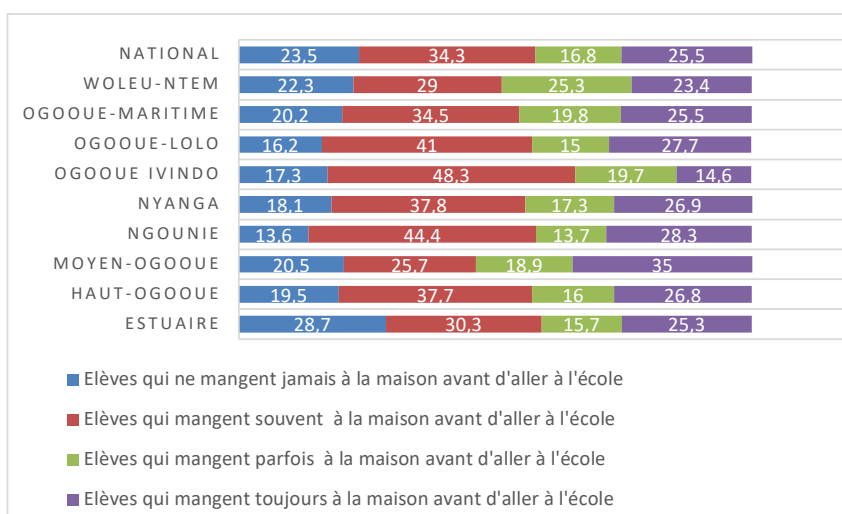
Au niveau national, s'agissant des variables sur l'intérêt pour les mathématiques, on constate que le score des élèves qui aiment les mathématiques (561,1) est supérieur au score des élèves qui n'aiment pas les mathématiques (540,3) (cf. Annexe 78). Autrement dit, les élèves qui aiment les mathématiques ont de meilleurs scores en mathématiques que les élèves qui n'aiment pas les mathématiques. A l'exception de l'Ogooué-Ivindo, le même constat est fait dans les autres provinces. S'agissant de la différence de score en mathématiques entre le groupe d'élèves dont l'élève aime les mathématiques par rapport au groupe d'élèves qui n'aime pas les mathématiques, on constate que l'écart est positif et statistiquement significatif au seuil de 1% (cf. Annexe 80). Ainsi, le groupe d'élèves dont l'élève aime les mathématiques ont de meilleurs scores en mathématiques par rapport à celui dont l'élève n'aime pas les mathématiques. En outre, au niveau infranational, l'écart est positif dans toutes les provinces, excepté l'Ogooué-Ivindo. Cependant, la différence n'est statistiquement significative que dans : l'Estuaire au seuil de 1%, la Ngounié au seuil de 5%, la Nyanga au seuil de 1% et l'Ogooué-Maritime au seuil de 5%.

Deux constats se dégagent des résultats précédents :

- les élèves qui aiment la lecture ont, globalement, de meilleurs scores en langue et en mathématiques que les autres au niveau national ;
- les élèves qui aiment les mathématiques ont, en général, de meilleurs scores en mathématiques que les autres au niveau national.

5.1.11 Manger à la maison avant d'aller à l'école

Graphique 5.35 : Répartition des élèves selon manger à la maison avant d'aller à l'école en fin de scolarité



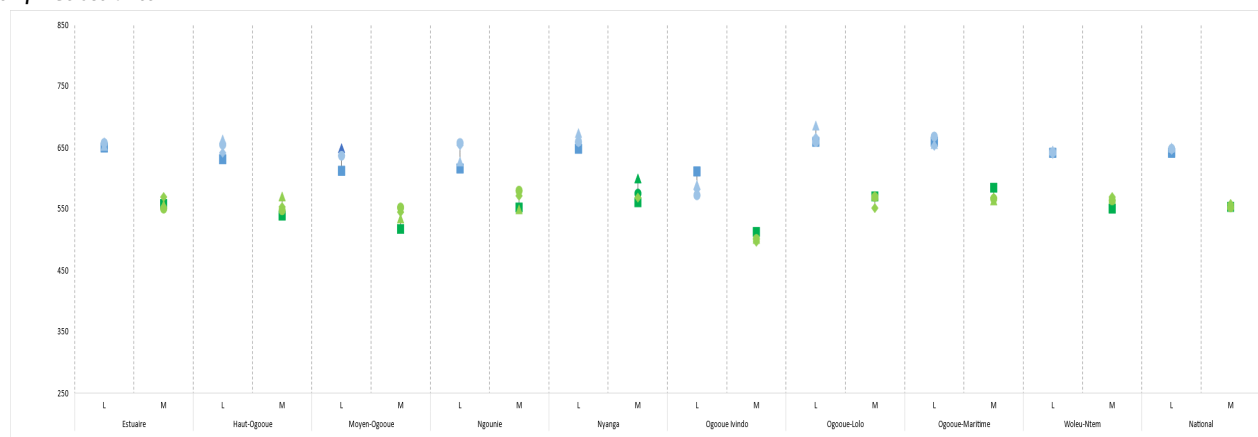
Source : PASEC2019

Au plan national, les données montrent que 23,5% des élèves ne mangent jamais à la maison avant d'aller à l'école, 34,3% mangent souvent, 16,8% mangent parfois et 25,5% mangent toujours à la maison avant d'aller à l'école.

Au niveau provincial, on a les résultats suivants :

- les élèves qui ne mangent jamais à la maison avant d'aller à l'école, représentent dans l'Estuaire 28,7%, le Haut-Ogooué 19,5%, le Moyen-Ogooué 20,5%, la Ngounié 13,6%, la Nyanga 18,1%, l'Ogooué Ivindo 17,3%, l'Ogooué-Lolo 16,2%, l'Ogooué-Maritime 20,2% et le Woleu-Ntem 22,3% ;
- les élèves qui mangent souvent à la maison avant d'aller à l'école (l'Estuaire : 30,3%, le Haut-Ogooué : 37,7%, le Moyen-Ogooué : 25,7%, la Ngounié : 44,4%, la Nyanga : 37,8%, l'Ogooué Ivindo : 48,3%, l'Ogooué-Lolo : 41%, l'Ogooué-Maritime : 34,5% et le Woleu-Ntem : 29%) ;
- les élèves qui mangent parfois à la maison avant d'aller à l'école (l'Estuaire : 15,7%, le Haut-Ogooué : 16%, le Moyen-Ogooué : 18,9%, la Ngounié : 13,7%, la Nyanga : 17,3%, l'Ogooué Ivindo : 19,7%, l'Ogooué-Lolo : 15%, l'Ogooué-Maritime : 19,8% et le Woleu-Ntem : 25,3%) ;
- les élèves mangent toujours à la maison avant d'aller à l'école (l'Estuaire : 25,3%, le Haut-Ogooué : 26,8%, le Moyen-Ogooué : 35%, la Ngounié : 28,3%, la Nyanga : 26,9%, l'Ogooué Ivindo : 14,6%, l'Ogooué-Lolo : 27,7%, l'Ogooué-Maritime : 25,5% et le Woleu-Ntem : 23,4%).

Graphique 5.36 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon manger à la maison avant d'aller à l'école en fin de scolarité



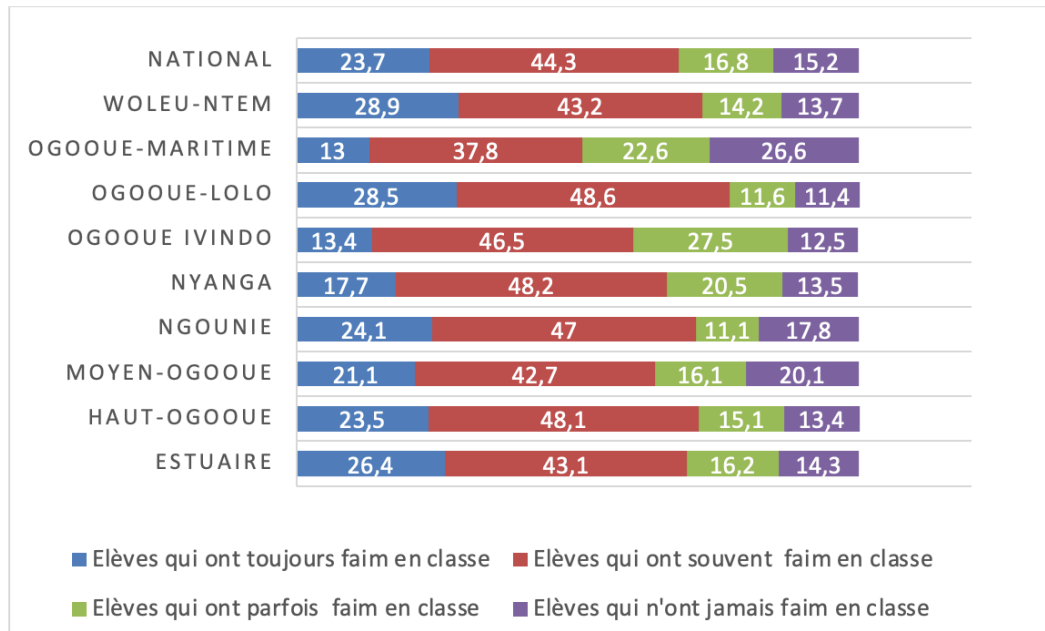
Source : PASEC2019

En langue, les élèves qui ne mangent jamais à la maison avant d'aller à l'école ont un score de performance en langue de 641,9 au plan national. Ceux qui mangent souvent à la maison avant d'aller à l'école ont un score de 649,0. Le score des élèves qui mangent parfois à la maison avant d'aller à l'école est de 646,8. Enfin, les élèves qui mangent toujours à la maison avant d'aller à l'école ont un score de 650,9. Au niveau provincial, les scores diffèrent également selon que l'élève mange ou pas à la maison avant d'aller à l'école. La différence de score entre les élèves dont Elèves qui mangent souvent à la maison avant d'aller à l'école par rapport aux élèves dont Elèves qui ne mangent jamais à la maison avant d'aller à l'école n'est pas significative dans toutes les provinces. La différence de score entre les élèves dont Elèves qui mangent parfois à la maison avant d'aller à l'école par rapport aux élèves dont Elèves qui ne mangent jamais à la maison avant d'aller à l'école n'est significative que dans l'Ogooué-Lolo. Enfin, la différence de score entre les élèves dont Elèves qui ne mangent jamais à la maison avant d'aller à l'école par rapport aux élèves dont Elèves qui mangent toujours à la maison avant d'aller à l'école est significative dans deux provinces : le Haut-Ogooué et le Moyen-Ogooué.

En mathématiques, les élèves qui ne mangent jamais à la maison avant d'aller à l'école ont un score de performance en langue de 553,4 au plan national. Ceux qui mangent souvent à la maison avant d'aller à l'école ont un score de 552,3. Le score des élèves qui mangent parfois à la maison avant d'aller à l'école est de 558,5. Enfin, les élèves qui mangent toujours à la maison avant d'aller à l'école ont un score de 557,8. A l'instar du niveau national, les scores diffèrent selon les différentes modalités dans chaque province. La différence de score entre les élèves dont Elèves qui mangent souvent à la maison avant d'aller à l'école par rapport aux élèves dont Elèves qui ne mangent jamais à la maison avant d'aller à l'école reste significative dans la Nyanga. La différence de score entre les élèves dont Elèves qui ne mangent jamais à la maison avant d'aller à l'école par rapport aux élèves dont Elèves qui mangent toujours à la maison avant d'aller à l'école est significative dans deux provinces : le Haut-Ogooué et la Nyanga.

5.1.12. Avoir faim en classe

Graphique 5.37 : Répartition des élèves selon avoir faim en classe en fin de scolarité



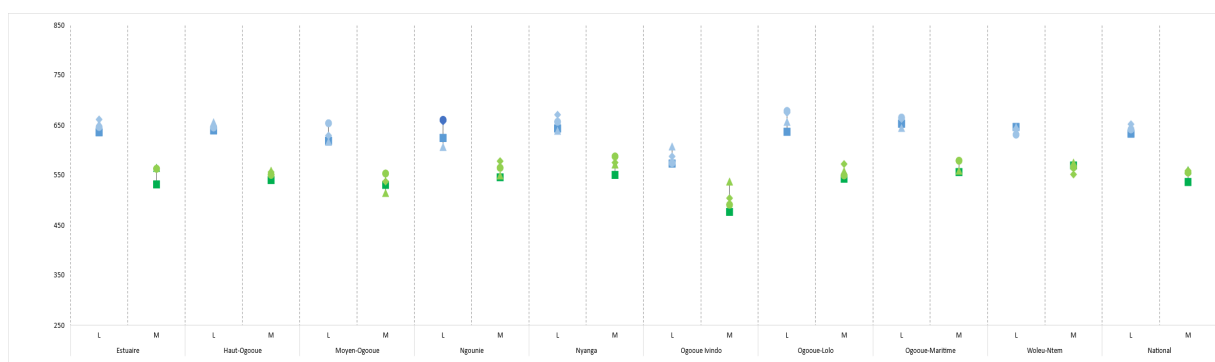
Source : PASEC2019

Selon le graphique ci-dessus, 23,7% d'élèves ont toujours faim en classe au plan national, alors que 44,3% ont souvent faim en classe. En outre, 16,8% ont parfois faim en classe contre 14,3% qui n'ont jamais faim en classe. Au niveau provincial, on a les pourcentages ci-après :

- les élèves ont toujours faim en classe (Estuaire : 26,4%, Haut-Ogooué : 23,5%, Moyen-Ogooué : 21,1%, Ngounié : 24,1%, Nyanga : 17,7%, Ogooué Ivindo : 13,4%, Ogooué-Lolo : 28,5%, Ogooué-Maritime : 13% et Woleu-Ntem: 28,9%) ;

- les élèves ont souvent faim en classe (Estuaire : 43,1%, Haut-Ogooué : 48,1%, Moyen-Ogooué : 42,7%, Ngounié : 47%, Nyanga : 48,2%, Ogooué Ivindo : 46,5%, Ogooué-Lolo : 48,6%, Ogooué-Maritime : 37,8% et Woleu-Ntem : 43,2%) ;
- les élèves ont parfois faim en classe (Estuaire : 16,2%, Haut-Ogooué : 15,1%, Moyen-Ogooué : 16,1%, Ngounié : 11,1%, Nyanga : 20,5%, Ogooué Ivindo : 27,5%, Ogooué-Lolo : 11,6%, Ogooué-Maritime : 22,6% et Woleu-Ntem : 14,2%) ;
- les élèves n'ont jamais faim en classe (Estuaire : 14,3%, Haut-Ogooué : 13,4%, Moyen-Ogooué : 20,1%, Ngounié : 17,8%, Nyanga : 13,5%, Ogooué Ivindo : 12,5%, Ogooué-Lolo : 11,4%, Ogooué-Maritime : 26,6% et Woleu-Ntem : 13,7%).

Graphique 5.38 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon avoir faim en classe en fin de scolarité



Source : PASEC2019

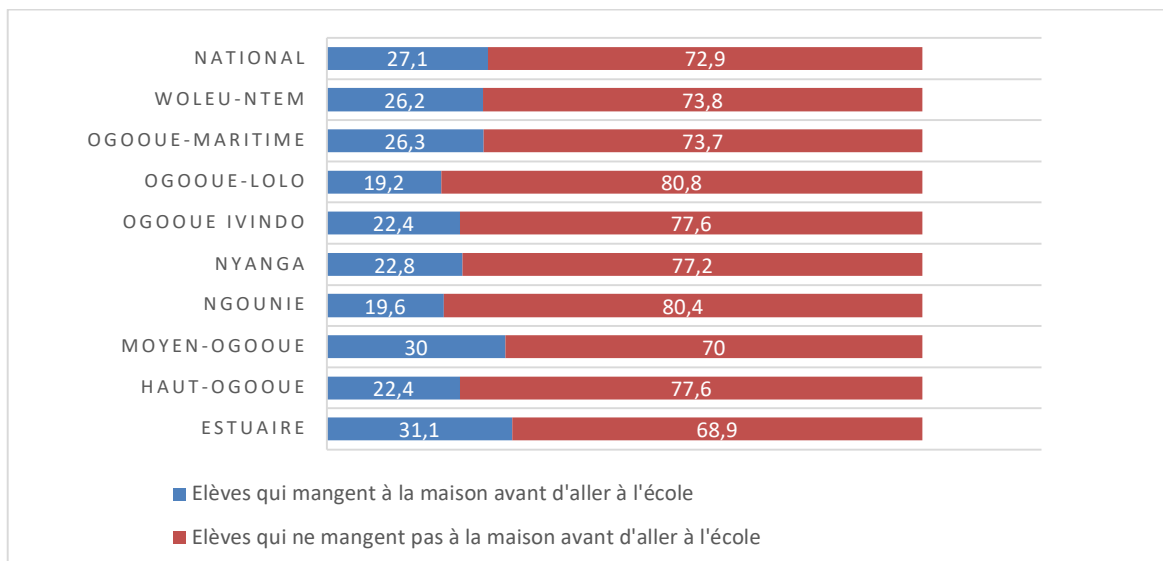
En langue, les élèves qui ont toujours faim en classe au plan national ont un score de 633,4, alors que ceux qui ont souvent faim en classe ont un score de 641,8. Les élèves qui ont parfois faim en classe ont un score de 652,8 et ceux qui n'ont jamais faim en classe ont un score de 645,7.

Au niveau provincial, les scores diffèrent également selon que l'élève ait faim en classe ou pas. La différence de score entre les élèves qui ont souvent faim en classe par rapport aux élèves qui ont toujours faim en classe est significative dans la Ngounié et la Nyanga. La différence de score entre les élèves dont Elèves qui ont parfois faim en classe par rapport aux élèves dont Elèves qui ont toujours faim en classe est significative au Moyen-Ogooué et dans la Ngounié. La différence de score entre les élèves qui n'ont jamais faim en classe par rapport aux élèves qui ont toujours faim en classe est significative au niveau national et dans l'Estuaire.

En mathématiques, les élèves qui ont toujours faim en classe au plan national ont un score de 536,3, alors que ceux qui ont souvent faim en classe ont un score de 559,8. Les élèves qui ont parfois faim en classe ont un score de 652,8 et ceux qui n'ont jamais faim en classe ont un score de 645,7. Comme en langue, les scores diffèrent selon que l'élève ait faim en classe ou pas. La différence de score entre les élèves dont Elèves qui ont souvent faim en classe par rapport aux élèves qui ont toujours faim en classe est significative dans la Ngounié et l'Ogooué Ivindo. La différence de score entre les élèves qui ont parfois faim en classe par rapport aux élèves dont Elèves qui ont toujours faim en classe est significative dans le Moyen-Ogooué. Enfin, la différence de score entre les élèves qui n'ont jamais faim en classe par rapport aux élèves dont Elèves qui ont toujours faim en classe est significative au niveau national et dans l'Estuaire.

5.1.13 Manger avant d'aller à l'école

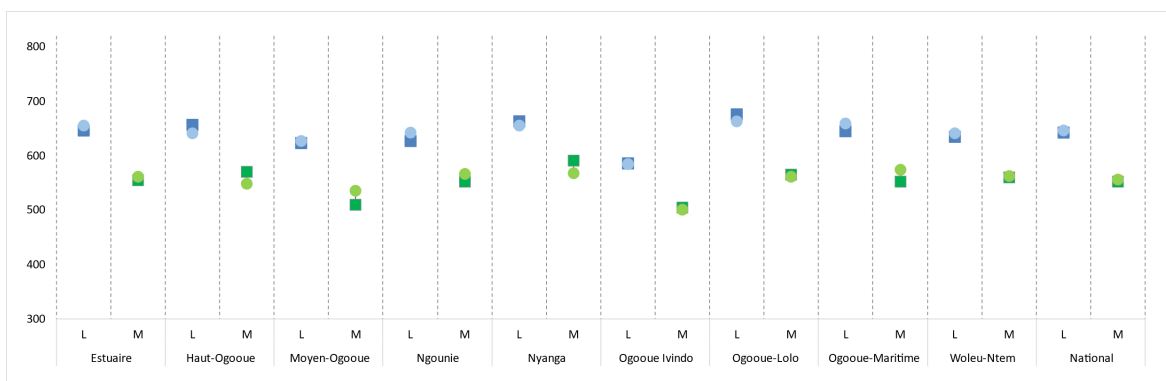
Graphique 5.39 : Répartition des élèves selon manger avant d'aller à l'école en fin de scolarité



Source : PASEC2019

Au niveau national, 27,1% d'élèves mangent à la maison avant d'aller à l'école, contre 72,9% qui ne mangent pas à la maison avant d'aller à l'école. Au niveau provincial, les pourcentages sont les suivants : l'Estuaire (31,1% contre 68,9%), le Haut-Ogooué (22,4% contre 77,6%), le Moyen-Ogooué (30% contre 70%), la Ngounié (19,6% contre 80,4%), la Nyanga (22,8% contre 77,2%), l'Ogooué Ivindo (22,4% contre 77,6%), l'Ogooué-Lolo (19,2% contre 80,8%), l'Ogooué-Maritime (26,3% contre 73,7%) et le Woleu-Ntem (26,2% contre 73,8%).

Graphique 5.40 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon manger avant d'aller à l'école en fin de scolarité



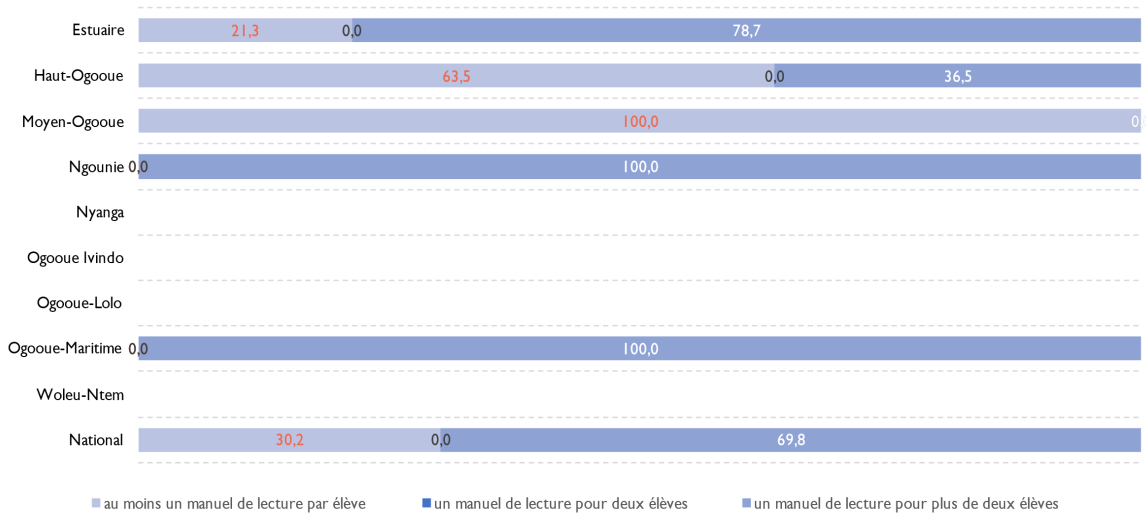
Source : PASEC2019

En lecture, le score des élèves qui mangent à la maison avant d'aller à l'école est de 646,5 au niveau national, contre 639,6 pour les élèves qui ne mangent pas à la maison avant d'aller à l'école. Au niveau provincial, les scores diffèrent également selon chaque modalité. La différence de score entre les élèves ayant faim en classe par rapport aux élèves dont Elèves n'ayant jamais faim en classe est significative dans le Moyen-Ogooué, la Ngounié et la Nyanga.

En mathématiques, le score des élèves qui mangent à la maison avant d'aller à l'école est de 554,3 au niveau national, contre 555,5 pour les élèves qui ne mangent pas à la maison avant d'aller à l'école. Cependant, la différence des scores entre ces deux modalités n'est pas significative au niveau national et dans toutes les provinces.

5.1.14 Le nombre de manuel de lecture par élève

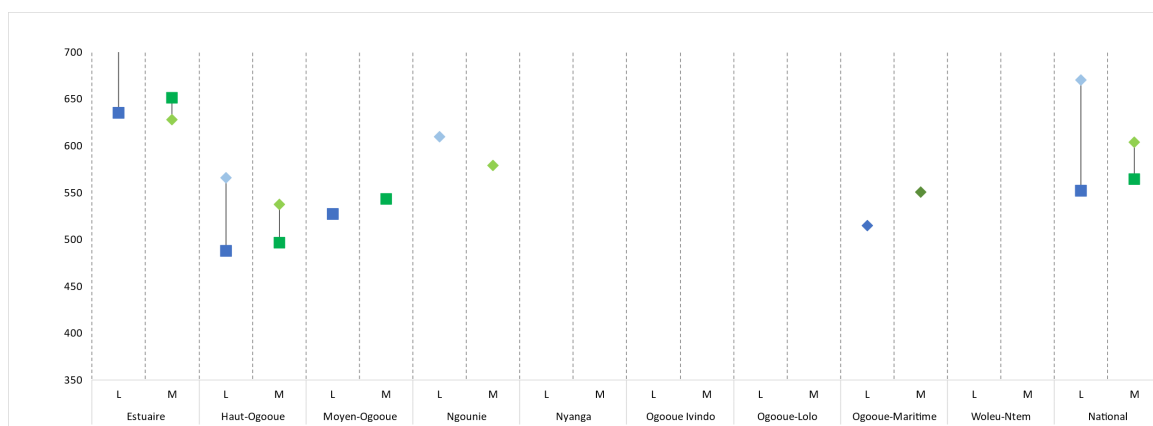
Graphique 5.41 : Répartition des élèves selon le nombre de manuel de lecture par élève en début de scolarité



Source : PASEC2019

En début de scolarité, 30,2% des élèves sont dans la situation « au moins un manuel de lecture par élève » et 69,8% d'élèves sont dans la situation « un manuel de lecture pour plus de deux élèves ». Au niveau des provinces, on a les proportions suivantes : l'Estuaire (21,3% ; 78,7%), le Haut-Ogooué (63,5 ; 36,5%), le Moyen-Ogooué (100% dans la situation « au moins un manuel de lecture par élève », la Ngounié (100% dans la situation « un manuel de lecture pour plus de deux élèves » et l'Ogooué-Maritime (100% dans la situation « un manuel de lecture pour plus de deux élèves »).

Graphique 5.42 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon le nombre de manuel de lecture par élève en début de scolarité

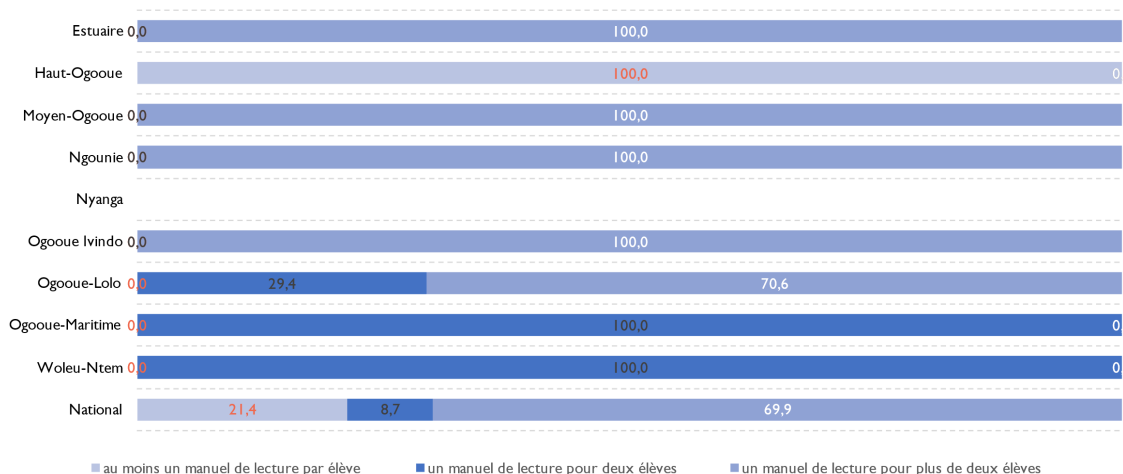


Source : PASEC2019

La différence de score en lecture entre les élèves bénéficiant d'un manuel de lecture pour deux élèves, par rapport aux élèves bénéficiant d'au moins un manuel de lecture par élève est significative sur le plan national et dans les provinces où les données sont disponibles (Estuaire, Haut-Ogooué et Ogooué-Maritime). La différence de score entre les élèves bénéficiant d'un manuel de lecture pour plus de deux élèves par rapport aux élèves bénéficiant d'au moins un manuel de lecture par élève est significative au niveau national et dans l'Ogooué-Maritime.

La différence de score en mathématiques entre les élèves bénéficiant d'un manuel de lecture pour deux élèves par rapport aux élèves bénéficiant 'au moins un manuel de lecture par élève est significative au niveau national et dans les provinces de l'Estuaire, le Haut-Ogooué et l'Ogooué-Maritime. La différence de score en mathématiques entre les élèves bénéficiant d'un manuel de lecture pour plus de deux élèves par rapport aux élèves bénéficiant d'au moins un manuel de lecture par élève n'est significative que dans l'Ogooué-Maritime.

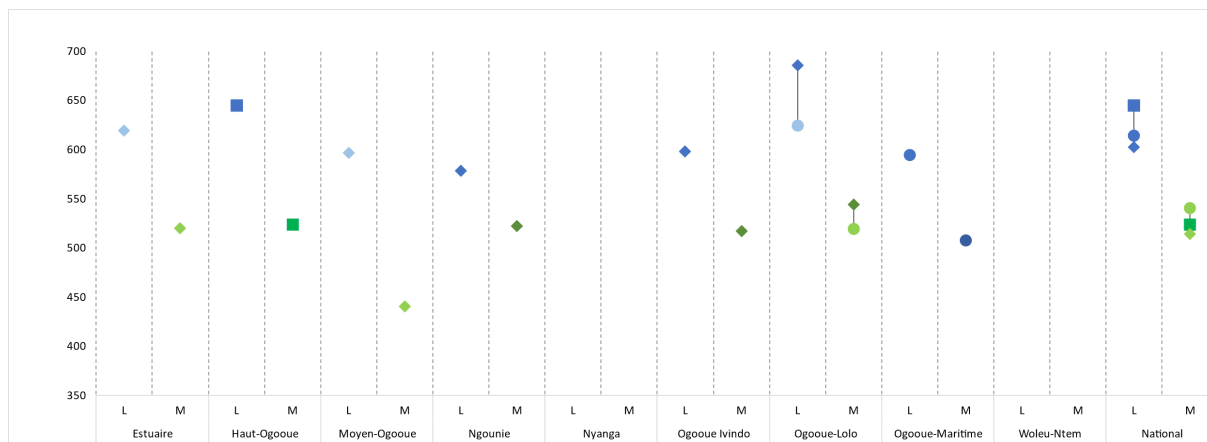
Graphique 5.43 : Répartition des élèves selon le nombre de manuel de lecture par élève en fin de scolarité



Source : PASEC2019

En fin de scolarité, 21,4% d'élèves se trouvent dans la situation « au moins un manuel de lecture par élève », 8,7% d'élèves se trouvent dans la situation « un manuel de lecture pour deux élèves » et enfin 69,9% des élèves sont dans la situation « un manuel de lecture pour plus de deux élèves. » Au niveau des provinces, on a les situations suivantes : l'Estuaire (100% dans la situation « un manuel de lecture pour plus de deux élèves »), le Haut-Ogooué (100% dans la situation « au moins un manuel de lecture par élève », le Moyen-Ogooué (100% dans la situation « un manuel de lecture pour plus de deux élèves »), la Ngounié (100% dans la situation « un manuel de lecture pour plus de deux élèves »), l'Ogooué Ivindo (100% dans la situation « un manuel de lecture pour plus de deux élèves »), l'Ogooué-Lolo (29,4% dans la situation « un manuel de lecture pour deux élèves » et 70,6% dans celle « un manuel de lecture pour plus de deux élèves »), l'Ogooué-Maritime (100% dans la situation « un manuel de lecture pour deux élèves ») et le Woleu-Ntem (100% dans la situation « un manuel de lecture pour deux élèves »).

Graphique 5.44 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon le nombre de manuel de lecture par élève en fin de scolarité

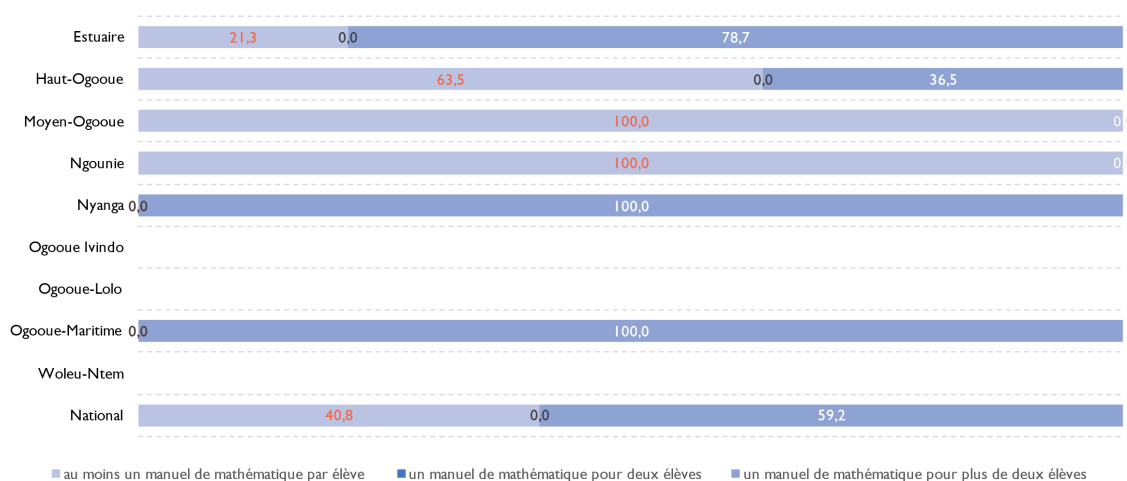


Source : PASEC2019

La différence de score en lecture entre les élèves qui bénéficient d'un manuel de lecture pour deux élèves par rapport aux élèves dotés d'au moins un manuel de lecture par élève est significative au niveau national et dans toutes les provinces où les tests ont été effectués. Il en est de même pour la différence de leurs scores en lecture. Cette différence de score en mathématiques est également significative dans les provinces suivantes : le Haut-Ogooué, la Ngounié, l'Ogooué Ivindo, l'Ogooué-Maritime et le Woleu-Ntem.

5.1.15. Le nombre de manuel de mathématique par élève

Graphique 5.45 : Répartition des élèves selon le nombre de manuel de mathématiques par élève en début de scolarité

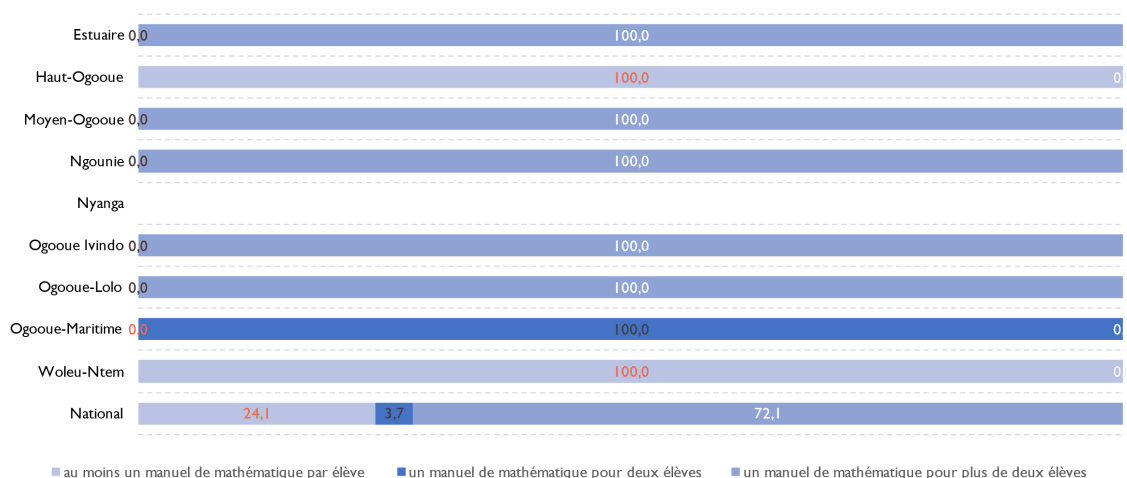


Source : PASEC2019

En début de scolarité, 40,8% des élèves sont dans la situation « au moins un manuel de mathématiques par élève » et 59,2% dans la situation « un manuel de mathématiques pour plus de deux élèves » au niveau national.

La comparaison au niveau des provinces montre que dans l'Estuaire, 21,3% des élèves ont « au moins un manuel de mathématiques par élève » et 78,7% ont « un manuel de mathématiques pour plus de deux élèves ». Dans le Haut-Ogooué, c'est 63,5% contre 36,5% alors que dans les provinces du Moyen-Ogooué, Ngounié, la Nyanga et de l'Ogooué-Maritime, tous les élèves ont « au moins un manuel de mathématiques par élève », (100% dans la situation « un manuel de mathématiques pour plus de deux élèves »).

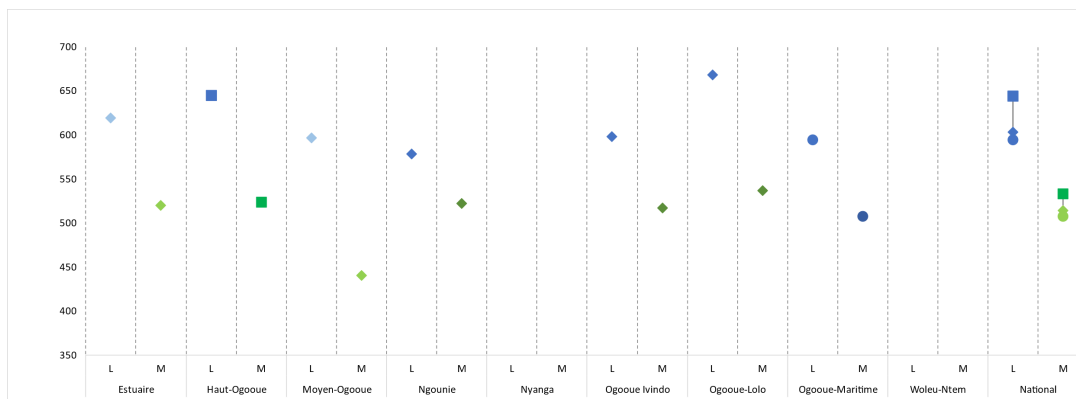
Graphique 5.46 : Répartition des élèves selon le nombre de manuel de mathématiques par élève en fin de scolarité



Source : PASEC2019

En fin de scolarité, 24,1% d'élèves sont dans la situation « au moins un manuel de mathématiques par élève », 3,7% dans celle « un manuel de mathématiques pour deux élèves » et 72,1% dans la situation « un manuel de mathématiques pour plus de deux élèves » au niveau national. Les provinces suivantes ont 100% d'élèves dans la situation « un manuel de mathématiques pour plus de deux élèves » : l'Estuaire, le Moyen-Ogooué, la Ngounié, l'Ogooué Ivindo et l'Ogooué-Lolo. Le Haut-Ogooué et le Woleu-Ntem ont 100% d'élèves dans la situation « au moins un manuel de mathématiques par élève ». Enfin, 100% d'élèves dans l'Ogooué-Maritime sont dans la situation « un manuel de mathématiques pour deux élèves ».

Graphique 5.47 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le nombre de manuel de mathématiques par élève en fin de scolarité



Source : PASEC2019

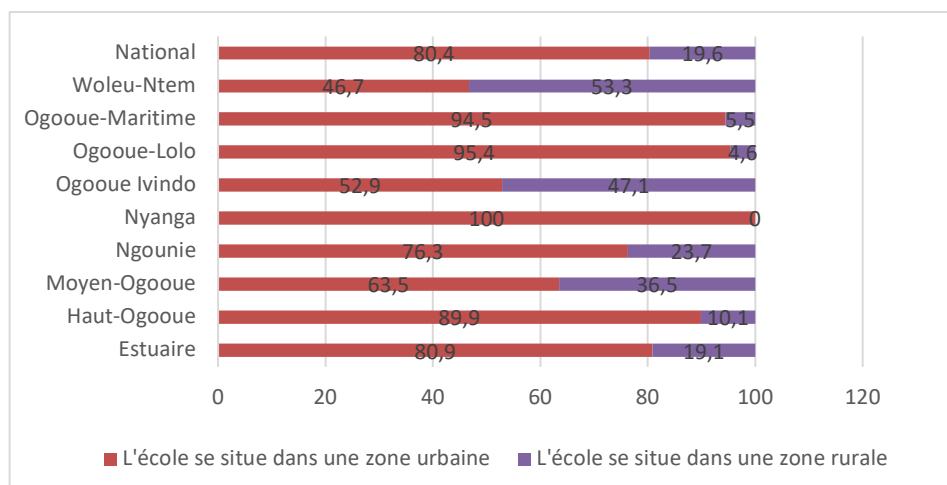
La différence de score en mathématiques entre les élèves ayant un manuel de mathématiques pour deux élèves par rapport aux élèves ayant au moins un manuel de mathématiques par élève est significative dans les provinces suivantes : le Haut-Ogooué, la Ngounié, l'Ogooué Ivindo, l'Ogooué-Maritime et le Woleu-Ntem. La différence de score en mathématiques entre les élèves ayant un manuel de mathématiques pour plus de deux élèves par rapport aux élèves ayant au moins un manuel de mathématiques par élève est significative dans les mêmes provinces, en y ajoutant l'Ogooué-Lolo.

5.2 ENVIRONNEMENT SCOLAIRE ET COMMUNAUTAIRE

Comme souligné plus haut, l'environnement scolaire exerce une influence sur l'avenir scolaire des élèves. En effet, le fait que l'enfant passe la plus grande partie de son temps d'apprentissage à l'école, influence sa réussite ou son échec scolaire.

5.2.1 Performances entre les zones urbaines et rurales

Graphique 5.48 : Répartition des élèves selon la localisation de l'école en début de scolarité

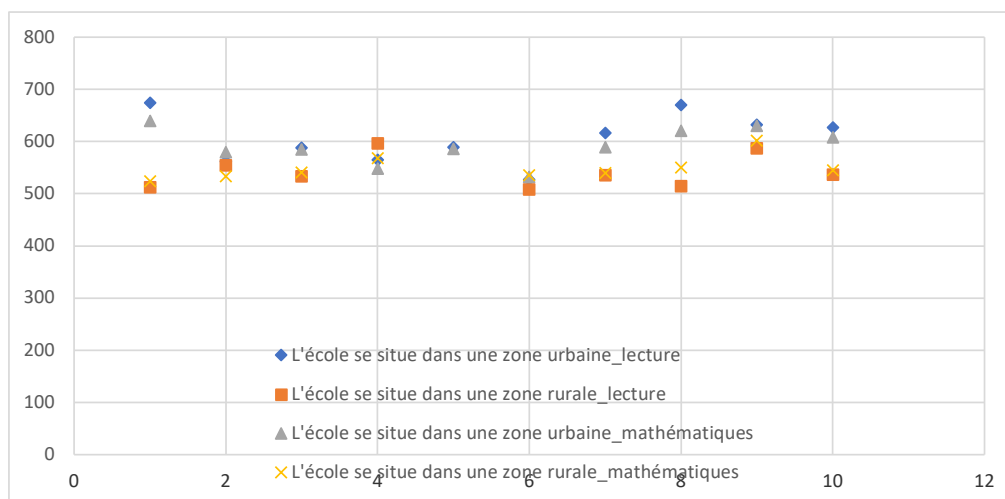


Source : PASEC2019

Analyse des performances des élèves selon les zones urbaines et rurales en langue et en mathématiques en début et fin de scolarité primaire.

Au niveau national, la proportion d'élèves dont l'école se situe en zone urbaine est supérieure à celle dont l'école se situe en zone rurale (cf. Annexe 81). Cette situation pourrait s'expliquer par des phénomènes tels que l'exode rural. Ce constat se répète dans toutes les provinces, en dehors du Woleu-Ntem.

Graphique 5.49 : Scores de performance en lecture et en mathématiques des élèves selon la localisation de l'école en début de scolarité



Source : PASEC2019

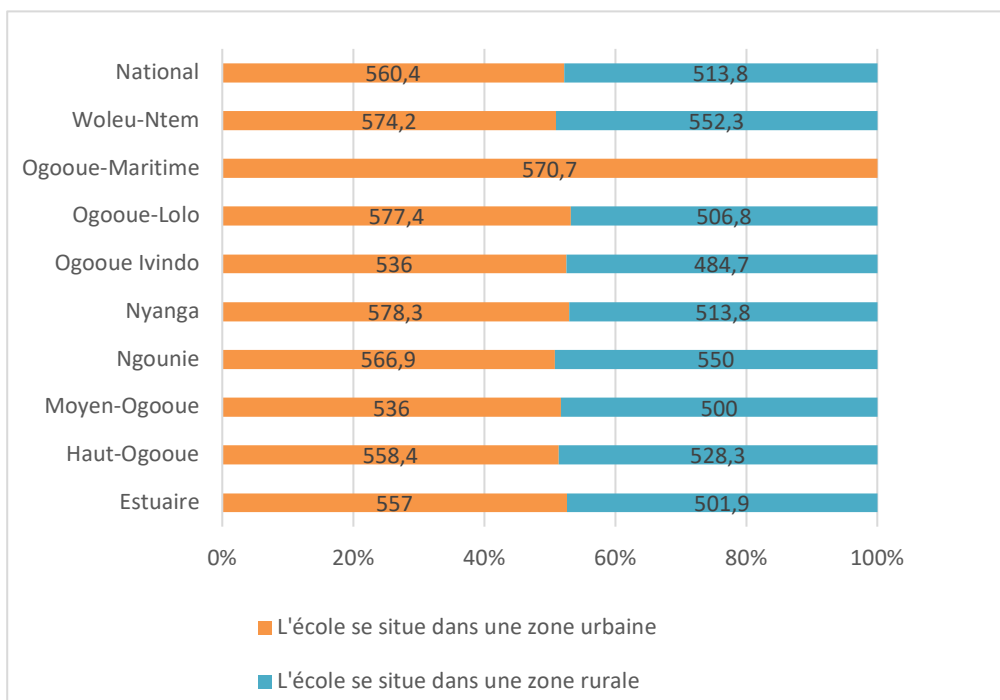
Au niveau national, le score de performance en lecture des élèves des écoles situées en zone urbaine est supérieur à celui des élèves des zones rurales (cf. Annexe 82). Cette situation pourrait s'expliquer par l'écart de développement entre les zones rurales et urbaines, par les conditions d'accès aux fournitures scolaires, etc.

Ensuite, au niveau infranational, le même constat est fait dans toutes les provinces, sauf dans celle de la Ngounié.

La différence de scores en lecture des élèves selon la localisation de l'école en début de scolarité, entre les élèves des zones urbaines par rapport à ceux du milieu rural est statistiquement significative au seuil de 5% (cf. Annexe 84), en faveur de ceux des zones urbaines qui ont des scores plus performants en lecture. Au niveau infranational, s'agissant d'abord de la différence de score en lecture entre les élèves dont l'école se situe dans une zone rurale par rapport aux élèves dont l'école se situe dans une zone urbaine, la tendance nationale est respectée dans l'Ogooué-Maritime où l'écart est négatif et statistiquement significatif au seuil de 1%. Dans le Haut-Ogooué, la tendance nationale est inversée, l'écart est positif. Dans la Nyanga, la différence des performances est nulle. Dans cette province, les performances des élèves en lecture sont identiques et indifférentes à la localisation de l'école en zone urbaine ou rurale. Dans les autres provinces, l'écart des scores n'est pas significatif. Toujours au niveau infranational, s'agissant de la différence de score entre les élèves dont l'école se situe en zone urbaine par rapport aux élèves en zone rurale, la tendance nationale est respectée dans les provinces de : l'Estuaire, le Haut-Ogooué, la Ngounié. Par ailleurs, l'écart des scores de performances en lecture est positif et statistiquement significatif au seuil de 5% dans l'Estuaire. Dans la Nyanga et l'Ogooué-Maritime, la tendance nationale est inversée. L'écart des scores est négatif et statistiquement significatif au seuil de 5% dans la dernière province. Dans cette province, les élèves dont l'école se situe en zone rurale, ont des scores supérieurs à ceux dont l'école se situe en zone urbaine. Dans les autres provinces, l'écart des scores n'est pas significatif.

Au niveau national, le score de performance en mathématiques des élèves dont l'école se situe en zone urbaine est supérieur (627,1) à celui des élèves dont l'école se trouve en zone rurale (545,3) (cf. Annexe 83). Cette situation pourrait s'expliquer par l'écart de développement entre les zones rurales et urbaines, par les conditions d'accès aux fournitures scolaires. Ensuite, au niveau infranational, la tendance nationale est respectée dans toutes les provinces, sauf, dans celles de la Ngounié et de l'Ogooué-Ivindo où les scores de performance en mathématiques des élèves dont l'école se situe en zone rurale sont meilleurs (568,4 et 536,0) que les scores de performance en mathématiques des élèves dont l'école se trouve en zone urbaine (548,5 et 532,1). S'agissant de la différence de scores en mathématiques des élèves selon la localisation de l'école en début de scolarité, on constate que la différence de scores entre les élèves dont l'école se situe dans une zone rurale par rapport aux élèves dont l'école se situe dans une zone urbaine est négative et statistiquement significative avec une marge d'erreur de 5% (cf. Annexe 85). Les élèves dont l'école se situe en zone urbaine ont des scores de performance en mathématiques supérieurs à leurs homologues dont l'école se situe en zone rurale. Au niveau infranational, s'agissant d'abord de la différence de score en mathématiques entre les élèves dont l'école se situe dans une zone rurale par rapport aux élèves dont l'école se situe dans une zone urbaine, les résultats sont similaires aux résultats sur le plan national dans l'Estuaire, le Moyen-Ogooué et l'Ogooué-Maritime où, les écarts sont négatifs et statistiquement significatifs à 1%. Dans la Ngounié, le résultat est l'inverse du résultat au plan national, l'écart est positif. Dans la Nyanga, l'écart des scores de performance est nul et statistiquement significatif au seuil de 1%. Dans cette province, les performances des élèves en mathématiques sont identiques et indifférentes de la localisation de l'école en zone urbaine ou rurale. Dans les autres provinces, l'écart des scores n'est pas significatif. Toujours au niveau infranational, s'agissant à présent, de la différence de score entre les élèves dont l'école se situe en zone urbaine par rapport aux élèves dont l'école se situe dans une zone rurale, la tendance nationale est respectée dans les provinces du haut-Ogooué et de la Ngounié. Dans ces provinces, l'écart des scores de performances en mathématiques est positif mais, statistiquement significatif au seuil de 1%. Dans l'Ogooué-Maritime, la tendance nationale est inversée, l'écart des scores est négatif et statistiquement significatif au seuil de 5%. Dans ces provinces, les élèves dont l'école se situe en zone rurale ont des scores supérieurs à ceux dont l'école se situe en zone urbaine. Dans les autres provinces, l'écart des scores n'est pas significatif. Après avoir analysé la situation en début de scolarité primaire, voyons maintenant ce qui se passe en fin de scolarité.

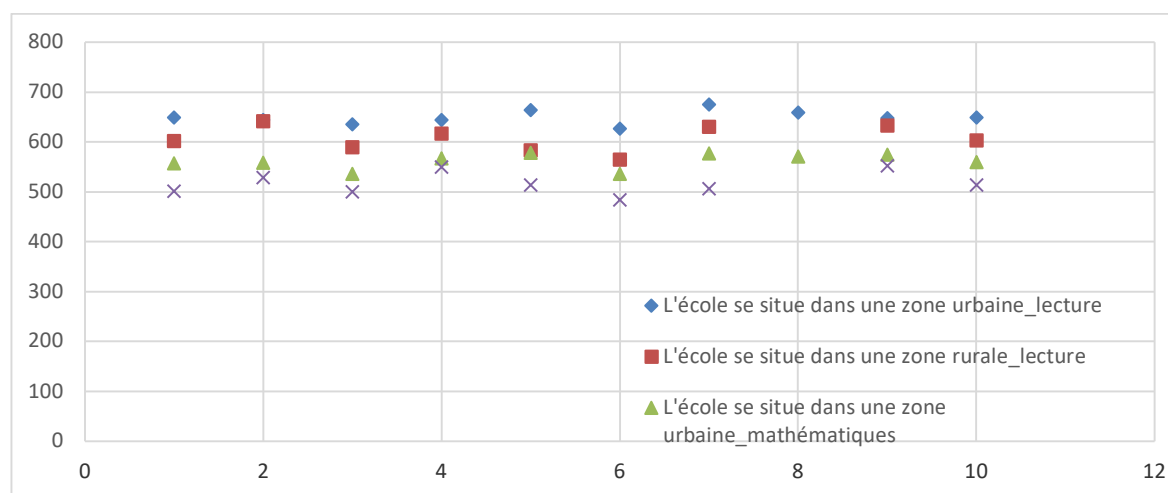
Graphique 5.50 : Scores de performance en mathématiques des élèves selon la localisation de l'école en fin de scolarité



Source : PASEC2019

Au niveau national, la proportion d'élèves dont l'école se situe en zone urbaine est supérieure à celle dont l'école se situe en zone rurale (cf. Annexe 86). Cette situation pourrait s'expliquer par des phénomènes comme l'exode rural. Ensuite, au niveau infranational, la tendance nationale est respectée dans toutes les provinces sauf, dans l'Ogooué-Ivindo et le Woleu-Ntem.

Graphique 5.51 : Scores de performance en langue et en mathématiques des élèves selon la localisation de l'école en fin de scolarité



Source : PASEC2019

Au niveau national, le score de performance des élèves en langue dont l'école se situe en zone urbaine est supérieur à celui des élèves dont l'école se situe en zone rurale (cf. Annexe 87). Cette situation pourrait s'expliquer par l'écart de développement entre les zones rurales et urbaines, par les conditions d'accès aux fournitures scolaires, etc.

Ensuite, au niveau infranational, la tendance nationale est respectée dans toutes les provinces. Au niveau national, s'agissant de la différence de scores des élèves en langue, selon la localisation de l'école en fin de scolarité, on observe que la différence de scores entre les élèves dont l'école se situe dans une zone rurale par rapport aux élèves dont l'école se situe dans une zone urbaine est négative et statistiquement significative au seuil de (5%) (cf. Annexe 89). Les élèves dont l'école se situe en zone urbaine ont des scores de performance en langue supérieurs à ceux dont l'école se situe en zone rurale. Au niveau infranational, s'agissant d'abord de la différence de score en langue entre les élèves dont l'école se situe dans une zone rurale par rapport aux élèves dont l'école se situe dans une zone urbaine, la tendance nationale est respectée dans l'Estuaire et la Nyanga où les écarts sont négatifs et statistiquement significatifs respectivement à 5%. Dans les autres provinces, l'écart des scores n'est pas significatif. Toujours au niveau infranational, s'agissant de la différence de score en langue entre les élèves dont l'école se situe en zone urbaine par rapport aux élèves dont l'école se situe dans une zone rurale, la tendance nationale est respectée dans toutes les provinces, sauf dans le haut-Ogooué et l'Ogooué-lolo où l'écart des scores est négatif.

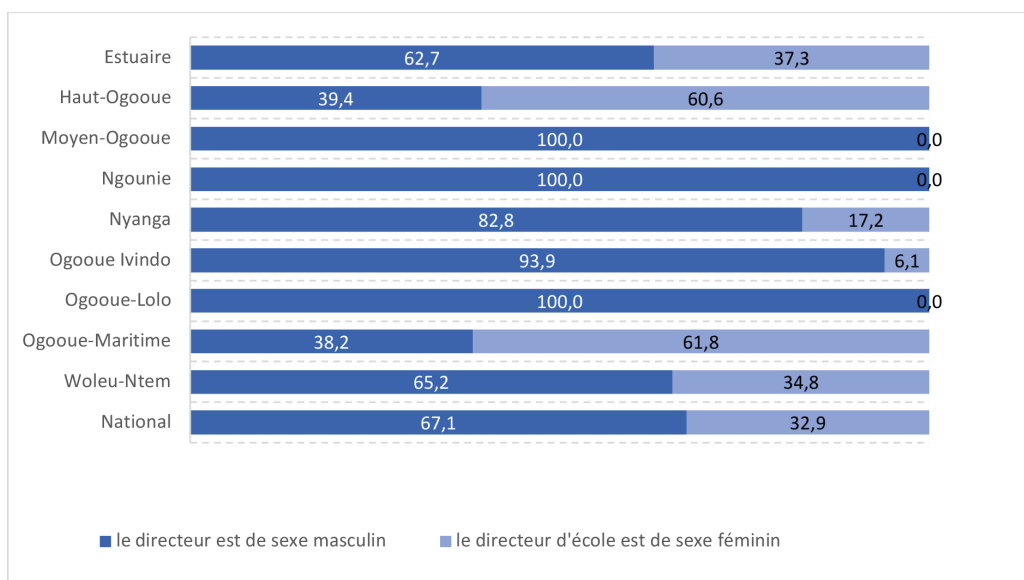
Au niveau national, le score de performance en mathématiques des élèves dont l'école se situe en zone urbaine est supérieur à celui des élèves dont l'école se situe en zone rurale (cf. Annexe 88). Cette situation pourrait s'expliquer par l'écart de développement entre les zones rurales et urbaines, par les conditions d'accès aux fournitures scolaires. Ensuite, au niveau infranational, la tendance nationale est respectée dans toutes les provinces. Au niveau national, s'agissant de la différence de scores des élèves en mathématiques, selon la localisation de l'école en fin de scolarité, on constate que la différence de scores entre les élèves dont l'école se situe dans une zone urbaine par rapport aux élèves dont l'école se situe dans une zone rurale est statistiquement significative à 5% (cf. Annexe 90). Les élèves dont l'école se situe en zone urbaine ont des scores de performance en mathématiques supérieurs à ceux dont l'école se situe en zone rurale.

Au niveau infranational, s'agissant, de la différence de score entre les élèves dont l'école se situe en zone urbaine par rapport aux élèves dont l'école se situe dans une zone rurale, la tendance nationale est respectée dans l'Estuaire. Dans cette province, l'écart des scores de performances en mathématiques est positif et statistiquement significatif au seuil de 5%. Dans les autres provinces, l'écart des scores n'est pas significatif.

En somme, les élèves qui sont scolarisés en zone urbaine ont, globalement, de meilleurs scores en langue et en mathématiques que ceux qui sont scolarisés en zone rurale.

5.2.2. Performances selon le genre du directeur d'école

Graphique 5.52 : Répartition des élèves selon le sexe du directeur

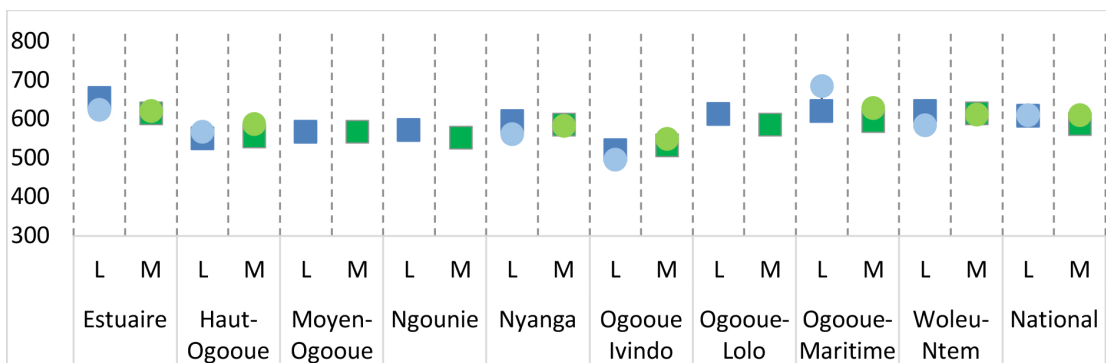


Source : PASEC2019

A l'échelle nationale, la population scolaire en début de scolarité est constituée de 67,1% des élèves dont le directeur d'école est un homme contre seulement 32,9% des écoles où le directeur est une femme (cf. Annexe 91).

Au niveau des provinces, on a : l'Estuaire (62,7 contre 37,3), la Nyanga (82,8 contre 17,3), l'Ogooué Ivindo (93,9 contre 6,1) et le Woleu-Ntem (65,2 contre 34,8) et dans le Moyen Ogooué et la Ngounié tous les enseignants sont des hommes. En revanche, la composition s'inverse dans deux provinces, où l'école est dirigée par une femme. C'est notamment le cas dans la province du Haut-Ogooué (60,6 contre 39,4) et celle de l'Ogooué Maritime (61,8 contre 38,2).

Graphique 5.53 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon le sexe du directeur



Source : PASEC2019

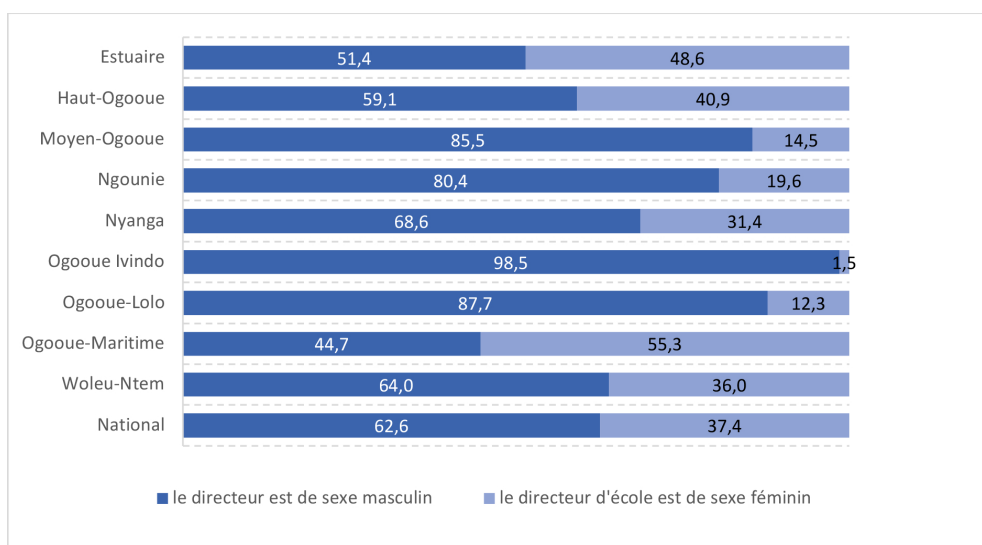
Les scores de performance en langue des élèves en début de scolarité qui ont un directeur d'école atteignent un score moyen de 608,3 et celles des écoles dirigées par une femme affichent un score moyen de 611,3 sur le plan national (cf. Annexe 92).

Cependant, certaines provinces du Gabon auraient les élèves en début de la scolarité atteignant des scores de performances en langue supérieures à la moyenne nationale pour les deux sexes : l'Estuaire (654,8), l'Ogooué-Lolo (612,7), l'Ogooué Maritime (621,3) et le Woleu-Ntem (620,6). Ensuite, au niveau du directeur de genre féminin, seule deux provinces ont des élèves ayant une femme chef d'établissement, ont atteint un score en langue supérieur à la moyenne nationale. C'est le cas des provinces de l'estuaire (624,4) et de l'Ogooué maritime (686,2). Par contre, dans le reste des autres provinces, les scores des performances en langue des élèves en début de scolarité demeurent en deçà de la moyenne nationale. Il existe une forte dispersion au tour de la moyenne des performances des élèves selon le sexe du directeur²⁸. A l'échelle nationale, il n'existe pas de différences de score entre les élèves selon que le directeur est homme ou femme. Ce constat est aussi observé au niveau des provinces de l'Estuaire, du Haut-Ogooué, de la Nyanga, de l'Ogooué Ivindo, de l'Ogooué Maritime et du Woleu-Ntem. Par contre, dans les autres provinces (Moyen Ogooué, la Ngounié et l'Ogooué-Lolo) la différence de score des élèves selon que le directeur soit du genre féminin par rapport à un directeur du genre masculin est significatif, car leurs p-values associées sont inférieures à 0,001 (cf. Annexe 94).

A l'échelle nationale, les élèves ayant un directeur d'école de genre masculin réalisent un score moyen de 588,5 en mathématiques (cf. Annexe 93). Ce score est inférieur pour les élèves ayant un directeur d'école de genre féminin (610,7). Au regard de ces résultats, on constate que les élèves ayant un directeur d'école femme ont de meilleurs scores en mathématiques que ceux possédant un directeur d'école hommes.

Au niveau des provinces, trois d'entre elles présentent des scores de performance en mathématiques des élèves supérieurs à la moyenne nationale en début de scolarité. Ce sont l'Estuaire, l'Ogooué maritime et le Woleu-Ntem. En revanche, les six autres provinces restent en dessous du score moyen à l'échelle nationale. L'annexe 95 présente la différence de performance en mathématiques des élèves selon le genre du directeur en début de la scolarité. Nous constatons que la différence de score des élèves selon que le directeur soit du genre féminin par rapport à un directeur du genre masculin est significative à l'échelle nationale, car sa probabilité critique est inférieure à 0.05. Cette situation est également constatée au niveau des provinces du Haut-Ogooué (p-value inférieure à 0.05), du Moyen Ogooué (avec une p-value inférieure à 0.001), de la Ngounié (avec une p-value inférieure à 0.001) et de l'Ogooué-Lolo. Par contre, dans le reste des autres provinces, cette différence de score est non significative.

Graphique 5.54 : Répartition des élèves selon le sexe du directeur

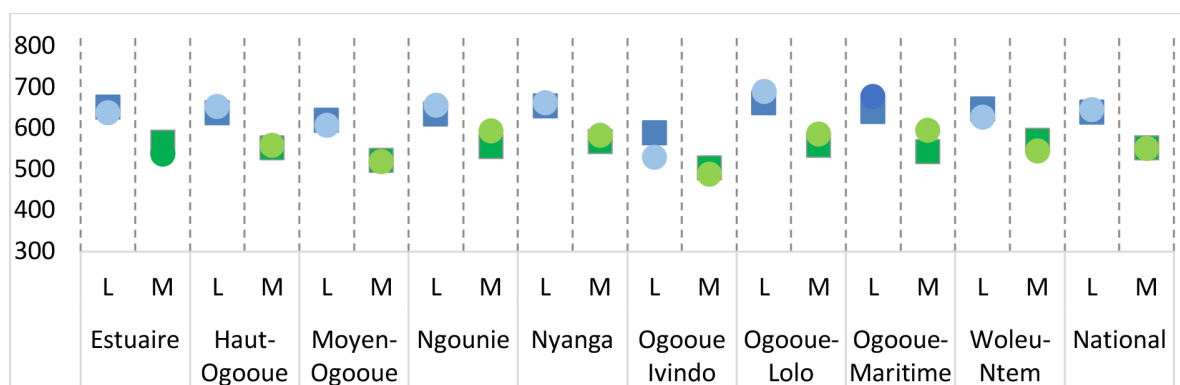


Source : PASEC2019

²⁸ Cf annexe 94 présente la différence de performance en langue des élèves selon le sexe du directeur en début de la scolarité.

Le graphique ci-dessus présente la répartition des élèves selon le genre du directeur en fin de scolarité. Ainsi, à l'échelle nationale, 62,6% des élèves en fin de scolarité ont un directeur d'école de sexe masculin contre 37,4% des autres élèves ayant une femme comme directrice d'école (cf. Annexe 96). Dans les provinces, ces pourcentages sont inégalement répartis. Dans les provinces de l'Estuaire, du Haut-Ogooué, du Moyen Ogooué, de la Ngounié, de la Nyanga, de l'Ogooué- Ivindo, de l'Ogooué-lolo et du Woleu-Ntem, les directeurs hommes ont plus d'élèves que les directrices, exception faite de la province de l'Ogooué Maritime. Dans cette dernière, les directrices détiennent près 55,2% des élèves contre 44,7 détenus par le genre masculin. Pour ce qui est des erreurs type dans l'ensemble, elles sont très fortes. Ce qui veut statistiquement dire qu'il y a de fortes dispersions autour de la moyenne.

Graphique 5.55 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon le sexe du directeur



Source : PASEC2019

En ce qui concerne le score de performance en langue des élèves en fin de scolarité primaire selon le genre du directeur, nous observons que les élèves ayant les hommes pour directeur ont atteint un score moyen de 639,5 en langue légèrement inférieur au scores atteint par les élèves ayant un directeur du genre féminin (645,7) au niveau national (cf. Annexe 97). Au niveau provincial, les mêmes conclusions sont observées dans les provinces du Haut-Ogooué (638,3 contre 653,0), de la Ngounié (634,9 contre 657,3), la Nyanga (654,4 contre 663,4), de l'Ogooué-Lolo (662,2 contre 690,1) et de l'Ogooué Maritime (640,7 contre 677,0). Cette tendance s'inverse dans le reste des provinces (l'Estuaire, Moyen Ogooué, Ogooué Ivindo et dans le Woleu Ntem). Dans ces provinces, les élèves réalisent les bonnes performances en langue, sous la direction du genre homme. S'agissant de la différence de performance des élèves en fin de cycle selon le genre du directeur, elle est non significative à l'échelle nationale (cf. Annexe 99). Cette non-significativité de la différence de performances des élèves en langue, est aussi constatée dans huit provinces sur neuf.

Pour ce qui est scores de performance en mathématiques des élèves en fin de cycle primaire selon le genre (cf. Annexe 98). Contrairement au score sur les performances en langue où les élèves étant sous la direction du genre féminin auraient réalisé un score supérieur aux élèves des écoles dirigées par les hommes au niveau national, en mathématiques, c'est l'inverse qui se produit. En effet, on constate que les élèves ayant pour directeur un homme réalise un score moyen en mathématiques légèrement supérieur (soit score moyen 553,0) à celui réalisé par les élèves des autres écoles au niveau national (soit un score moyen de 551,7). Ce constat est aussi observé dans les provinces de l'Estuaire (566 contre 538,4), du Moyen Ogooué (522,7 contre 518,8), de l'Ogooué Ivindo (504,2 contre 488,7) et dans celle du Woleu-Ntem (571,0 contre 545,2). Dans les autres provinces, le résultat est plutôt inversé.

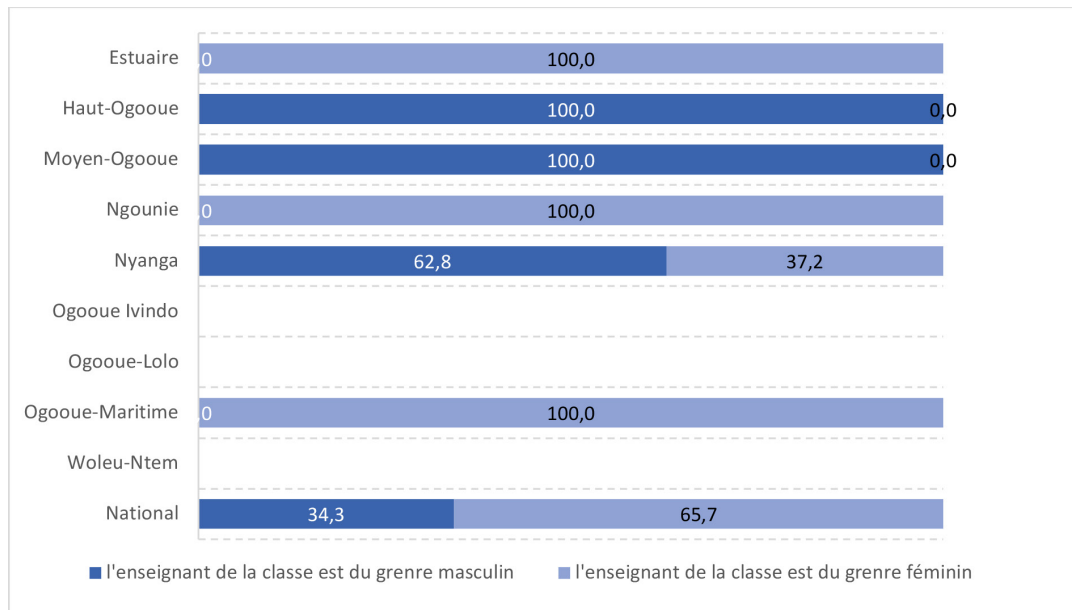
Pour une meilleure comparaison des performances selon le genre du directeur d'école, regardons la significativité des différences de scores. Dans l'annexe 100 est présentée, la différence de performance en mathématiques des élèves en fin de scolarité primaire selon le genre du directeur. Elle est non significative à l'échelle nationale. Cette différence non significative de performance des élèves en mathématiques est aussi constatée dans sept provinces, à l'exception de l'Estuaire et de l'Ogooué Maritime.

En somme, en dehors des mathématiques en début de scolarité primaire, il n'y a pas de différence significative entre les scores des élèves selon le sexe du Directeur d'école. Autrement dit, le genre du Directeur d'école n'influence pas généralement les résultats scolaires des élèves.

5.2.3. Le genre de l'enseignant

Après avoir analysé l'effet du genre du Directeur d'école sur la performance des élèves, on analyse maintenant l'impact du genre de l'enseignant sur les performances des élèves en début et fin de scolarité.

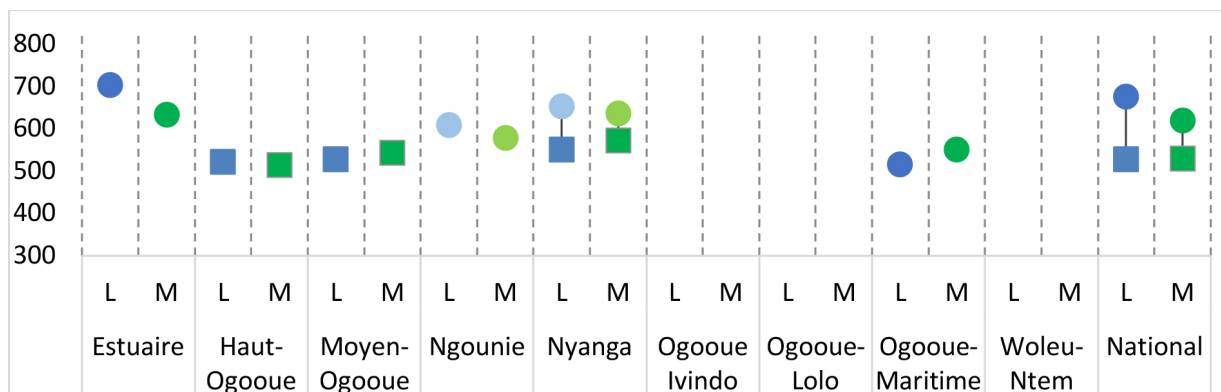
Graphique 5.56 : Répartition des élèves selon le genre de l'enseignant en début de scolarité



Source : PASEC2019

La répartition des élèves en début de la scolarité selon le genre de l'enseignant se présente comme suit : au niveau de l'échelle nationale, 34,3% des élèves en début de scolarité sont tenus par des enseignants du genre masculin et 65,7% par les enseignants du genre féminin. Au niveau provincial, le constat est le même que sur le plan national dans les provinces de l'Estuaire, la Ngounié et l'Ogooué maritime ; ce qui n'est pas le cas dans le reste des provinces.

Graphique 5.57 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon le genre de l'enseignant en début de scolarité

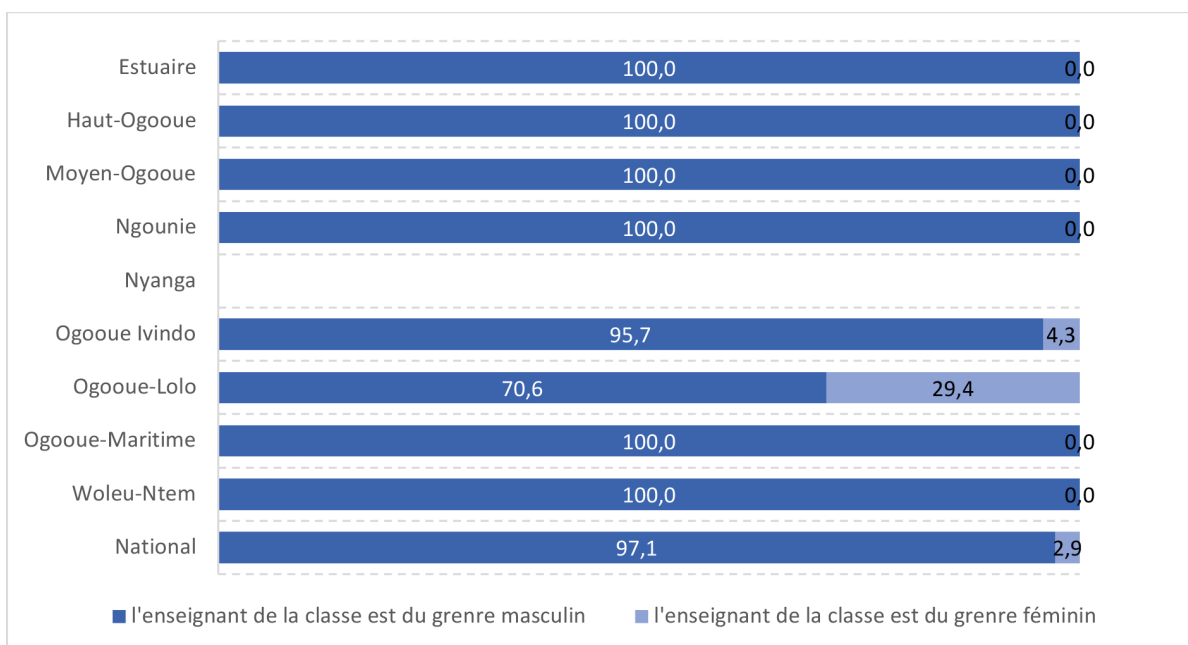


Source : PASEC2019

On constate qu'au niveau de l'échelle nationale, les élèves en début la scolarité atteignent un score moyen de 528,1 avec un enseignant du genre masculin et atteignent par ailleurs, un score de 675,2 avec un enseignant du genre féminin (cf. Annexe 102). Le résultat national se confirme dans l'Estuaire, la Nyanga, l'Ogooué Ivindo et l'Ogooué Maritime. Dans les autres provinces, on constate plutôt l'inverse. L'annexe 104 présente la différence de performance en langue des élèves selon le genre de l'enseignant. En lecture, cette différence de performance est significative au niveau national. Au niveau provincial, elle est significative dans les provinces de l'Estuaire, du Haut-Ogooué et du Woleu-Ntem.

Pour ce qui concerne les scores de performance atteints en mathématiques par des élèves en début de la scolarité primaire selon le genre de l'enseignant. On constate qu'à l'échelle nationale, les élèves en début la scolarité atteignent un score moyen de 530,0 avec un enseignant du genre masculin et un score de 620,6 avec un enseignant du genre féminin (cf. Annexe 103). Le même constat est fait dans les provinces de l'Estuaire, de la Nyanga, de l'Ogooué-Ivindo et de l'Ogooué-Maritime, contrairement aux autres provinces où les scores s'inversent. L'annexe 105 présente la différence de performance en mathématiques des élèves selon le genre de l'enseignant. En mathématiques, cette différence de performance est significative au niveau national. Au niveau provincial, elle est significative dans les provinces de l'Estuaire, du Haut-Ogooué et du Woleu-Ntem.

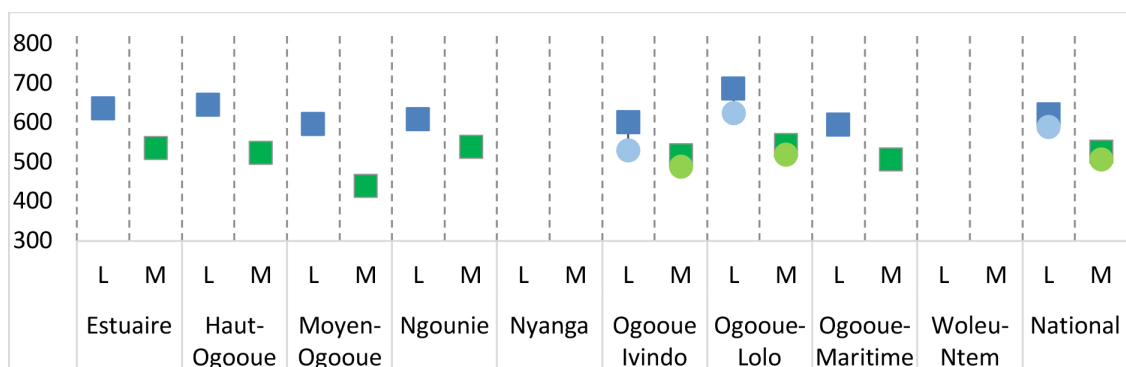
Graphique 5.58 : Répartition des élèves selon le genre de l'enseignant en fin de scolarité



Source : PASEC2019

Concernant la répartition des élèves en fin de cycle primaire selon le genre de l'enseignant, on constate que 97,1% des élèves en fin de scolarité sont tenus par l'enseignant du genre masculin contre seulement 2,9% par l'enseignant du genre féminin au niveau national. Ces statistiques nous montrent que l'enseignant du genre masculin prédomine dans les effectifs des enseignants en fin de scolarité primaire au niveau national. On fait le même constat dans toutes les provinces du pays.

Graphique 5.59 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon le genre de l'enseignant en fin de scolarité



Source : PASEC2019

Nous analysons les scores de performance en langue atteints par les élèves en fin de cycle primaire suivant le genre de l'enseignant. On observe qu'en fin de cycle, les élèves atteignent en langue un score de 621,0 selon que l'enseignant est du genre masculin et un score de 590,0 selon que l'enseignant est du genre féminin au niveau national (cf. Annexe 107). Ce constat est le même au niveau provincial. L'annexe 109 présente la différence de performance en langue des élèves en fin de cycle primaire selon le genre de l'enseignant. En lecture, on constate qu'au niveau national, cette différence n'est pas significative. Par contre, au niveau des provinces, elle est significative dans les provinces de l'Estuaire, du Haut-Ogooué, de la Ngounié, de l'Ogooué Maritime et du Woleu-Ntem, avec 1% de marge d'erreur.

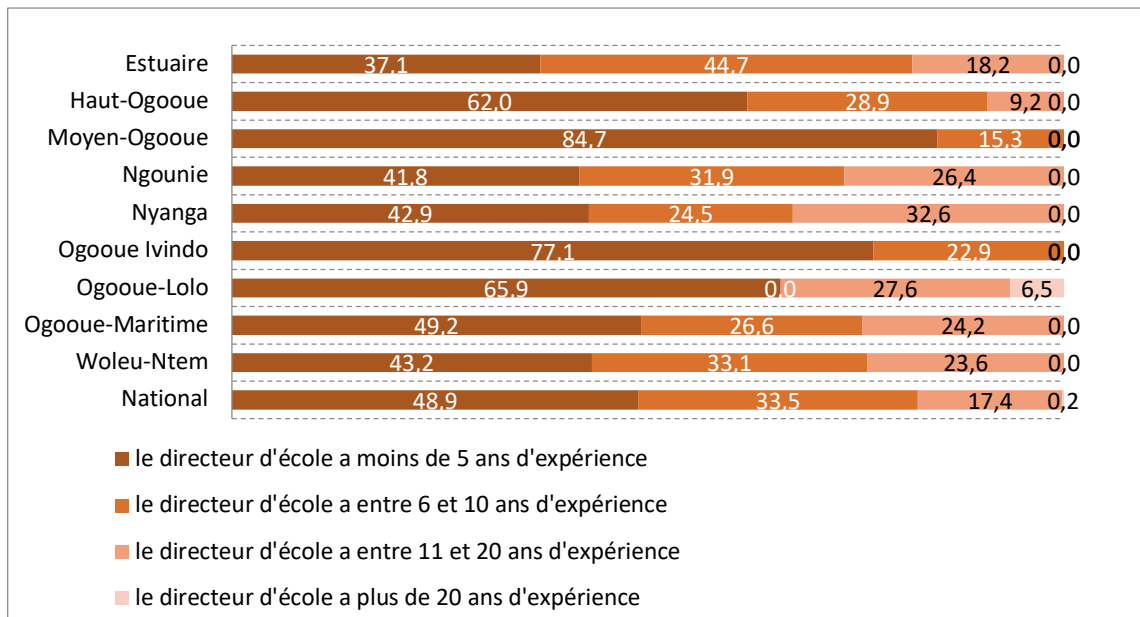
S'agissant des scores de performance en mathématiques atteints par les élèves en fin de cycle primaire selon le genre de l'enseignant. On constate qu'en mathématiques, les élèves ont atteint un score moyen de 526,5 selon que l'enseignant est du genre masculin et un score moyen de 507,9 selon que l'enseignant est du genre féminin. Au regard de ces chiffres, on constate que les élèves ayant un enseignant du genre masculin ont légèrement des performances plus élevées en mathématiques que ceux ayant pour enseignant l'autre genre. Cette réalité est similaire dans les neuf provinces du pays. L'annexe 110 présente la différence de performance en mathématiques des élèves en fin de cycle primaire selon le genre de l'enseignant. En mathématiques, on constate qu'au niveau national, cette différence n'est pas significative. Par contre, au niveau des provinces, elle est significative dans les provinces de l'Estuaire, du Haut-Ogooué, de la Ngounié, de l'Ogooué-Maritime et du Woleu-Ntem.

En définitive, on peut faire le constat suivant : si en début de scolarité primaire les élèves enseignés par les femmes ont, en général, de meilleurs scores en langue et en mathématiques que ceux enseignés par les hommes avec une différence significative, en fin de scolarité la différence des scores devient non significative.

5.2.4 Expérience du directeur d'école

Dans cette section, nous analysons l'effet de l'expérience du directeur de l'école sur les scores des élèves en début et fin de scolarité primaire.

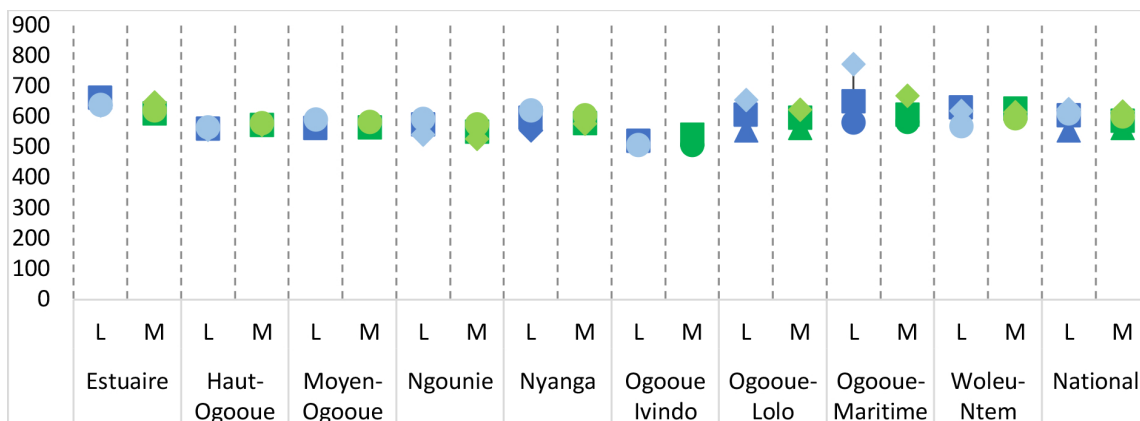
Graphique 5.60 : Répartition des élèves selon le nombre d'année d'expérience du directeur d'école en début de scolarité



Source : PASEC2019

Sur le plan national, on constate qu'un début de cycle, 48,9% des élèves de l'échantillon, ont un directeur d'école qui a moins de 5 ans d'expérience, 33,5% ont un directeur d'école avec une expérience comprise entre 6 et 10 ans, respectivement 17,4% et 0,2% ont un directeur d'école qui a une expérience comprise entre 11 et 20 ans et au-delà de 20 ans. Globalement, nous observons que deux catégories de directeurs possèdent plus d'élèves. Il s'agit des directeurs qui ont une expérience de moins de 5 ans et celui dont l'expérience est comprise entre 6 et 10 ans. Au niveau provincial, le constat est le même.

Graphique 5.61 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon le nombre d'années d'expérience du directeur d'école en début de scolarité



Source : PASEC2019

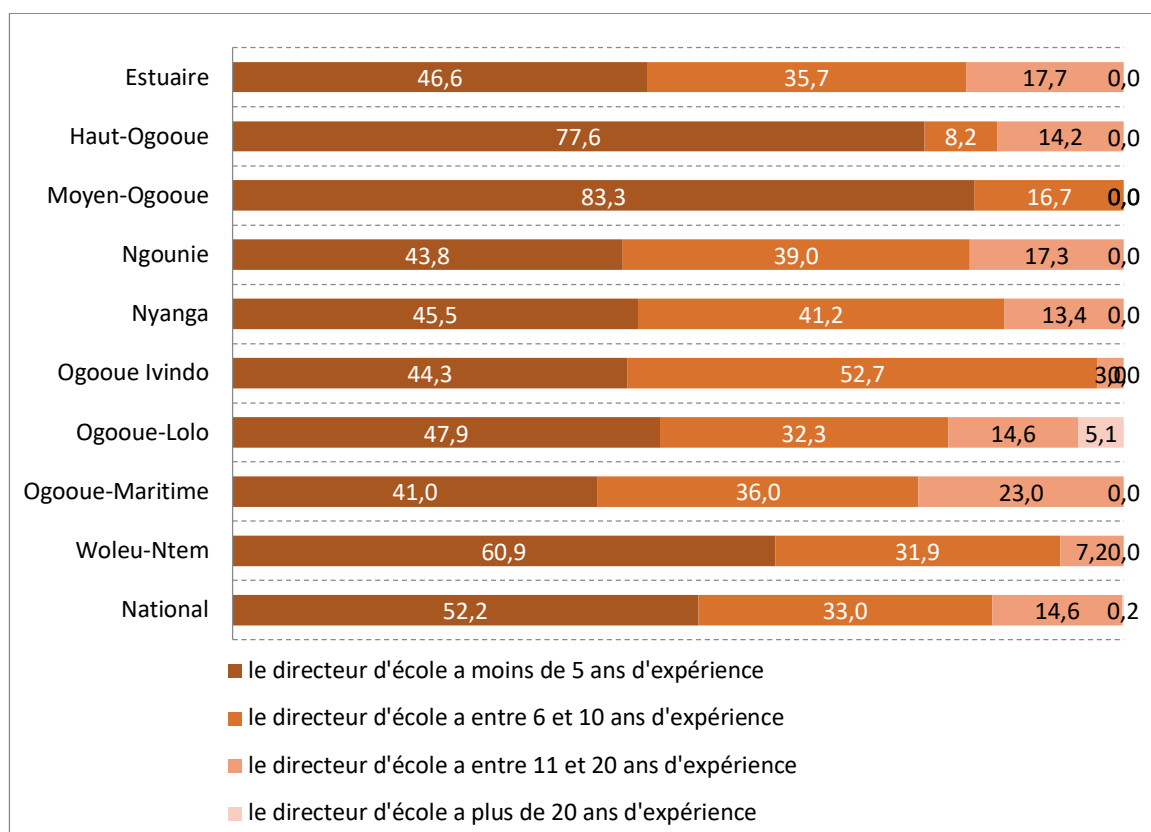
A l'échelle nationale, les élèves ayant un directeur d'école avec une expérience de moins de 5 ans atteignent un score moyen de 605,9 et ceux ayant un directeur ayant une expérience comprise entre 6 et 10 ans ont un score moyen 611,0. Les élèves ayant un directeur d'école avec une expérience comprise entre 11 et 20 ans, ont un score moyen de 625,2 alors que ceux qui apprennent dans les écoles où le directeur a une expérience est au-delà de 20 ans, ont un score moyen de 555,7. Sur le plan national, les élèves qui réalisent les meilleures performances en langue sont ceux qui ont un directeur d'école avec une expérience comprise entre 11 et 20 ans, puis ceux dont le directeur a une expérience comprise entre 6 et 10 ans (cf. Annexe 112).

La différence de scores en lecture entre les élèves dont le directeur d'école a entre 6 et 10 ans d'expérience par rapport aux élèves dont le directeur d'école a moins de 5 ans d'expérience n'est pas statistiquement significative au niveau national (cf. Annexe 114). Elle l'est cependant dans les provinces du Moyen-Ogooué, de l'Ogooué-Maritime et du Woleu-Ntem. Le même constat national est fait pour la différence de score entre les élèves dont le directeur d'école a entre 11 et 20 ans d'expérience par rapport aux élèves dont le directeur d'école a moins de 5 ans d'expérience. En effet, la différence demeure toujours non significative à ce niveau. Par contre, la différence de score entre les élèves dont le directeur d'école a plus de 20 ans d'expérience par rapport aux élèves dont le directeur d'école a moins de 5 ans d'expérience est significative avec 1% de marge d'erreur au niveau national et dans l'Ogooué-Lolo.

Sur le plan national, les meilleures performances en mathématiques sont réalisées par les élèves qui ont un directeur d'école qui a une expérience comprise entre 11 et 20 ans ; ils obtiennent un score de 618,5 suivis des élèves qui apprennent dans les écoles ayant un directeur dont l'expérience comprise entre 6 et 10 ans (602,5). Les directeurs ayant respectivement une ancienneté de moins de 5 ans ou de plus de 20 ans ont des élèves moins performants, car ils enregistrent respectivement des scores plus faibles de 587,9 et de 564,3 (cf. Annexe 113).

La différence de scores en mathématiques entre les élèves dont le directeur d'école a entre 6 et 10 ans d'expérience par rapport aux élèves dont le directeur d'école a moins de 5 ans d'expérience n'est pas significative au plan national (cf. Annexe 115). Elle l'est par contre dans les provinces de la Nyanga, l'Ogooué-Ivindo et l'Ogooué-Maritime. Le même constat national est fait à propos de la différence de scores entre les élèves dont le directeur d'école a entre 11 et 20 ans d'expérience par rapport à ceux dont le directeur d'école a moins de 5 ans d'expérience. Au niveau des provinces, seule dans l'Ogooué-Lolo où on note une différence significative. La différence de scores entre les élèves dont le directeur d'école a plus de 20 ans d'expérience par rapport aux élèves dont le directeur d'école a moins de 5 ans d'expérience, est significative au plan national et dans la province de l'Ogooué-Lolo au seuil de 1%.

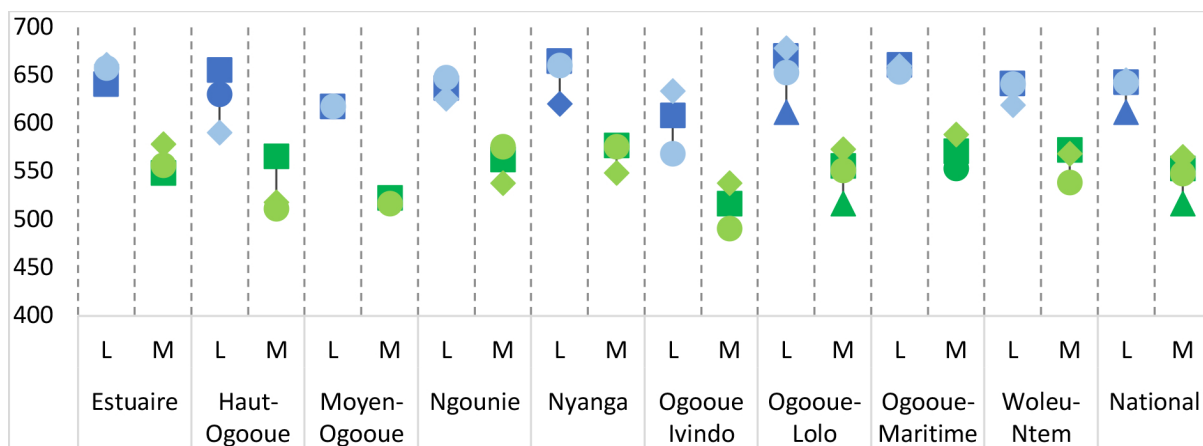
Graphique 5.62 : Répartition des élèves selon le nombre d'années d'expérience du directeur d'école en fin de scolarité



Source : PASEC2019

Sur le plan national, on constate qu'en fin de cycle primaire, 52,2% des élèves ont un directeur d'école qui a moins de 5 ans d'expérience, 33% ont un directeur d'école avec une expérience comprise entre 6 et 10 ans, 14,6% ont un directeur d'école avec une expérience comprise entre 11 et 20 ans et 0,2% ont un directeur d'école avec une expérience au-delà de 20 ans (cf. Annexe 116). Globalement, on il ressort que dans les écoles où les directeurs ont 5 ans d'ancienneté ou une ancienneté comprise entre 6 et 10 ans, possèdent plus d'élèves en fin de scolarité. Au niveau des provinces, les observations sont similaires à celles de l'échelle nationale.

Graphique 5.63 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le nombre d'années d'expérience du directeur d'école en fin de scolarité



Source : PASEC2019

Sur l'échelle nationale, les élèves ayant un directeur d'école avec une expérience de moins de 5 ans atteignent un score moyen de 660,7. Lorsque le directeur a une expérience comprise entre 6 et 10 ans, ou entre 11 et 20 ans ou qui se situe au-delà de 20 ans, les scores moyens des élèves sont respectivement de 642,7, 645,4, et de 611,8 (cf. Annexe 117).

Sur le plan national, les élèves qui réalisent les meilleures performances en langue sont ceux qui ont un directeur d'école avec une expérience comprise entre 11 et 20 ans, suivi des élèves de l'école ayant un directeur avec une expérience comprise entre 6 et 10 ans. La différence de scores en lecture entre les élèves dont le directeur d'école a entre 6 et 10 ans d'expérience par rapport aux élèves dont le directeur d'école a moins de 5 ans d'expérience est non significative au plan national, mais reste significative dans les provinces de l'Estuaire et du Haut-Ogooué (cf. Annexe 119). On constate également que la différence de scores entre les élèves dont le directeur d'école a entre 11 et 20 ans d'expérience par rapport aux élèves dont le directeur d'école a moins de 5 ans d'expérience n'est pas significative sur l'échelle nationale. Elle reste cependant significative dans l'Estuaire et la Nyanga. Contrairement aux deux précédents résultats nationaux, la différence de scores entre les élèves dont le directeur d'école a plus de 20 ans d'expérience par rapport aux élèves dont le directeur d'école a moins de 5 ans d'expérience est significative au plan national avec 1% de marge d'erreur. Elle l'est également dans toutes les provinces avec la même marge d'erreur.

Lorsque le nombre d'années d'expérience du directeur d'école est de moins de 5 ans ou est comprise entre 6 et 10 ans, entre 11 et 20 ans ou de plus de 20 ans, les scores moyens des élèves sont respectivement de 553,7 ; de 553,7 ; 548,5 et 565,4 au plan national (cf. Annexe 118).

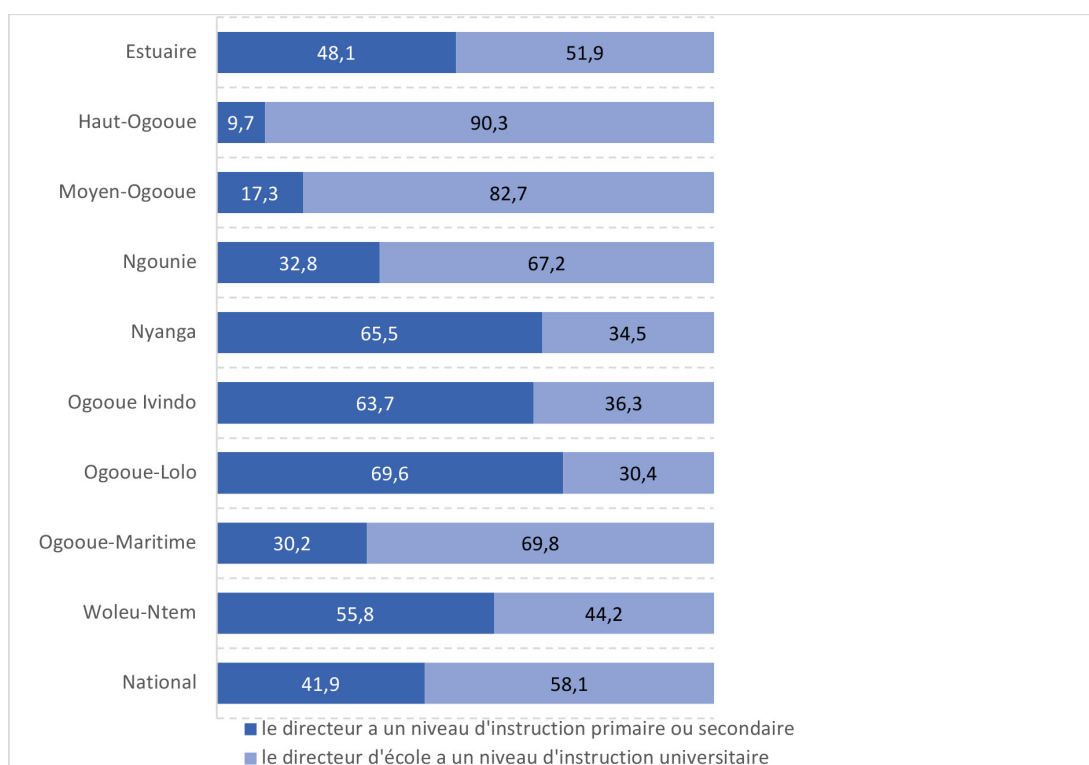
Enfin, les élèves apprenant dans une école où le directeur a une expérience de plus de 20 ans, ont un score moyen de 517,1. Sur le plan national, les élèves qui réalisent les meilleures performances en mathématiques sont ceux qui ont un directeur d'école qui a une expérience comprise entre 11 et 20 ans, ou de moins de 5 ans. Comme en langue, la différence de scores en mathématiques entre les élèves dont le directeur d'école a entre 6 et 10 ans d'expérience par rapport aux élèves dont le directeur d'école a moins de 5 ans d'expérience n'est pas significative au plan national (cf. Annexe 120). Elle reste cependant significative dans le Haut-Ogooué et l'Ogooué-Maritime. De plus, la différence de scores entre les élèves dont le directeur d'école a entre 11 et 20 ans d'expérience par rapport aux élèves dont le directeur d'école a moins de 5 ans d'expérience reste non significative. Le résultat sur le plan national et dans l'Ogooué-Lolo devient significatif pour la différence de scores entre les élèves dont le directeur d'école a plus de 20 ans d'expérience par rapport aux élèves dont le directeur d'école a moins de 5 ans d'expérience.

Globalement, en langue et en mathématiques, en début ou en fin de scolarité primaire, seule la différence de scores entre les élèves dont le directeur d'école a plus de 20 ans d'expérience par rapport aux élèves dont le directeur d'école a moins de 5 ans d'expérience est statistiquement significative en faveur des premiers.

5.2.5. Niveau d'instruction du directeur d'école

Cette partie traite de la répartition des élèves selon le niveau d'instruction du directeur, des performances en langue et en mathématiques ainsi que, de la différence de performances des élèves en début et fin du primaire.

Graphique 5.64 : Répartition des élèves selon le niveau d'instruction du directeur en début de scolarité primaire



Source : PASEC2019

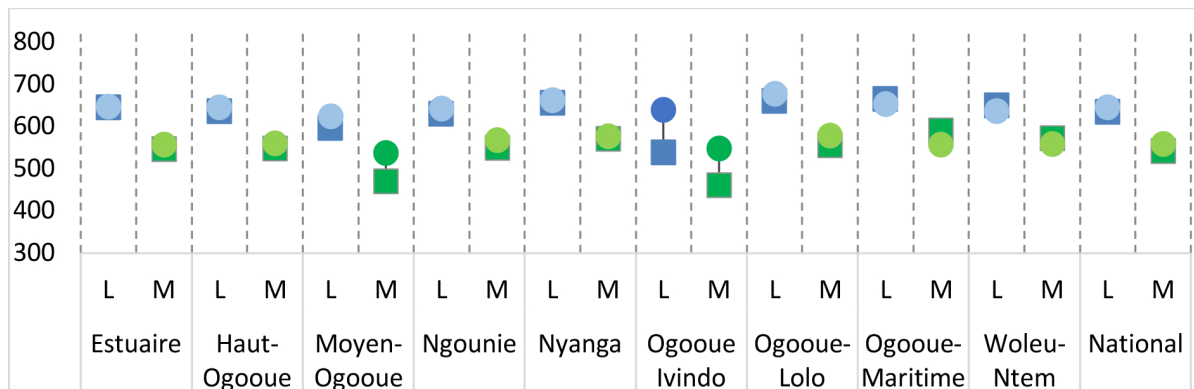
Répartition des élèves

Au niveau national, 41,9% des élèves en début de scolarité sont inscrits dans des écoles dont le directeur possède un niveau d'instruction primaire ou secondaire et 58,1% fréquentent des écoles dont le directeur a un niveau d'instruction universitaire.

L'analyse par province montre que dans cinq provinces où les élèves inscrits dans les écoles ayant un directeur de niveau d'instruction primaire ou secondaire, ont des pourcentages supérieurs au niveau national. Ce sont : l'Estuaire (48,1%), la Nyanga (65,5%), l'Ogooué-Ivindo (63,7%), l'Ogooué-Lolo (69,6%) et le Woleu-Ntem (55,8%). Le Haut-Ogooué (9,7%), le Moyen-Ogooué (17,3%), l'Ogooué-Maritime (30,2%) et la Ngounié (32,8%) ont les pourcentages les plus bas.

A l'opposé, en début de leur scolarité, les élèves fréquentant des écoles dirigées par un directeur avec une formation universitaire enregistrent des pourcentages les plus élevés : Haut-Ogooué (90,3%), Moyen-Ogooué (82,7%), Ogooué-Maritime (69,8%) et Ngounié (67,2%). Cependant, pour ce même niveau, l'Estuaire (51,9%), la Nyanga (34,5%), l'Ogooué-Ivindo (36,3%), l'Ogooué-Lolo (30,4%) et le Woleu-Ntem (44,2%) possèdent des pourcentages inférieurs au niveau national.

Graphique 5.65 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon le niveau d’instruction du directeur



Source : PASEC2019

Ce graphique visualise les scores moyens de performance des élèves en langue en début de scolarité selon le niveau d’instruction du directeur. Dans les écoles où le directeur possède un niveau d’instruction primaire ou secondaire, les élèves affichent un score moyen de performance en langue de 637,5 points pour l’ensemble du pays.

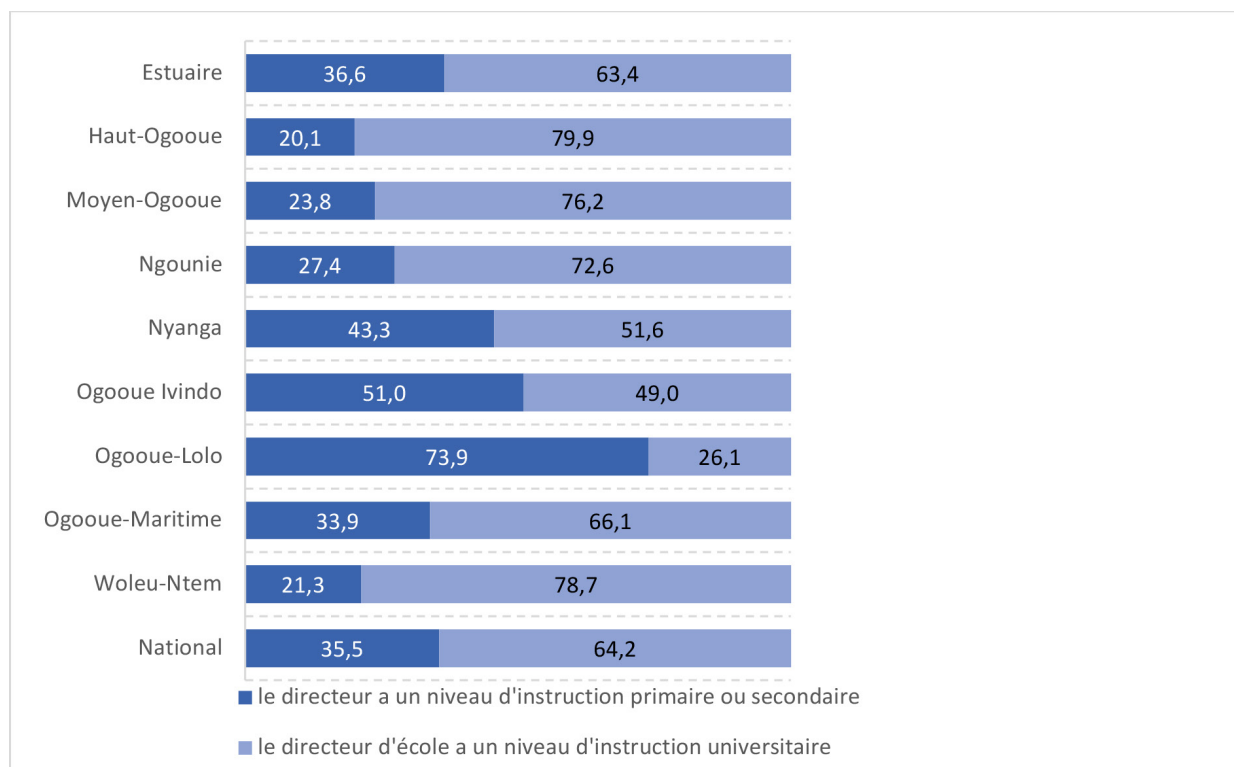
La province de l’Ogooué-Maritime affiche la meilleure performance avec un score moyen de performance de 746,8 points. L’Estuaire et l’Ogooué-lolo s’illustrent par des scores moyens de 682,7 et 610 points. Les autres provinces ont des scores moyens inférieurs à la moyenne nationale.

Les établissements d’enseignement ayant un directeur de niveau d’instruction universitaire, obtiennent globalement un score moyen de performance des élèves en langue de 589,8 points. L’Estuaire (607,2), la Nyanga (605,1), Ogooué-lolo (619) et l’Ogooué-maritime (624,4) ont des scores moyens plus élevés que le score moyen national.

En début de scolarité, le score de performance en langue chez les élèves ayant un directeur disposant d’une formation primaire ou secondaire est supérieur à celui des élèves dont le directeur a un niveau d’instruction universitaire. Cependant la différence de performances en langue des élèves en début de scolarité, n’est significative qu’au niveau national et ce, en faveur des directeurs qui ont un niveau de formation primaire. Ce résultat est également significatif dans la province de la Nyanga.

Le score moyen national de performance des élèves en mathématiques en début de scolarité selon que le directeur a un niveau d’instruction primaire ou secondaire est de 608,2 points. Parmi les performances des différentes provinces, seules l’Estuaire (638,6), l’Ogooué-maritime (652,4) et le Woleu-Ntem (623,1) ont des scores moyens des performances en mathématiques supérieures au niveau national.

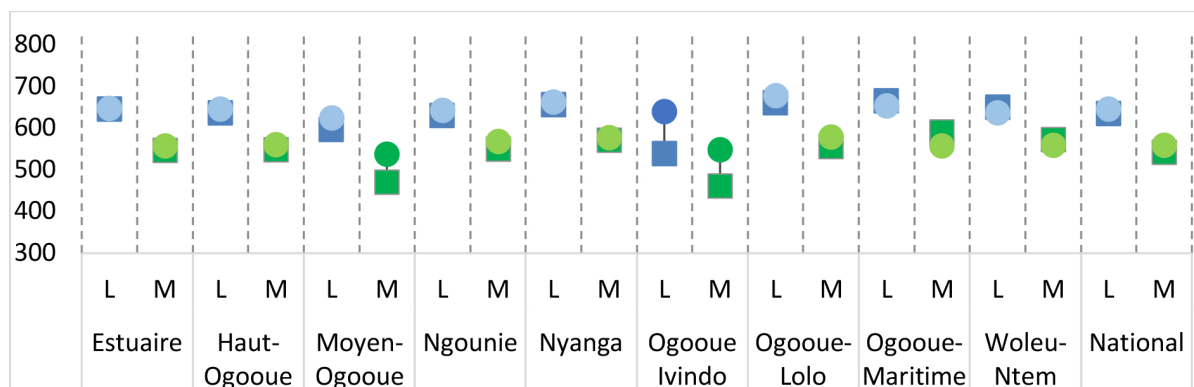
Les élèves ayant un directeur de niveau universitaire affichent un score moyen de performance en mathématiques de 587,3 points. L’Estuaire (598,6), Nyanga (601,3), Ogooué-lolo (606,7), Ogooué-maritime (601,2) et Woleu-Ntem (604,3) présentent des élèves avec des scores de performance en mathématiques plus élevés que le score moyen national. Les autres provinces ont des scores moyens plus faibles par rapport à la moyenne globale (cf. Annexe 123). Cependant, la différence de performance en début de scolarité en mathématiques, n’est pas significative au plan national. Au niveau provincial, seul l’Ogooué-Ivindo a une significativité de 5%. Ce qui traduit qu’il n’existe pas globalement d’inégalité de performance dans les deux groupes.

Graphique 5.66 : Répartition des élèves selon le niveau d'instruction du directeur

Source : PASEC2019

Les données indiquent que seulement 35,5% des élèves fréquentent des écoles ayant un directeur de niveau d'instruction primaire ou secondaire en fin de scolarité au niveau national, contre 41,9% en début du primaire, cependant, des provinces comme l'Estuaire (36,6%), la Nyanga (43,3%), l'Ogooué-Ivindo (51%), Ogooué-lolo (73,9%) comptent plus d'élèves que le niveau national.

En fin de scolarité, 64,2% des élèves sont orientés vers des écoles dont le directeur a un niveau d'instruction universitaire. Sur les neuf provinces que compte le pays, cinq provinces ont des résultats supérieurs à la moyenne du pays. Ce sont, le Haut-Ogooué (79,9%), le Moyen-Ogooué (76,2%), la Ngounié (72,6%), l'Ogooué-maritime (66,1%) et le Woleu-Ntem (78,7%). Mais les dispersions des scores autour de la moyenne sont très faibles entre les deux groupes montrant ainsi qu'ils sont assez similaires.

Graphique 5.67 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon le niveau d'instruction du directeur

Source : PASEC2019

En fin de scolarité, le score moyen de performance en langue des élèves de 634,6 points au niveau national, dans les écoles ayant à leur tête un directeur de niveau d’instruction primaire ou secondaire. Hormis la Ngounié (629,6) et l’Ogooué-Ivindo (539,1) qui ont des scores de performance des élèves en langue inférieurs au score moyen national, les autres provinces ont des scores moyens au-dessus de celui de la moyenne nationale.

Le score moyen de performance des élèves en langue selon le niveau d’instruction universitaire du directeur est de 646 points. Seules les provinces du Moyen-Ogooué (624,8), la Ngounié (643) et le Woleu-Ntem (636,9) comptabilisent des scores moyens de performances des élèves en langue plus bas que la moyenne globale.

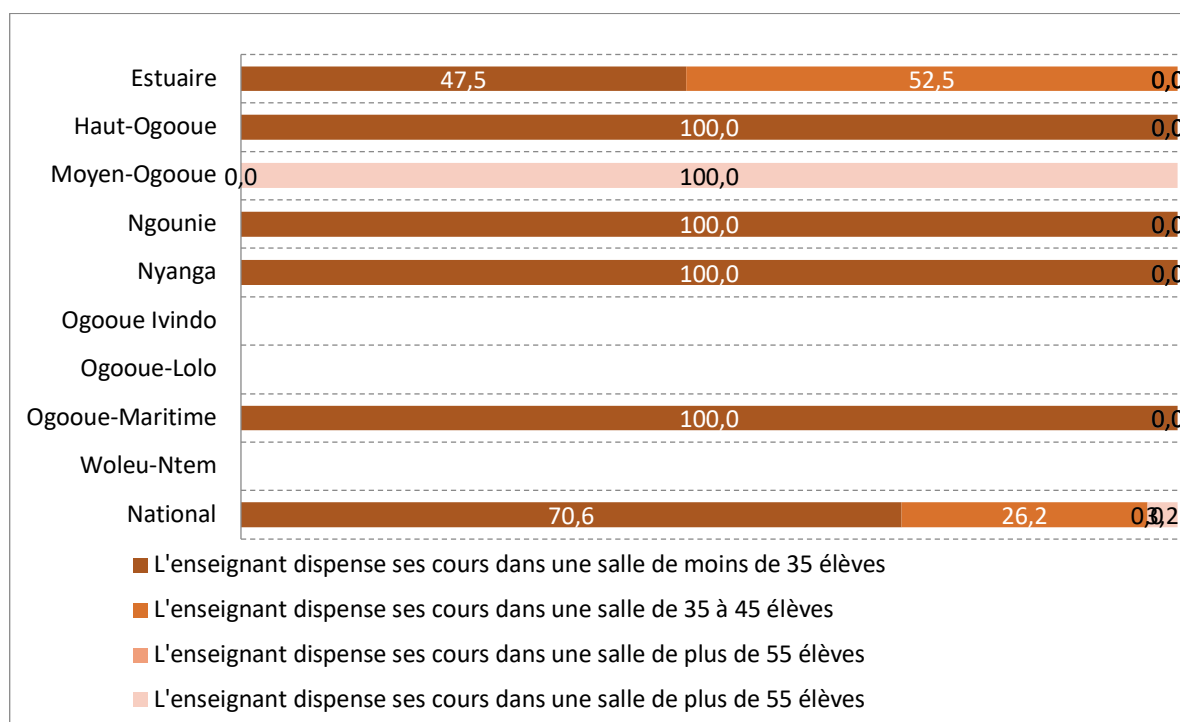
La performance en langue des élèves ayant un directeur ayant un niveau d’études primaires ou secondaire (634,6 points), est inférieure à celle avec un directeur de niveau universitaire (646 points) au plan national. S’agissant de la différence de performance en langue, elle révèle une différence non significative au niveau global. Néanmoins, la significativité observée se situe dans l’Ogooué-Ivindo en faveur d’un directeur possédant un niveau d’instruction universitaire au seuil de 1%, traduisant que les élèves ayant un directeur de niveau universitaire sont plus performant en langue que ceux avec le directeur de niveau primaire ou secondaire.

Le score moyen de performance du pays en mathématiques lorsque le directeur a un niveau de formation primaire ou secondaire est de 542,5 points en fin de scolarité. Ce score est inférieur à celui de mathématiques en début de scolarité (608,2 points). Sur les neuf provinces du pays, sept se situent au-dessus du score national. Dans le second groupe où le directeur a un niveau d’instruction universitaire, le score moyen est de 558,7 points en fin de scolarité. Les provinces du Haut-Ogooué (560,2), de la Ngounié (568,9), de la Nyanga (577,9) et l’Ogooué-lolo (578,5) ont dépassé le niveau national (cf. Annexe 128). La différence de performance en mathématiques est significative en faveur des élèves dont le directeur a un niveau de formation universitaire au niveau global et dans les provinces du Moyen-Ogooué, de l’Ogooué-Ivindo.

5.2.6 Taille des classes

Dans cette section, l’analyse de la répartition des élèves, de leurs performances, ainsi que de la différence de performances en lecture et en mathématiques se feront selon la taille des classes en début et fin de scolarité.

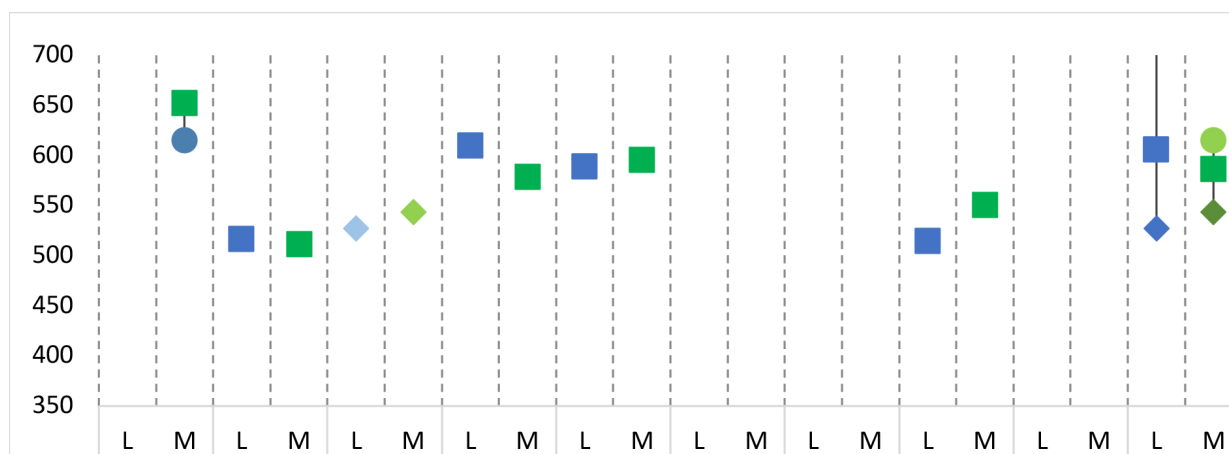
Graphique 5.68 : Répartition des élèves en début de scolarité selon la taille des classes



Source : PASEC2019

L'annexe 121 faisant la répartition des élèves en début de scolarité selon la taille des classes, montre que 70,6% des élèves scolarisés se retrouvent dans des classes de moins de 35 élèves et que 26,2% sont dans des salles de classe de 35 à 45 élèves et seulement 3,2% des élèves scolarisés se retrouvent dans des salles de classes de plus de 55 élèves.

Graphique 5.68 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon la taille des classes



Source : PASEC2019

En début de scolarité, les élèves qui sont dans des salles de classe de moins de 35 élèves affichent une performance en lecture de 605,9 points au niveau moyen national. Dans les classes dont le nombre d'élèves est compris entre 35 à 45 élèves, le score moyen national est de 704,5 points contre 527,5 points dans des classes de plus de 55 élèves (cf. Annexe 122).

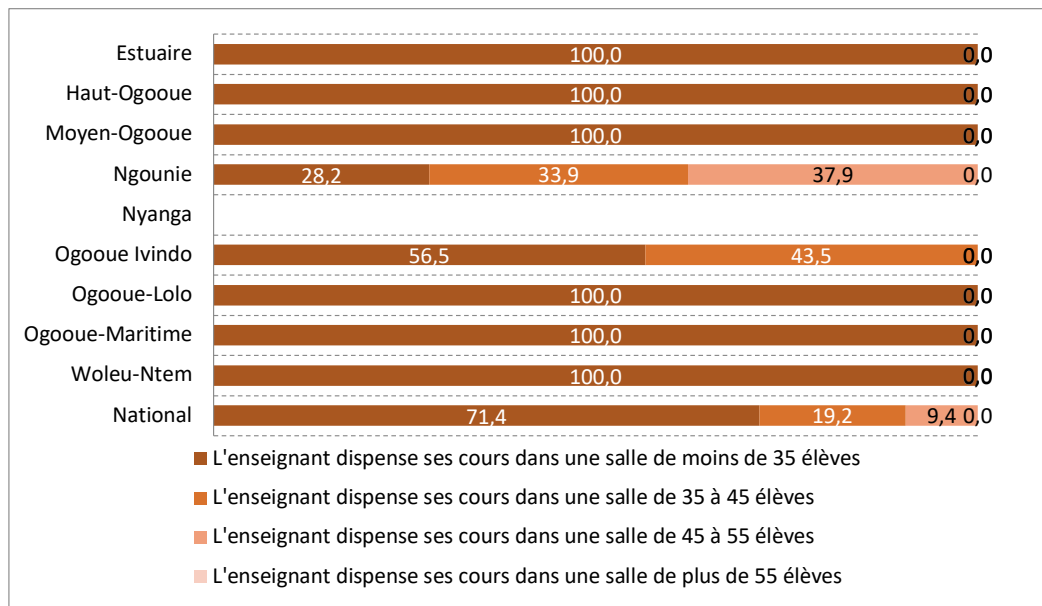
En début de scolarité, la différence de scores de performance en langue selon la taille des classes est significative au seuil de 5% pour les classes comprises entre 35 à 45 élèves par rapport aux classes de moins de 35 élèves (cf. Annexe 124). La différence des performances est également significative dans les provinces du Haut-Ogooué, de la Nyanga et de l'Ogooué-maritime au seuil de 1%. Ensuite, la différence de score de performance en langue est significative au seuil de 1% dans les classes ayant des effectifs compris entre 45 à 55 élèves par rapport aux classes de moins de 35 élèves. Cette différence des scores est significative dans l'Estuaire, le Haut-Ogooué, la Nyanga et l'Ogooué-maritime à 1%. Enfin, la différence de score n'est pas significative dans les classes de plus de 55 élèves ; sauf dans l'Estuaire, le Haut-Ogooué, la Nyanga et l'Ogooué-maritime où elle est significative au seuil de 1%.

Le score moyen national en mathématiques est de 586,5 points dans des classes ayant moins de 35 élèves. Lorsque l'enseignant dispense son cours dans une classe où la taille est comprise entre 35 à 45 élèves, le score moyen est de 615,7 points, et de 543,7 points dans les classes de plus de 55 élèves (cf. Annexe 123).

Au niveau global, la différence de scores en mathématiques entre élèves scolarisés dans une classe de 45 à 55 élèves en mathématiques est significative au seuil de 1% par rapport aux élèves scolarisés dans une salle de moins de 35 élèves en début de scolarité (cf. Annexe 125). Toujours au niveau national, la différence de performance entre les classes de 35 à 45 élèves par rapport aux classes de moins de 35 n'est pas significative. Cependant, elle est significative dans la province de l'Estuaire, du haut-Ogooué, de la Nyanga, et du Moyen-Ogooué au seuil de 1%.

Cette significativité illustre qu'en mathématiques, les classes avec ce nombre d'élèves sont plus performantes que celles de moins de 35 élèves. La différence de performance pour les classes de plus de 55 élèves n'est pas significative au niveau national, mais plutôt dans les provinces de l'Estuaire, haut-Ogooué, Nyanga et Ogooué-maritime et ce, au seuil de 1%. Traduisant ainsi que les classes de plus de 55 élèves sont moins performantes en mathématiques que les classes de moins de 35 élèves.

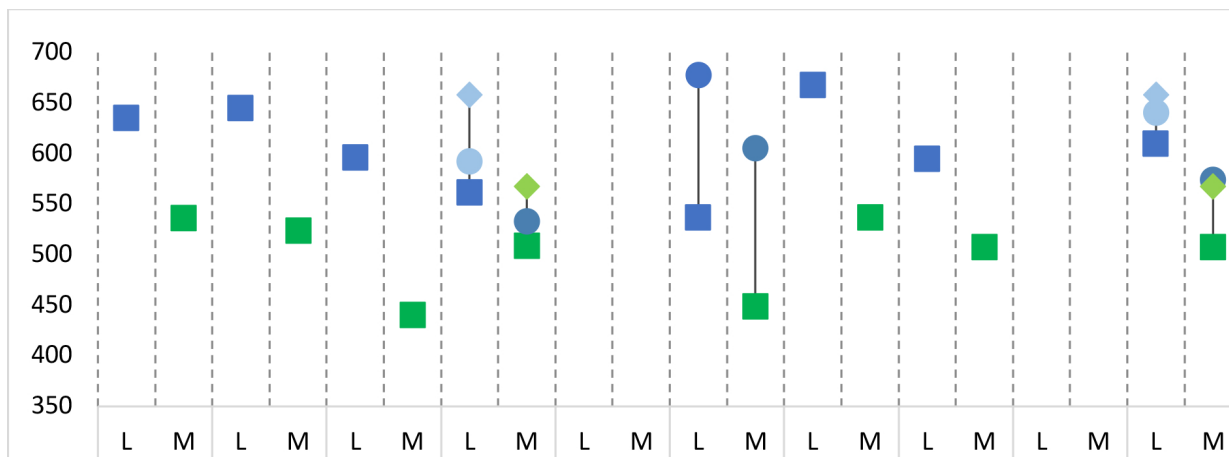
Graphique 5.70 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon la taille des classes



Source : PASEC2019

Lors de la répartition des élèves en fin de scolarité, 71,4% des élèves sont dans des classes de moins de 35 élèves sur l'étendue du territoire, 19,2% des élèves sont dans des classes de 35 à 45 élèves. Les salles de 45 à 55 élèves, scolarisent 9,4% des élèves (cf. Annexe 126).

Graphique 5.71 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon de scolarité selon la taille des classes



Source : PASEC2019

S'agissant de score moyen de performance en langue des élèves en fin de scolarité, les élèves des classes de moins de 35 élèves affichent un score moyen de performance de 609,9 points sur l'ensemble du territoire national. Les élèves des classes de 35 à 45 élèves présentent un score moyen de performance de 640,7 points, tandis que ceux des classes de plus de 55 élèves affichent un score moyen de performance de 658,5 points (cf. Annexe 127).

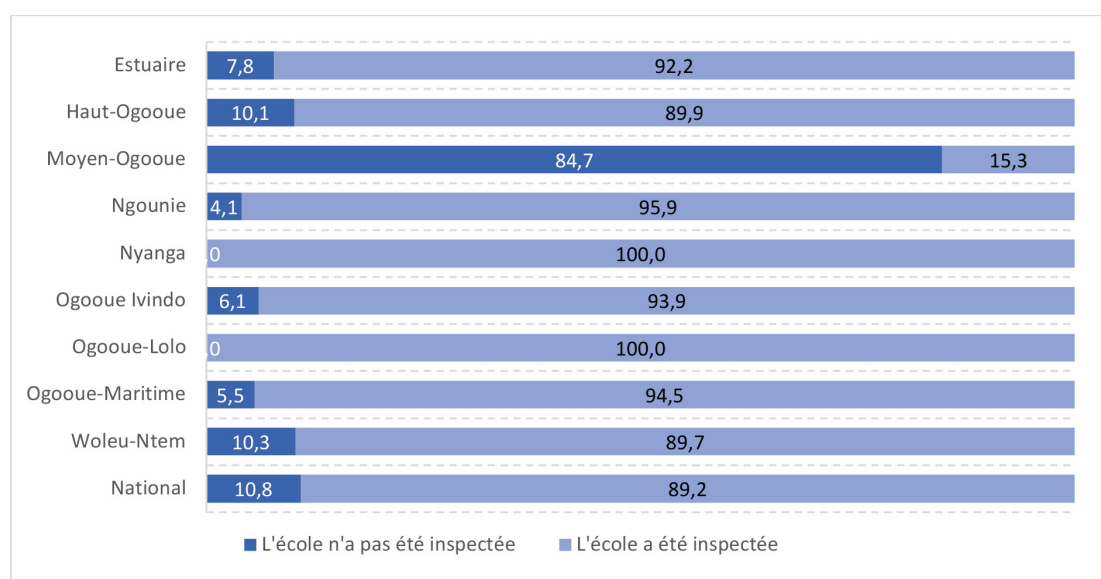
La différence du score de performance en langue en fin de scolarité n'est pas significative au plan global entre les élèves des classes de 35 à 45 élèves par rapport à ceux scolarisés dans des classes de moins de 35 élèves (cf. Annexe 129). Or dans les provinces de l'Estuaire, du Haut-Ogooué, de l'Ogooué-Ivindo, de l'Ogooué-maritime, de l'Ogooué-lolo et du Woleu-Ntem cette différence est significative au seuil de 1%. Autrement dit, les élèves acquièrent plus de compétences en langue dans des classes de 35 à 45 élèves. Dans les classes de plus de 55 élèves, le niveau d'aptitude en langue est plus élevé. La différence est également significative dans les provinces de l'Estuaire, Haut-Ogooué, Ogooué-Ivindo, Ogooué-maritime, Ogooué-lolo, Woleu-Ntem avec un seuil de 1% (cf. Annexe 129).

En fin de scolarité, la performance moyenne des élèves en mathématiques dans des classes de moins de 35 élèves est de 507,5 points et de 574 points dans les classes de 35 à 45 élèves, au plan national est (cf. Annexe 128). Les élèves encadrés dans les salles de classes de plus de 55 élèves, obtiennent un score de performance de 567,8 points. Les deux derniers scores sont paradoxalement plus élevés que le premier. La différence de performance des élèves en mathématiques en fin de scolarité est significative au seuil de 1% entre la taille des classes de 35 à 45 élèves par rapport aux classes de moins de 35 élèves au niveau national (cf. Annexe 130). Ainsi, en mathématiques, les élèves apprennent mieux dans les classes de 35 à 45 élèves. Ce résultat s'observe aussi dans l'Estuaire, le Haut-Ogooué, l'Ogooué-Ivindo, l'Ogooué-lolo, l'Ogooué-maritime et le Woleu-Ntem avec une marge de 1% et la Ngounié à 5%. Pour les, la différence de performance des élèves des classes de plus de 55 élèves et les classes de moins de 35 est significative au seuil de 1%. Le résultat montre qu'en mathématiques, les élèves des classes de plus de 55 élèves ont un avantage dans la maîtrise des mathématiques. Les provinces de l'Estuaire, du Haut-Ogooué, de l'Ogooué-Ivindo, de l'Ogooué-lolo, de l'Ogooué-maritime et du Woleu-Ntem sont significatives avec une marge d'erreur de 1% (cf. Annexe 130).

5.2.7 Inspection de l'école

Une analyse de la distribution des élèves selon que l'école a été inspectée ou pas au cours des deux dernières années est faite en lien avec les performances des élèves en lecture et en mathématiques en début et fin de scolarité.

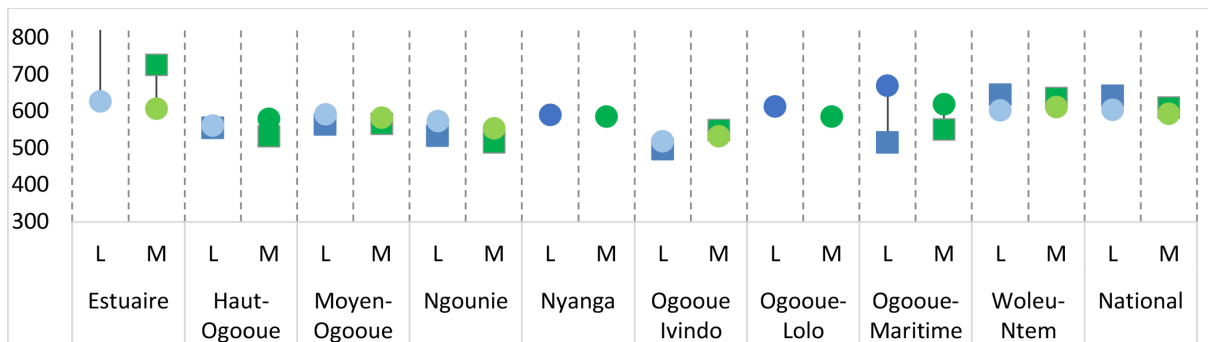
Graphique 5.72 : Répartition des élèves selon que l'école a été inspectée ou pas au cours des deux dernières années en début de scolarité



Source : PASEC2019

La distribution des élèves selon que l'école a été inspectée ou pas au cours des deux dernières années en début de scolarité, indique que seulement 10,8% des élèves en début de scolarité fréquentent des écoles qui n'ont pas reçu d'inspection pédagogique au cours des deux dernières années sur l'ensemble du territoire national. La majorité des élèves, soit 89,2% sont dans des écoles qui ont subi une inspection au cours des deux dernières années (cf. Annexe 131).

Graphique 5.73 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon que l'école a été inspectée ou pas au cours des deux dernières années en début de scolarité



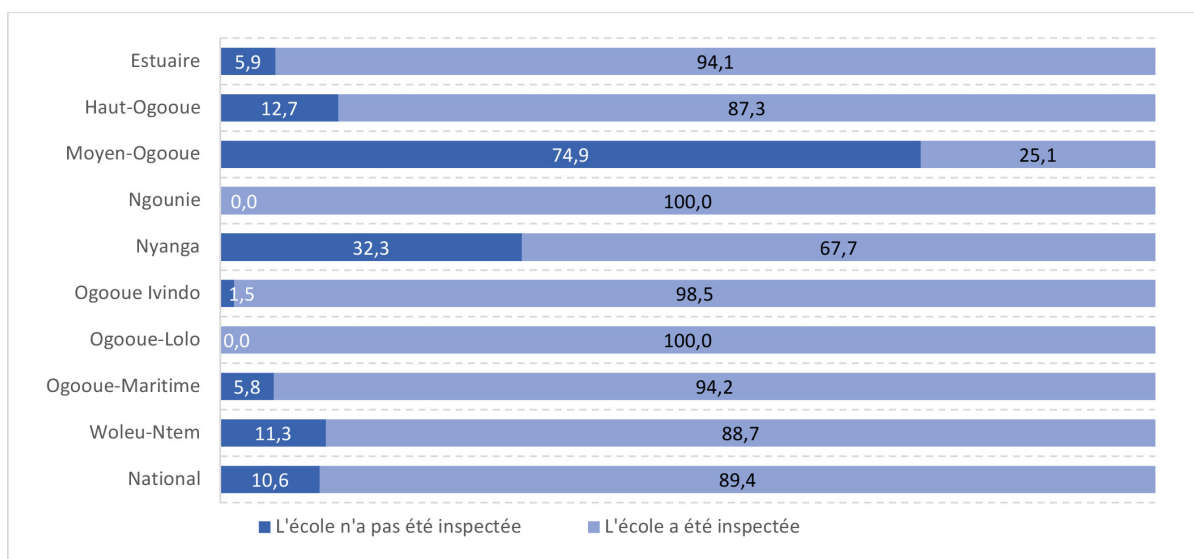
Source : PASEC2019

Le score de performance moyen au plan national en lecture des élèves dont les écoles n'ont pas été inspectées au cours de deux dernières années est de 642,5 points en fin de scolarité (annexe 132). Dans les établissements inspectés, le score de performance moyen est de 605,5 points sur le territoire national. Seuls l'Estuaire (627,7), l'Ogooué-lolo (612,7) et l'Ogooué-maritime (670, 0) ont des scores moyens qui se situent au-dessus du score moyen national.

La différence de performance en lecture en début de scolarité, n'est pas significative à l'échelle nationale mais plutôt dans le Moyen-Ogooué au seuil de 10%, la Nyanga, l'Ogooué-Lolo et l'Ogooué-Maritime au seuil de 1% (cf. Annexe 133).

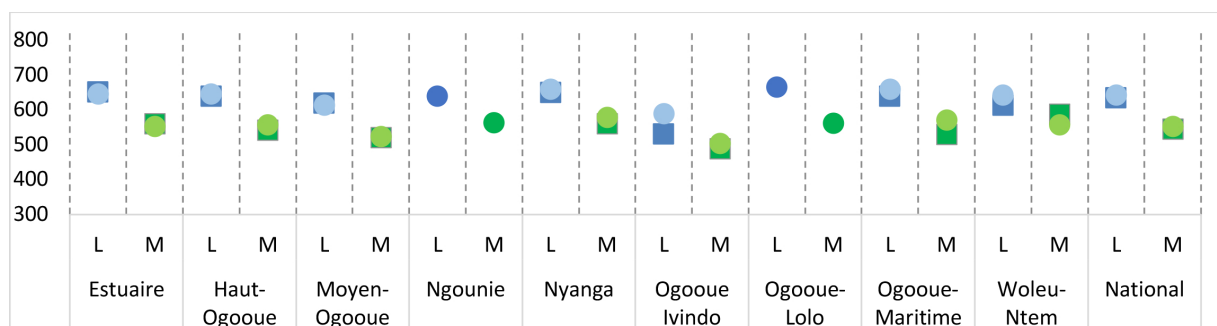
Paradoxalement, ces résultats montrent que les écoles non inspectées au cours des deux dernières années présentent plus de compétences que celles inspectées. En mathématiques, la différence de performance en début de scolarité n'est pas significative au plan national entre les élèves dont l'école a été inspectée et ceux dont n'ont pas été inspectées au cours des deux dernières années (cf. Annexe 134). Le Haut-Ogooué, la Nyanga, l'Ogooué-lolo et l'Ogooué-maritime sont significatifs avec 1% de marge d'erreur.

Graphique 5.74 : Répartition des élèves selon que l'école a été inspectée ou pas au cours des deux dernières années en fin de scolarité (Cf. annexe 135)



Source : PASEC2019

Graphique 5.75 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon l'école a été inspectée ou pas au cours des deux dernières années en fin de scolarité



Source : PASEC2019

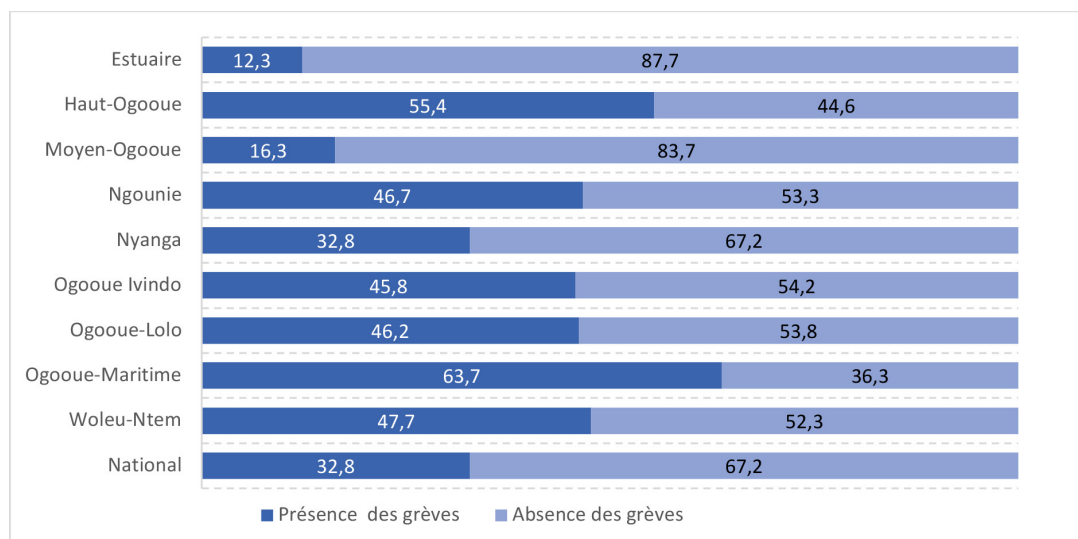
Les élèves scolarisés dans des écoles n'ayant pas été inspectées au cours des deux dernières années obtiennent un score moyen de performance au niveau national de 635,1 points en langue en fin de scolarité (cf. Annexe 136), alors que les élèves des écoles inspectées obtiennent un score moyen est de 642,5 points en fin de scolarité. Le score de performance en langue en début de scolarité (645 points) est supérieur au score de performance en fin de scolarité (635,1 points). S'agissant de la différence de performance en lecture des élèves en fin de scolarité, elle n'est pas significative au plan national mais significative dans la Ngounié et l'Ogooué-lolo avec une marge d'erreur de 1% (cf. Annexe 138). Ces résultats montrent que les élèves dont l'école a subi une inspection ont plus d'aptitudes en lecture en fin de scolarité dans ces provinces.

Le score de performance en mathématiques sur l'ensemble du territoire des élèves dont l'école a subi une inspection au cours des deux dernières années en fin de scolarité est de 553,2 points (cf. Annexe 137). Dans les écoles inspectées au cours des deux dernières années, le score moyen de performance en mathématiques atteint 553,2 points en fin de scolarité. En outre, la différence de performance en mathématiques des élèves en fin de scolarité selon que l'école est inspectée ou pas ne présente aucune significativité au plan global, sauf dans la Ngounié et l'Ogooué-Lolo au seuil de 1% (cf. Annexe 139). Ce résultat montre que les élèves dont les écoles ont été inspectées ont de meilleures compétences en mathématiques que ceux des écoles non inspectées en fin de scolarité.

5.2.8. Existence de grève

L'analyse de l'existence de grève intègre la répartition des élèves selon la présence ou pas de grève en lien avec les performances des élèves en lecture et en mathématiques en début et fin de scolarité primaire.

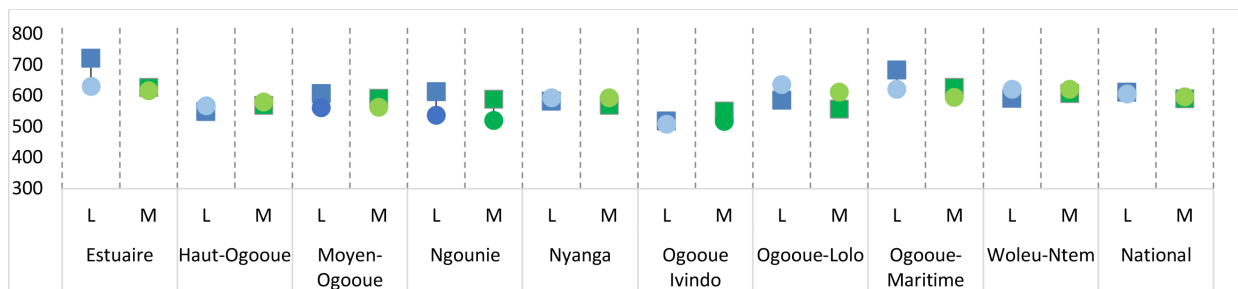
Graphique 5.76 : Répartition des élèves selon la présence ou pas des grèves en début de scolarité



Source : PASEC2019

La répartition des élèves selon la présence de grève dans les établissements au niveau national touche 32,8% des élèves en début de scolarité. Six provinces affichent des résultats plus élevés que le niveau national : le Haut-Ogooué (55,4%), la Ngounié (46,7%), l'Ogooué-Ivindo (45,8%), l'Ogooué-lolo (46,2%), l'Ogooué-maritime (63,7%) et le Woleu-Ntem (47,7%). Toutefois, 67,2% des élèves se retrouvent dans des écoles présentant une absence de grève en début de scolarité. L'Estuaire (87,7%) et le Moyen-Ogooué (83,7%) ont un pourcentage des élèves supérieurs à la moyenne nationale réparti dans des écoles présentant une absence de grève (Cf. Annexe 140). La province de la Nyanga avec 62,2% a le même pourcentage d'élèves que la moyenne nationale.

Graphique 5.77 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon la présence ou pas des grèves en début de scolarité



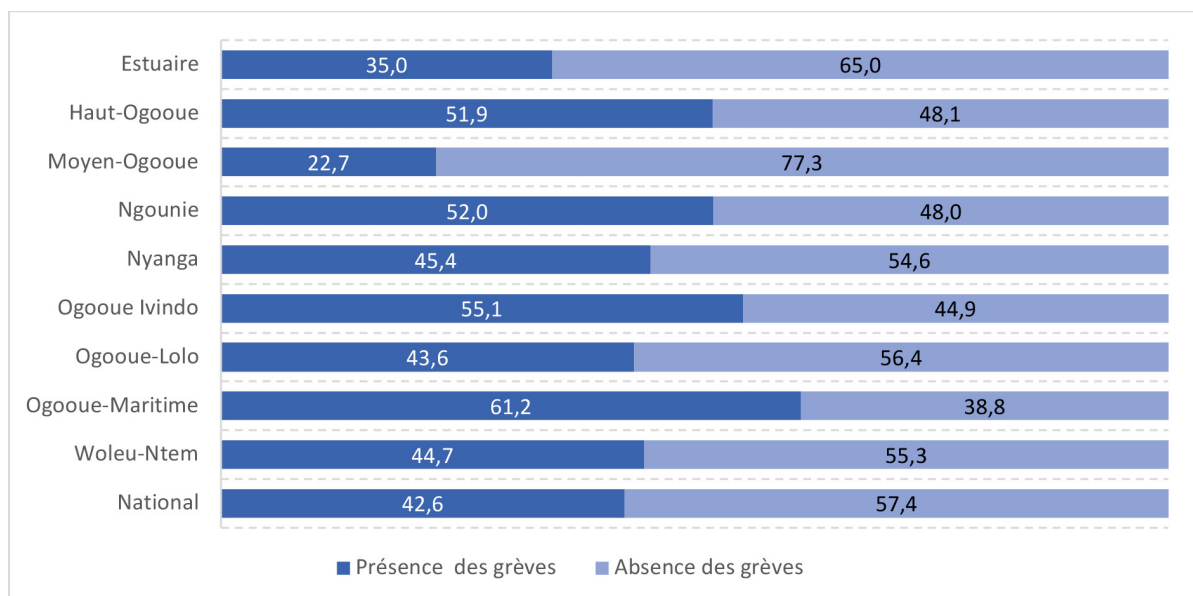
Source : PASEC2019

Les élèves dans les écoles agitées par des grèves, affichent un score de performance en lecture de 611,5 points à l'échelle globale en début de scolarité. L'Estuaire (720,9), la Ngounié (613,5) et l'Ogooué-Maritime (684,2) ont des scores de performances en lecture plus élevés qu'au niveau national en début de scolarité (cf. Annexe 141). Le score moyen de performance des élèves en lecture dans des écoles qui n'ont pas connues de grève est de 606,5 points pour l'ensemble du territoire national. Les provinces du Haut-Ogooué (568,1), Moyen-Ogooué (568,8), Ngounié (536,4) et l'Ogooué-Ivindo (509,5) ont des scores moyens de performance les plus bas que la moyenne nationale. La différence de performance en lecture en début de scolarité, n'est pas significative au niveau national entre ces deux groupes (cf. Annexe 143). Ce résultat est significatif dans l'Estuaire, le Moyen-Ogooué et enfin dans la Ngounié en faveur d'une présence de grève aux seuils respectifs de 5% et 1% et peut s'expliquer par le fait qu'en présence de grève, les élèves des écoles privées poursuivent leur apprentissage notamment en lecture, contrairement aux élèves des écoles publiques.

En début de scolarité dans les écoles qui connaissent des grèves, les élèves ont un score moyen de 591,5 points en mathématiques. Malgré la présence de grève, les provinces de l'Estuaire (628,2), du Moyen-Ogooué (593,1) et de l'Ogooué-maritime (628,6) obtiennent de meilleurs résultats en termes de score de performance en mathématiques (cf. Annexe 142). Dans les écoles avec un déroulement normal des cours, les élèves affichent un score moyen de performance en mathématiques de 597,8 points au niveau national. Seulement trois provinces, l'Estuaire (616,4), l'Ogooué-lolo (612,5) et le Woleu-Ntem (621,5) disposent de scores moyens de performance plus élevés que le score moyen national.

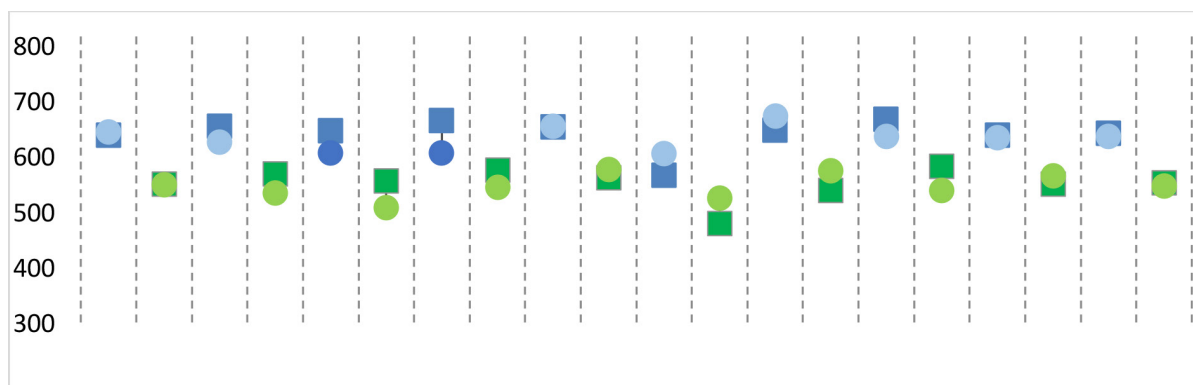
La différence de performance en mathématiques en début de scolarité n'est pas significative au plan national entre écoles ayant connues la grève ou pas (cf. Annexe 144). Cependant, cette différence de performance est significative avec une marge d'erreur de 1% dans la province de la Ngounié et 5% dans la Nyanga en faveur des élèves en absence de grève.

Globalement, en l'absence de grève, les élèves réussissent mieux à cause du temps d'apprentissage plus long en début de scolarité.

Graphique 5.78 : Répartition des élèves selon la présence ou pas des grèves en fin de scolarité

Source : PASEC2019

Parvenu au terme de leur scolarité, les élèves fréquentant des écoles qui connaissent des grèves sont de 42,6% sur l'étendue du territoire (cf. Annexe 145). Sept provinces du pays montrent des résultats peu reluisants que ceux de la moyenne nationale : le Haut-Ogooué (51,9%), la Ngounié (52%), la Nyanga (45,4%), l'Ogooué-Ivindo (55,1%), l'Ogooué-lolo (43,6%), l'Ogooué-Maritime (61,2%) et le Woleu-Ntem avec 44,7%. Les élèves inscrits dans des écoles ne connaissant pas de grève sont de 57,4%. L'Estuaire (65%) et le Moyen-Ogooué (77,3%) ont des résultats plus satisfaisants que la moyenne nationale.

Graphique 5.79 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon les établissements la présence ou pas des grèves en fin de scolarité

Source : PASEC2019

Les élèves inscrits dans des écoles qui connaissent des grèves, affichent un score moyen de performance en lecture de 644,5 points en fin de scolarité sur l'échelle globale (cf. Annexe 146). La province de l'Estuaire (641,8), de l'Ogooué-Ivindo (569,6) et le Woleu-Ntem (641,8) ont des scores moyens de performance en lecture faibles que le niveau national en fin de scolarité. Dans les établissements où il y a l'absence de grève, le score moyen sur l'ensemble du territoire est de 639,6 points. Le Haut-Ogooué (629,7), le Moyen-Ogooué (608,8), la Ngounié (609), l'Ogooué-Ivindo (608,2) et l'Ogooué-Maritime (639,4) ont des scores moyens de performance en lecture en-dessous de la moyenne nationale. La performance des élèves en lecture en fin de scolarité (644,5 points) a augmenté par rapport à celle en début de scolarité (611,5 points) dans les écoles en présence de grève et de 606,5 points en début de scolarité à 639,5 points en fin de scolarité en absence de grève. S'agissant de la différence de performance en lecture en fin de scolarité, elle n'est pas significative entre la présence ou pas de grève sur l'ensemble du territoire (cf. Annexe 148). Ce score de performance est significatif au seuil de 5% dans la province du Moyen-Ogooué, et à 1% dans la province de la Ngounié.

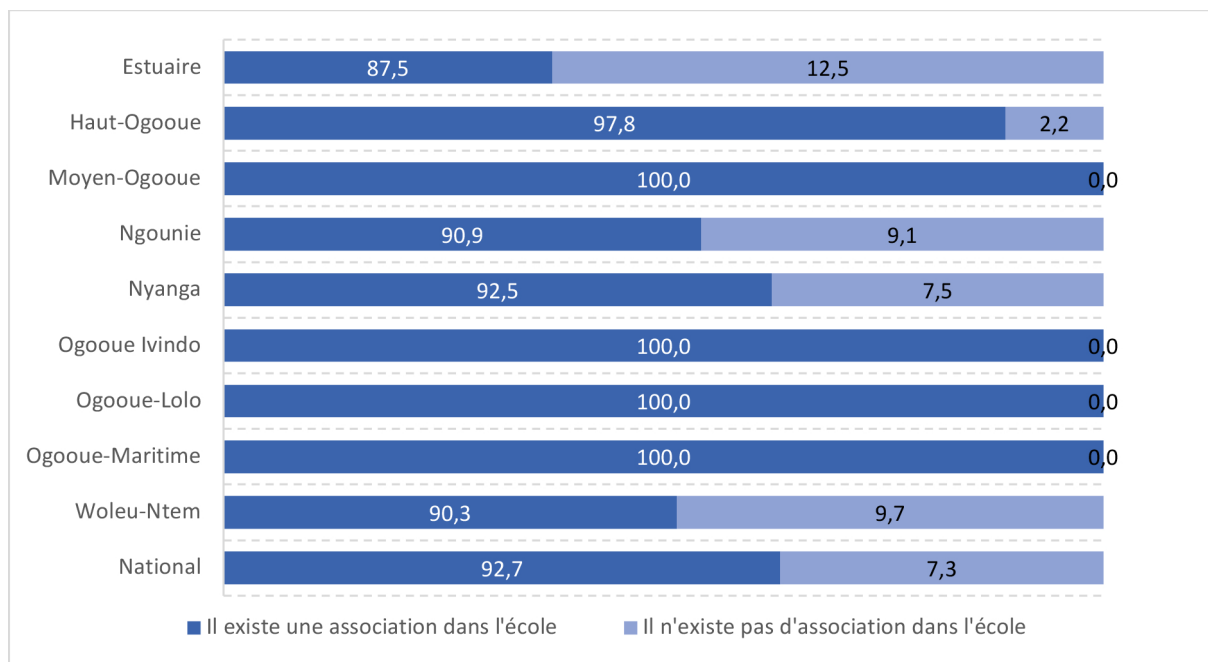
Sur le plan national, les résultats montrent qu'en présence de grève, le score moyen de performance en mathématiques des élèves est de 555,8 points en fin de scolarité (cf. Annexe 147). Malgré des interruptions liées aux grèves, les établissements de cinq provinces se démarquent de la moyenne nationale : le Haut-Ogooué (571,7), le Moyen-Ogooué (559), la Ngounié (579,2), la Nyanga (565,3) et l'Ogooué-Maritime (585,7).

En l'absence de grève, le score moyen de performance national en mathématiques est de 549,8 points. Les provinces du Haut-Ogooué (537), du Moyen-Ogooué (511,3), de la Ngounié (547,3), de l'Ogooué Ivindo (528,3) et de l'Ogooué-Maritime (542) ont des performances moins satisfaisantes qu'au niveau national en fin de scolarité. S'agissant de la différence de performance en mathématiques en fin de scolarité entre la présence ou l'absence de grève, elle n'est pas significative au plan national (cf. Annexe 149).

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

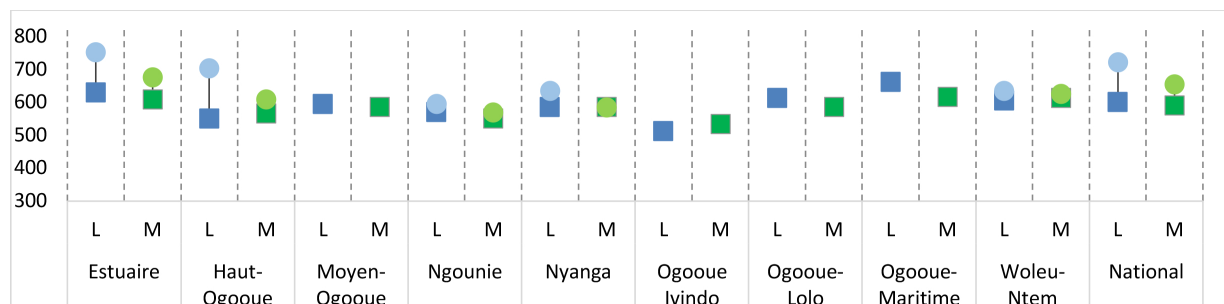
Dans cette partie, on analyse les performances des élèves selon l'existence ou pas d'une association en début et en fin de scolarité.

Graphique 5.80 : Répartition des élèves selon l'existence ou pas d'une association en début de scolarité



Source : PASEC2019

En ce qui concerne la répartition des élèves en début de scolarité selon l'existence ou pas d'une association, 92% des élèves fréquentent une école ayant une association et 7,3% des élèves sont dans une école n'ayant pas d'association (cf. Annexe 150). La tendance se confirme dans toutes les provinces : Estuaire (87,5% contre 12,5%), Haut-Ogooué (97,8% contre 2,2%), Moyen-Ogooué (100%, contre 0%), Ngounié (90,9% contre 9,1%), Nyanga (92,5 contre 7,5), Ogooué Ivindo (100,0% contre 0,0%), Ogooué-Lolo (100% contre 0,0%), Ogooué-Maritime (100% 0,0%), Woleu-Ntem (90,3% contre 9,7%).

Graphique 5.81 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon l'existence ou pas d'une association en début de scolarité

Source : PASEC2019

- **Effet de l'existence d'une association dans l'établissement sur les performances des élèves.**

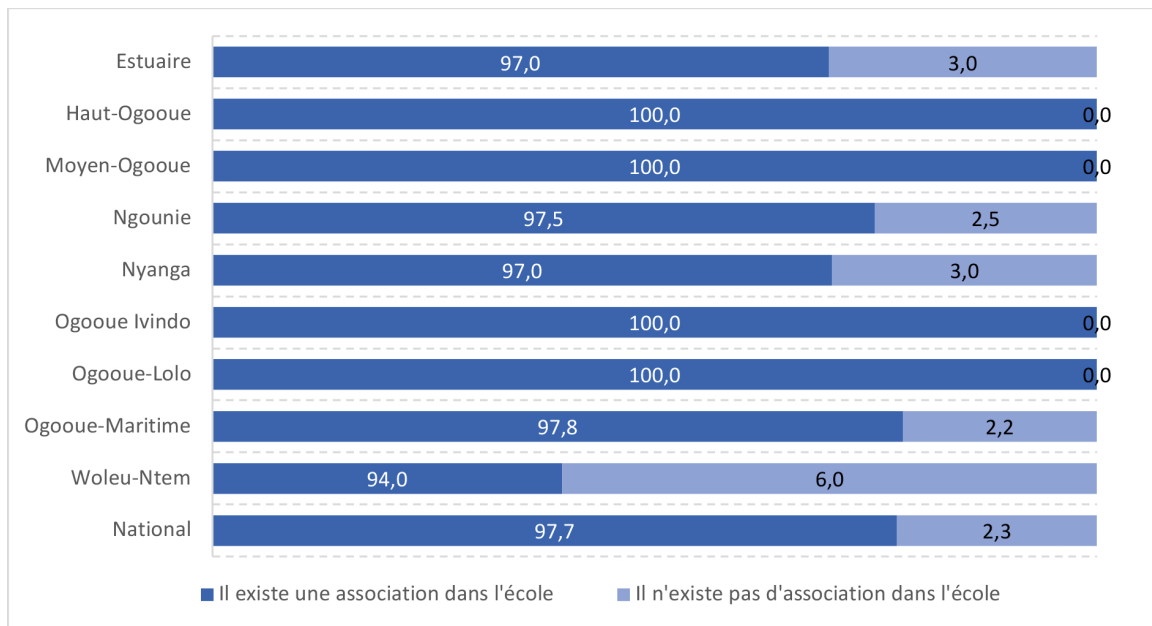
En lecture, le score moyen national des élèves dont les établissements possèdent une association des parents d'élèves est de 601,3. Par contre, les élèves scolarisés dans des établissements ne possédant pas une association ont un score de 722,9. La performance des élèves scolarisés dans les établissements ne possédant pas des associations est nettement supérieure de 121 points à celle des établissements qui en possède. Cette tendance peut se remarquer dans toutes les provinces du Gabon avec (752 contre 629,5) pour la province de l'Estuaire, (704,1 contre 551,3) pour le Haut-Ogooué (595,6 contre 570,0) pour la Ngounié (635,6 contre 586,0) pour la Nyanga (635,2 contre 605,2) et pour le Woleu-Ntem (cf. Annexe 151). Contrairement au résultat concernant la répartition des élèves selon l'existence ou pas d'une association en début de scolarité, on constate que la dispersion autour de la moyenne est élevée.

L'analyse de la différence de performance entre les élèves selon que l'établissement possède ou pas une association en lecture et en mathématiques, montre (i) qu'en lecture, la différence de scores est hautement significative sur le plan national et également significative au seuil de 10% dans les provinces du Moyen-Ogooué, l'Ogooué-Ivindo, l'Ogooué-Lolo et l'Ogooué-Maritime. Toutes les autres provinces du Gabon sont non significatives. Ce résultat, est renforcé par la faiblesse des erreurs types (cf. Annexe 152) ; (ii) en mathématiques sur le plan national, le score moyen des élèves dont les établissements possèdent l'association est moins élevé (591,2) que celui des établissements qui n'en possèdent pas (655,7). En dehors de la province de la Nyanga (586,2 contre 584,9), le même résultat est constaté dans les autres provinces : l'Estuaire (609,6 ; 675,8), le Haut-Ogooué (567,3 ; 609,2), la Ngounié (551,7 ; 569,1), et le Woleu-Ntem (613,5 ; 626,7) (cf. Annexe 152).

La différence de performance entre les élèves scolarisés dans des écoles possédant ou pas une association en début de scolarité primaire en mathématiques, n'est pas significative au plan national et au niveau infranational dans les provinces de l'Estuaire, le Haut-Ogooué, la Ngounié, la Nyanga et le Woleu-Ntem (cf. Annexe 154).

Ainsi, en début de scolarité primaire, on ne constate pas globalement d'inégalités en termes de performances en lecture, mais seulement en mathématiques sur le plan national, à l'Estuaire et au Moyen-Ogooué.

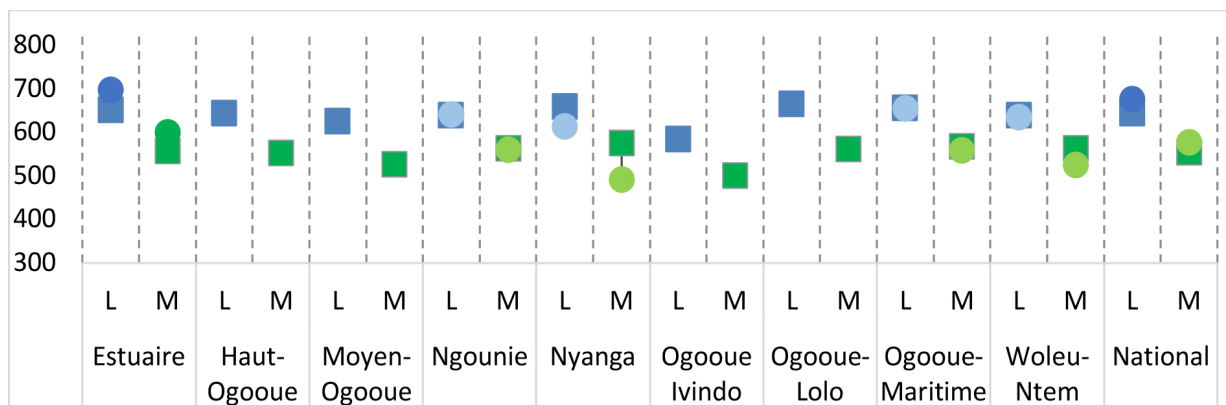
Graphique 5.82 : Répartition des élèves selon l'existence ou pas d'une association en fin de scolarité



Source : PASEC2019

La situation sur le plan national en fin de scolarité primaire va dans le même sens que celle en début de scolarité primaire (cf. Annexe 155). En effet, les élèves sont toujours moins nombreux dans les écoles sans association que dans les écoles qui possèdent une association en début de scolarité primaire (7,3% contre 92,7%). En fin de scolarité, le pourcentage des élèves est plus faible dans les écoles sans association (2,3%) que dans celles ayant une association (97,7%).

Graphique 5.83 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon l'existence ou pas d'une association en fin de scolarité



Source : PASEC2019

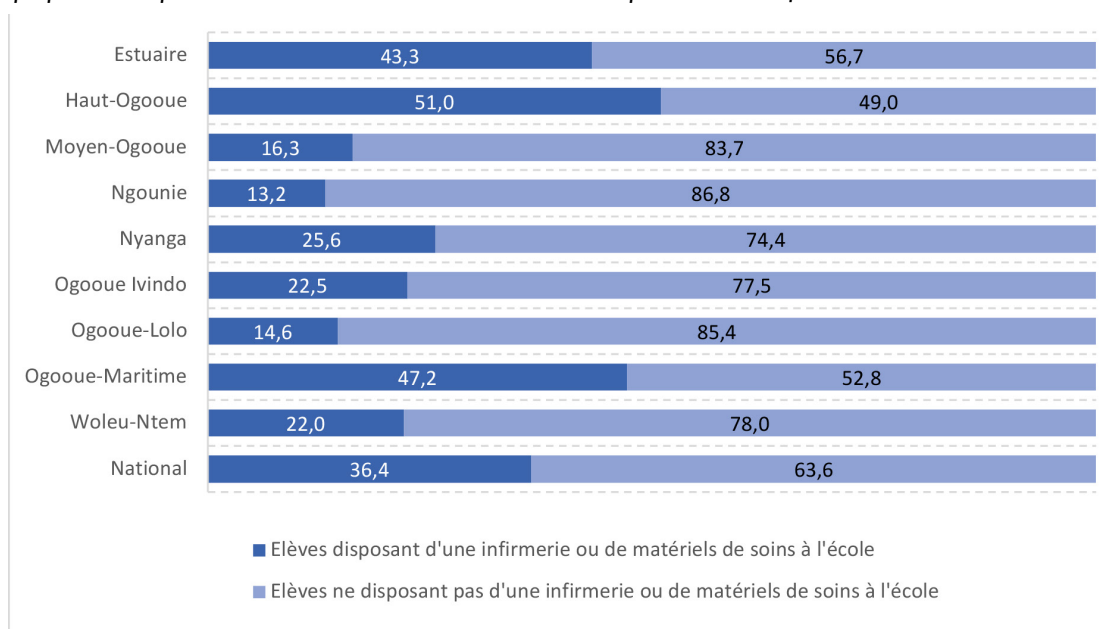
Le résultat en fin de scolarité primaire en lecture sur le plan national va dans le même sens que celui obtenu en début de scolarité (cf. Annexe 156). En effet, comme en début de scolarité, le score moyen des élèves en présence d'association (643,9) demeure inférieur à celui des élèves en absence d'association (676,1). En dehors des provinces de la Nyanga (658,5 contre 614,4) et de l'Ogooué-Maritime (655,7 contre 654,6), ce résultat se confirme dans le reste des provinces du pays. La différence des scores en lecture entre les élèves en présence d'association par rapport aux élèves en absence d'association en fin de scolarité est significative avec 5% de marge d'erreur sur le plan national, confirmant l'inégalité en faveur des élèves en absence d'association en termes de performances en lecture (cf. Annexe 168). Elle est également significative dans l'Estuaire, le Haut-Ogooué, le Moyen-Ogooué, l'Ogooué Ivindo et l'Ogooué-Lolo.

Le résultat en fin de scolarité primaire en mathématiques sur le plan national va dans le même sens que celui obtenu en début de scolarité. En effet, comme en début de scolarité, le score moyen des élèves en présence d'association (554,1) demeure inférieur à celui des élèves en absence d'association (576,8), en dehors des provinces de la Ngounié (564% contre 561,4%), de la Nyanga (575,6% contre 492,3%), de l'Ogooué-Maritime (568% contre 558%) et du Woleu-Ntem (564% contre 525%). Ce résultat se confirme dans le reste des provinces du pays (cf. Annexe 157). Cependant, ces résultats doivent être confirmés par les tests de significativité de différences de scores des élèves en présence d'association et ceux en absence d'association pour être robustes. S'agissant de la différence des scores en fin de scolarité primaire en mathématiques, elle est significative dans les provinces de l'Estuaire, du Haut-Ogooué, du -Ogooué, de l'Ogooué Ivindo, et de l'Ogooué-Lolo, mais ne l'est pas au niveau national (cf. Annexe 159).

5.2.10 Ressources éducatives infrastructures et équipements scolaires

Cette section traite spécifiquement des performances des élèves selon la disponibilité d'une infirmerie ou de matériels de soins et de latrines dans leurs établissements.

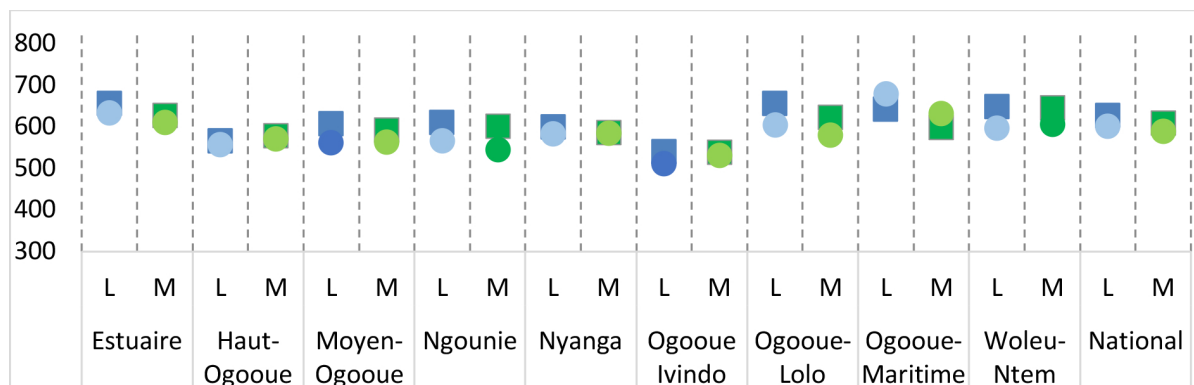
Graphique 5.84 : Répartition des élèves de début de scolarité selon la disponibilité d'une infirmerie



Source : PASEC2019

S'agissant d'abord de la population scolaire, en début de scolarité, on relève que 36,4% des élèves sont dans des écoles disposant d'une infirmerie ou de matériels de soins et de 63,6% des élèves dans des écoles qui n'en disposent pas (cf. Annexe 160). En dehors du Haut-Ogooué qui a 51,0% d'élèves disposant d'une infirmerie ou de matériels de soins à l'école, toutes les autres provinces ont moins d'élèves disposant d'une infirmerie ou de matériels de soins à l'école que ceux qui n'en disposent pas : l'Estuaire (43,3%), le Moyen-Ogooué (16,3%) ; la Ngounié (13,2%), la Nyanga (25,6%), l'Ogooué Ivindo (22,5%), l'Ogooué-Lolo (14,6%), l'Ogooué-Maritime, (47,2%) et du Woleu-Ntem (22,0%).

Graphique 5.85 : Performances des élèves de début de scolarité en lecture et en mathématiques selon la disponibilité d'une infirmerie



Source : PASEC2019

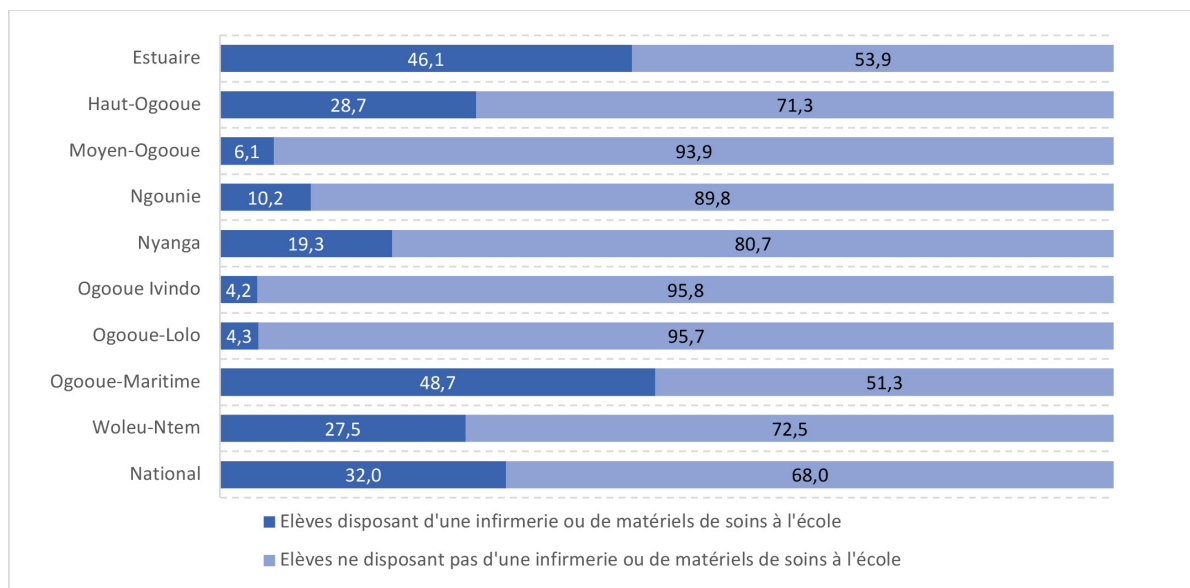
S'agissant ensuite des scores de performance, l'analyse est faite en lecture et en mathématiques (cf. Annexe 161). En lecture, le score moyen des élèves disposant d'une infirmerie ou de matériels de soins à l'école est de 626,6 points et ceux n'en disposant pas est de 601,3 points selon la moyenne nationale. En dehors de l'Ogooué-Maritime (641 points pour les élèves disposant d'une infirmerie ou de matériels de soins à l'école et 679,1 points pour des élèves n'en disposant pas), la tendance nationale, avec un score des élèves disposant d'une infirmerie ou de matériels de soins à l'école, est plus élevée que celles des élèves ne disposant pas d'une infirmerie ou de matériels de soins à l'école, se vérifie dans les autres provinces du Gabon : l'Estuaire (655,5 ; 634,4), le Haut-Ogooué (565,7 ; 557,0), le Moyen-Ogooué (606,5 ; 560,8), la Ngounié (609,7 ; 566,7), la Nyanga (600,0 ; 583,2), l'Ogooué Ivindo (539,6 ; 510,5) et le Woleu-Ntem (648,2 ; 596,7). Contrairement au résultat sur la répartition des élèves selon la disponibilité d'une infirmerie, on relève une grande dispersion autour de la moyenne.

• **La différence de performance entre les élèves**

Le fait de disposer d'une infirmerie ou de matériels de soins à l'école a un effet hautement significatif sur les performances des élèves en lecture globalement au niveau national et dans la province du Woleu-Ntem et au seuil de 5% dans la province du Moyen-Ogooué.

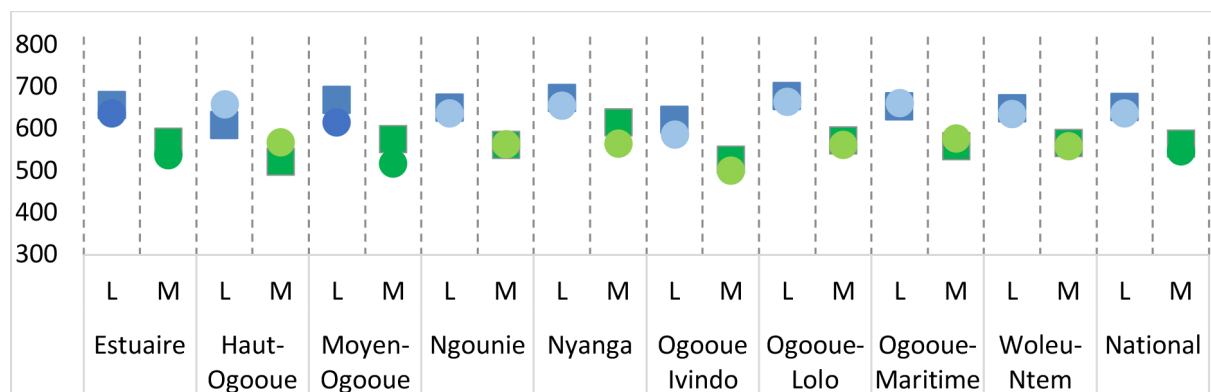
A l'instar de la lecture, le score moyen des élèves ne disposant pas d'une infirmerie ou de matériels de soins à l'école (589,2) est moins élevé que celui des élèves disposant d'une infirmerie ou de matériels de soins à l'école (609,3) sur le plan national en mathématiques (cf. Annexe 162). En dehors de l'Ogooué-Maritime (599,0 pour les élèves disposant d'une infirmerie ou de matériels de soins à l'école et 632,5 pour ceux n'en disposant pas), le même résultat se vérifie dans les autres provinces : l'Estuaire (627,3 ; 610,7), le Haut-Ogooué (579,7 ; 571,1), le Moyen-Ogooué (593,1 ; 564,2), la Ngounié (602,5 ; 545,8), la Nyanga (587,1 ; 585,2), l'Ogooué Ivindo (538,7 ; 531,5) et le Woleu-Ntem (646,7 ; 605,7). En outre, les résultats montrent des dispersions élevées des scores autour de la moyenne.

S'agissant de la différence des scores, la situation en mathématiques en début de scolarité primaire est différente de ce qu'on observe en lecture (cf. Annexes 164 et 163). En effet, la différence de scores est significative à 5% dans la province de la Ngounié. Elle est également significative avec 1% de marge d'erreur dans la province du Woleu-Ntem. On note cependant qu'elle n'est pas significative dans le reste des sept provinces du pays. Ainsi, en début de scolarité primaire, on ne constate pas globalement d'inégalités entre élèves en termes de performances en lecture, mais aussi en mathématiques sur le plan national. Néanmoins on peut observer les inégalités dans certaines provinces : en lecture, on peut noter les provinces du Woleu-Ntem et du Moyen-Ogooué. En mathématiques, on retrouve les provinces de la Ngounié et celle du Woleu-Ntem.

Graphique 5.86 : Répartition des élèves de fin de scolarité selon la disponibilité d'une infirmerie

Source : PASEC2019

Au plan national, en fin de scolarité primaire, la répartition de la population scolaire selon la disponibilité d'une infirmerie va dans le même sens que celle en début de scolarité (cf. Annexe 160). En effet, comme en début de scolarité, le nombre d'élèves disposant d'une infirmerie ou de matériels de soins à l'école demeure inférieur à celui de ceux qui n'en disposent pas (36,4% élèves disposant d'une infirmerie contre 63,6% élèves ne disposant pas d'une infirmerie) ; et en fin de scolarité (32,0% contre 68,0%). Ce résultat est confirmé dans toutes les provinces du Gabon.

Graphique 5.87 : Performances des élèves de fin de scolarité en lecture et en mathématiques selon la disponibilité d'une infirmerie

Source : PASEC2019

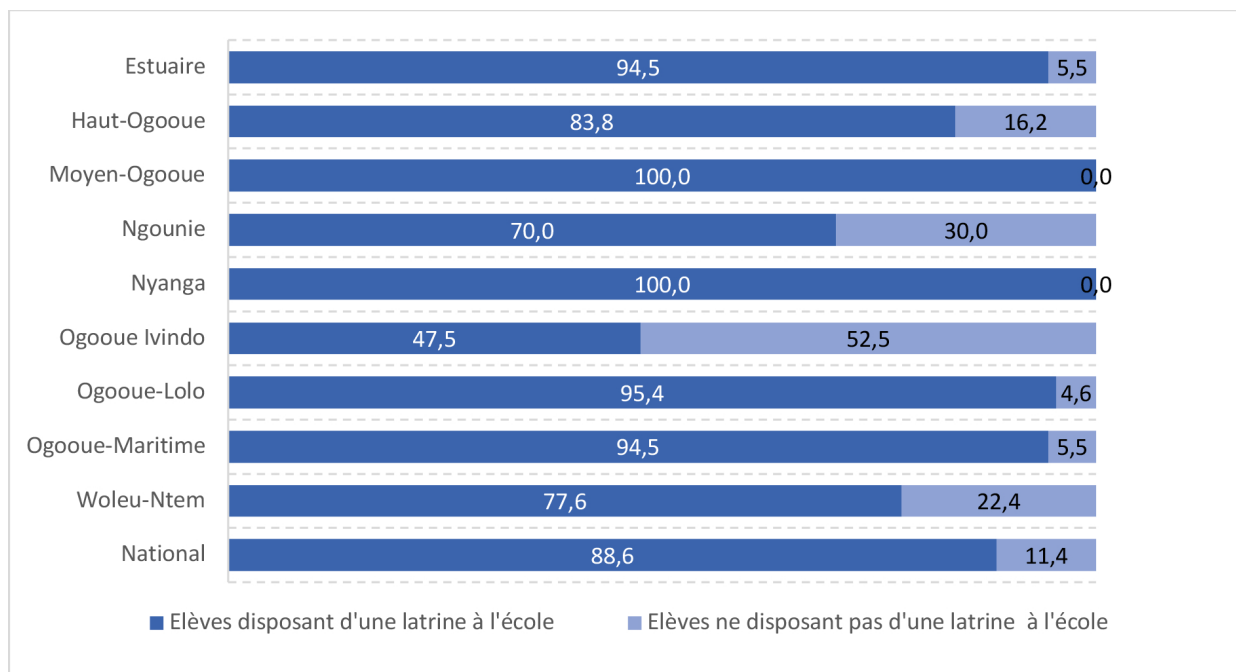
Le résultat national en lecture en fin de scolarité primaire n'est pas différent de celui en début de scolarité (cf. Annexe 166). En effet, le score moyen des élèves disposant d'une infirmerie ou de matériels de soins à l'école demeure supérieur à celui des élèves ne disposant pas d'une infirmerie ou de matériels de soins à l'école en début de scolarité primaire, soit (626,6% ; 601,3%) contre (651,5 ; 637,1) en fin de scolarité. S'agissant de la différence des scores en lecture entre les élèves disposant d'une infirmerie et ceux ne disposant pas en fin de scolarité, elle est significative avec 1% de marge d'erreur sur le plan national, confirmant l'inégalité en faveur des élèves disposant d'une infirmerie en termes de performances en lecture en fin de scolarité primaire. Elle est également significative dans l'Estuaire et le Moyen-Ogooué avec 5%, et 1% marges d'erreur respectives (cf. Annexe 168).

En mathématiques, le résultat en fin de scolarité primaire sur le plan national va dans le même sens que celui obtenu en début de scolarité (cf. Annexe 167). En effet, en début de scolarité, le score moyen des élèves disposant d'une infirmerie (565,2) demeure supérieur à celui des élèves qui ne disposent pas d'une infirmerie (546,3). En dehors des provinces du Haut-Ogooué (522,1 ; 568,9), de la Ngounié (563,1 ; 564) et de l'Ogooué-Maritime (558,7 ; 578,4), ce résultat se confirme dans six provinces du pays : l'Estuaire (570,7 ; 538), le Moyen-Ogooué (575,6 ; 518,7), la Nyanga (615,7 ; 565,6), l'Ogooué Ivindo (526,6 ; 501,6), l'Ogooué-Lolo (573,7 ; 561,6) et le Woleu-Ntem (565,2 ; 559,7). S'agissant de la différence des scores en fin de scolarité primaire en mathématiques, elle est significative au niveau national et ce, en faveur des élèves disposant d'une infirmerie avec 5% de marge d'erreur, dans le Haut-Ogooué, dans l'Estuaire et le Moyen-Ogooué (cf. Annexe 169).

5.2.1 | Latrine à l'école

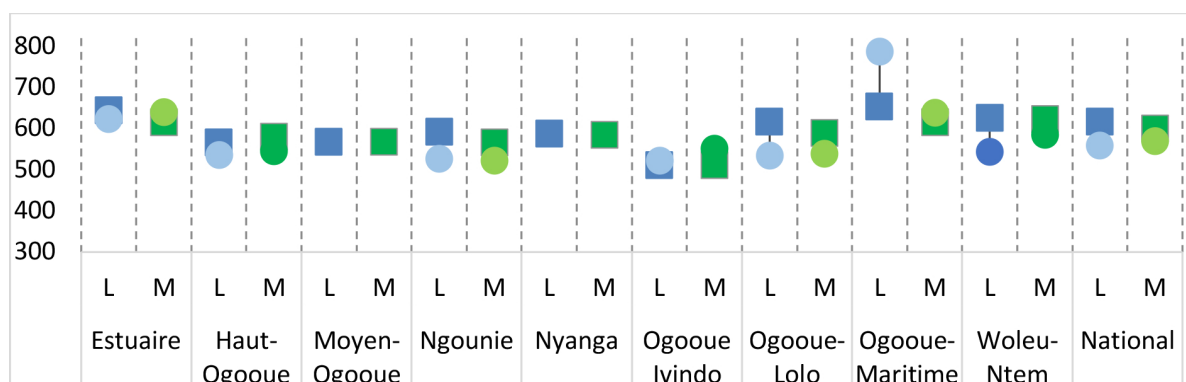
La présente sous-section fait l'analyse des performances des élèves selon que l'école dispose ou non d'une latrine

Graphique 5.88 : Répartition des élèves de début de scolarité selon la disponibilité d'une latrine



Source : PASEC2019

En ce qui concerne la répartition des élèves en début de scolarité selon la disponibilité d'une latrine, le graphique montre que 88,6% des élèves disposent d'une latrine à l'école et 11,4% d'élèves ne disposant pas d'une latrine à l'école (cf. Annexe 170). En dehors de la province de l'Ogooué-Ivindo qui a 47,5% d'élèves disposant d'une latrine à l'école, toutes les autres provinces ont moins d'élèves disposant d'une latrine à l'école que ceux qui n'en disposent pas : l'Estuaire (94,5%) le Moyen-Ogooué (100,0%), la Ngounié (70,0%), la Nyanga (100,0%), l'Ogooué-Lolo, (95,4), l'Ogooué-Maritime (94,5%) et le Woleu-Ntem (77,6). En outre, les erreurs types ne sont pas élevées ; ce qui traduit moins de dispersions autour de la moyenne.

Graphique 5.89 : Performances des élèves de début de scolarité en lecture et en mathématiques selon la disponibilité d'une latrine

Source : PASEC2019

En lecture, le score moyen des élèves disposant d'une latrine à l'école au niveau national est de 617,1 et celui de ceux n'en disposant pas est 559,8. En dehors des provinces de l'Ogooué-Ivindo (511,5 contre 522,1), et l'Ogooué-Maritime (654,0 contre 787,1), la tendance nationale est observée dans toutes les autres provinces du Gabon : l'Estuaire (644,6 ; 624,4), le Haut-Ogooué (566,4 ; 535,7), la Ngounié (592,0 ; 526,5) et le Woleu-Ntem (626,6 ; 543,9). À l'inverse des résultats obtenus de la répartition des élèves selon la disponibilité d'une latrine, on observe des dispersions élevées autour de la moyenne.

L'existence de latrines à l'école a un effet significatif sur les performances des élèves au seuil de 1% au plan national. Selon la province, elle est également significative dans l'Estuaire, le Haut-Ogooué, l'Ogooué-Ivindo, le Moyen-Ogooué, la Nyanga et le Woleu-Ntem avec 1% de marge d'erreur et non significative dans le reste des provinces du pays (cf. Annexe 173).

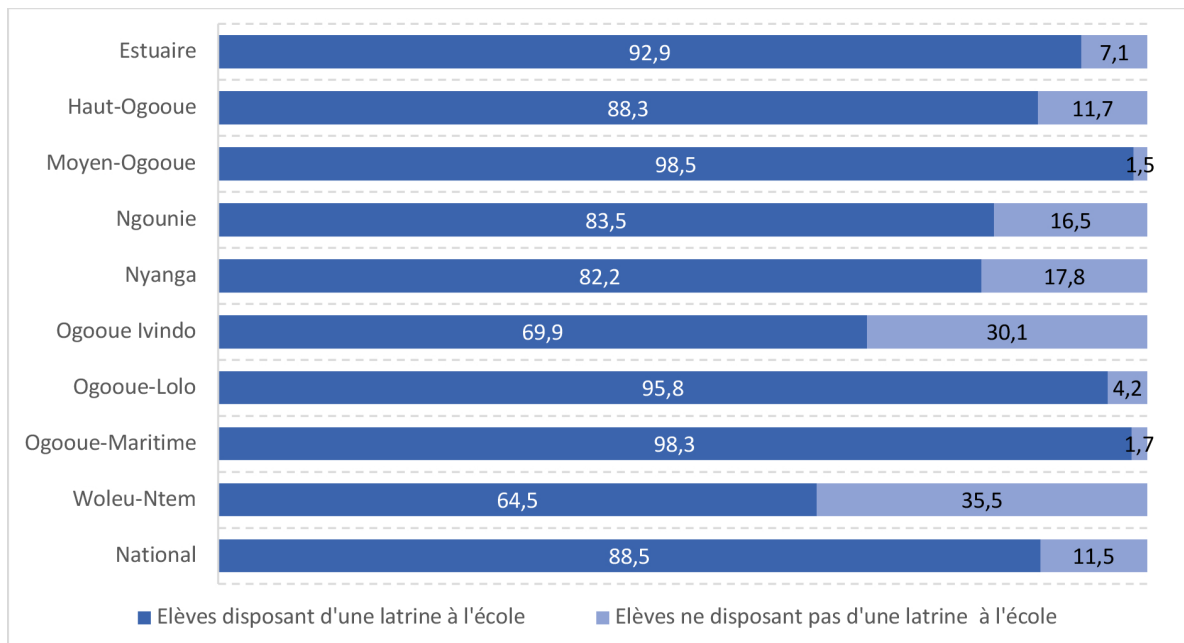
Comme en lecture, le score moyen des élèves ne disposant pas d'une latrine à l'école (570,1) est moins élevé que celui des élèves disposant d'une latrine à l'école (599,9) sur le plan national en mathématiques (cf. Annexe 173).

Au niveau provincial, en dehors de l'Estuaire de l'Ogooué-Ivindo et Ogooué-Maritime, le même résultat se vérifie dans les autres provinces : Haut-Ogooué (581,3 ; 545,4), Ngounié (566,7 ; 521,8), l'Ogooué-lolo (589,2 ; 539,6) et Woleu-Ntem (623,2 ; 585,6).

S'agissant de la différence des scores, la situation en mathématiques en début de scolarité primaire est différente de ce qu'on observe en lecture (cf. Annexe 174). En effet, la différence de scores est significative dans les provinces du Haut-Ogooué, du Moyen-Ogooué, la Nyanga, l'Ogooué-Ivindo et la Ngounié. Elle est également significative au seuil de 5% dans la province du Woleu-Ntem. On note cependant qu'elle n'est pas significative dans le reste des provinces du pays.

Ainsi, en début de scolarité primaire, on constate globalement d'inégalités entre élèves en termes de performances en lecture, mais pas en mathématiques. Néanmoins, on peut observer des inégalités en mathématiques dans certaines provinces : le Haut-Ogooué, le Moyen-Ogooué, la Nyanga, l'Ogooué-Ivindo et la Ngounié.

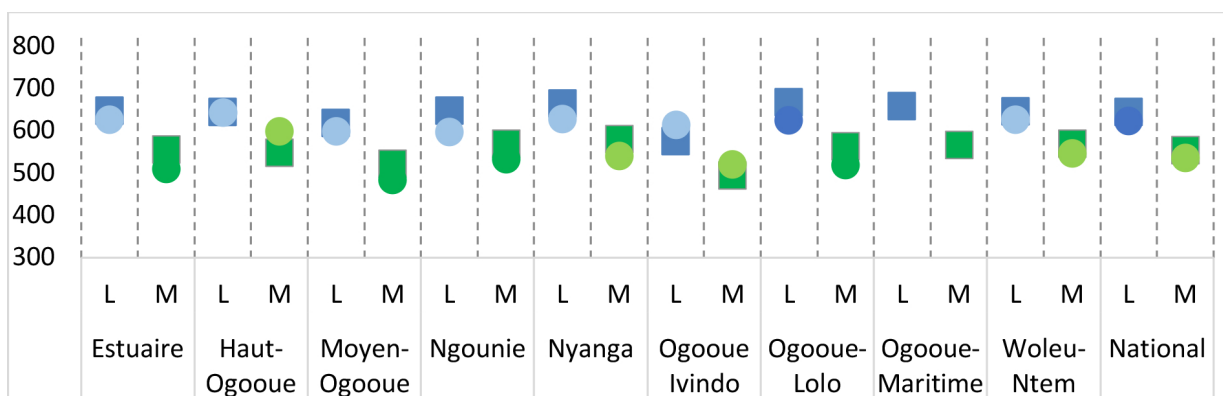
Graphique 5.90 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon la disponibilité d'une latrine



Source : PASEC2019

La situation sur le plan national en fin de scolarité primaire de la répartition de la population scolaire selon la disponibilité d'une latrine va dans le même sens que celle en début de scolarité (cf. Annexe 175). En effet, les élèves ne disposant pas de latrines à l'école ont des performances inférieures à ceux disposant de latrines (11,4% contre 88,6%). En fin de scolarité les élèves disposant de latrine à l'école représentent 88,5% contre 11,5% pour ceux ne possédant de latrine. Ce résultat est confirmé dans toutes les provinces du Gabon.

Graphique 5.91 : Performances des élèves de fin de scolarité en lecture et en mathématiques selon la disponibilité d'une latrine



Source : PASEC2019

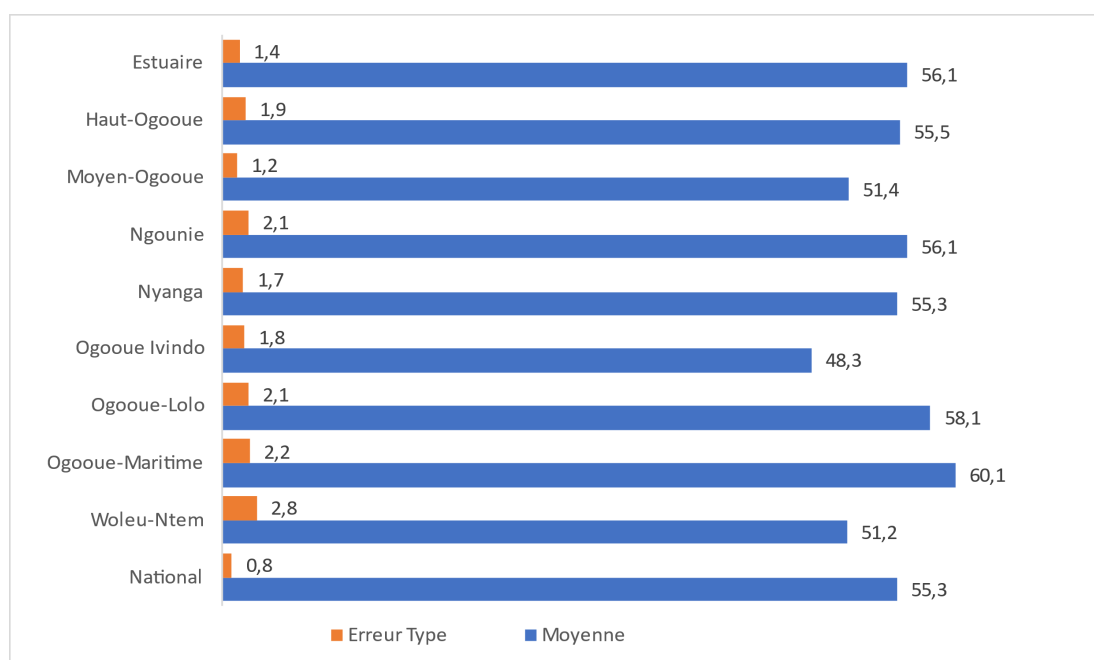
Le résultat national en lecture en fin de scolarité primaire n'est pas différent de celui en début de scolarité (cf. Annexe 175). En effet, le score moyen des élèves disposant d'une latrine à l'école demeure supérieur à celui des élèves ne disposant pas d'une latrine à l'école en début de scolarité primaire, soit (617,1 ; 559,8) contre (644,1 ; 623,6) en fin de scolarité. La différence de performances en langue entre les élèves de fin de scolarité primaire disposant d'une latrine et ceux qui n'en disposent pas est significative au seuil de 5% au plan national, confirmant ainsi, une inégalité en faveur des élèves dotés de latrines (cf. Annexe 178). Elle est également significative dans les provinces de la Ngounié, de l'Ogooué-Lolo et du Moyen-Ogooué.

En mathématiques, le résultat en fin de scolarité primaire sur le plan national va dans le même sens que celui obtenu en début de scolarité (cf. Annexe 177). En effet, comme en début de scolarité, le score moyen des élèves disposant d'une latrine (554,5) demeure supérieur à celui des élèves qui ne disposent pas d'une latrine (535,9). En dehors des provinces du Haut-Ogooué (549,1 ; 599,6) et de l'Ogooué-Ivindo (495,0 ; 520,4), ce résultat se confirme dans les six provinces du pays : Estuaire (556,3 ; 510,4), Moyen-Ogooué (522,7 ; 484,5), Nyanga (581,4 ; 541,1), Ogooué-Lolo (564,1 ; 519,1), la Ngounié (570,0 ; 484,5) et Woleu-Ntem (569,7 ; 547,1). Cependant, ces résultats doivent être confirmés par les tests de significativité des différences de scores des élèves disposant d'une latrine et ceux n'en disposant pas pour être robustes. S'agissant de la différence des scores en fin de scolarité primaire en mathématiques, elle est significative avec 5% de marge d'erreur pour les provinces de l'Estuaire et de la Ngounié et 1% pour la Nyanga (cf. Annexe 179).

En général, les performances des élèves dans des écoles dotées de latrines sont meilleures que les autres.

5.2.12 L'indicateur

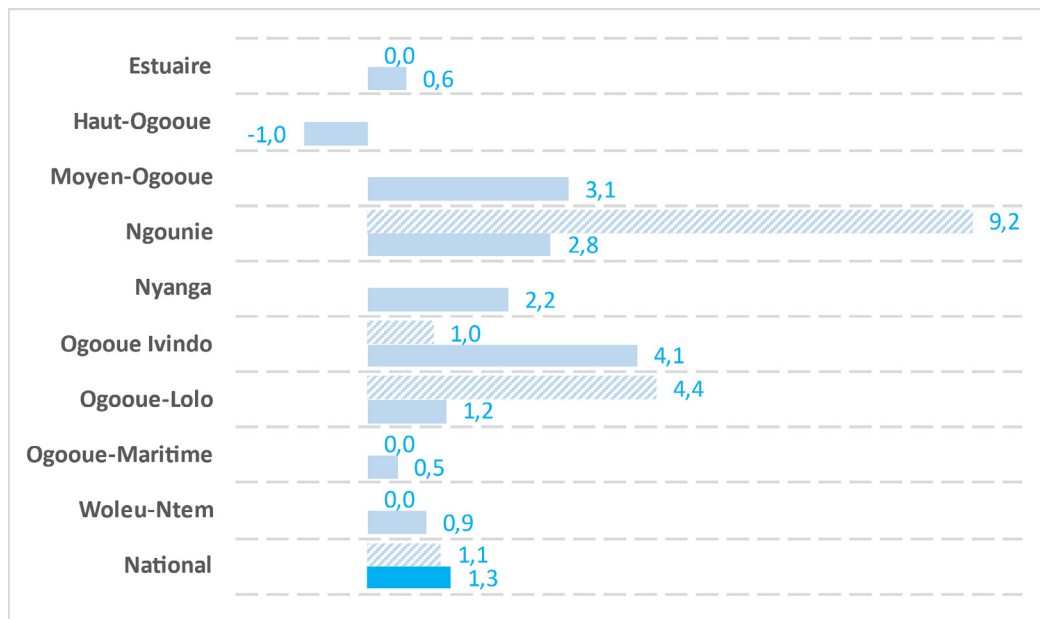
Graphique 5.92 : Niveau moyen de l'indicateur et écart type – Fin de scolarité



Source : PASEC2019

Au niveau national, l'indicateur est à une valeur de 55,3 et une erreur type de 0,8. Au niveau provincial, on a les valeurs suivantes suivies des erreurs types : Estuaire (56,1 ; 1,4), Haut-Ogooué (55,5 ; 1,9), Moyen-Ogooué (51,4 ; 1,2), Ngounié (56,1 ; 2,1), Nyanga (55,3 ; 1,7), Ogooué-Ivindo (48,3 ; 1,8), Ogooué-Lolo (58,1 ; 2,1), Ogooué-Maritime (60,1 ; 2,2) et Woleu-Ntem (51,2 ; 2,8).

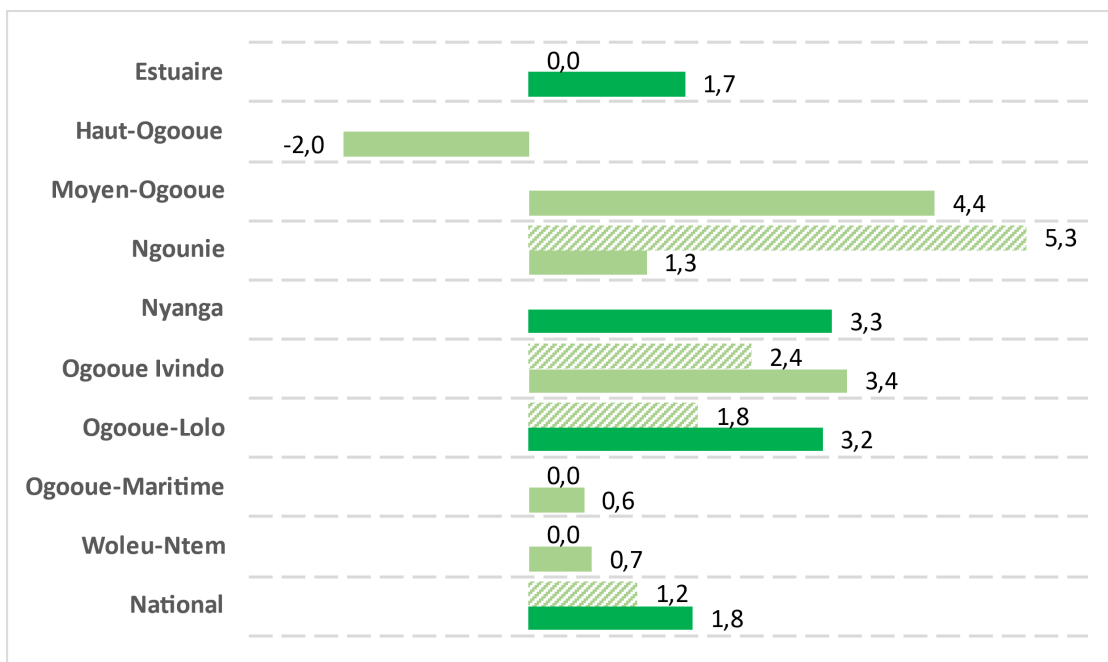
Graphique 5.93 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indicateur est inférieur d'une unité, en début de scolarité-Lecture



Source : PASEC2019

En début de scolarité primaire, les coefficients de régression des scores en lecture sur l'indicateur sont significatifs au niveau national et dans les provinces de l'Estuaire, du Haut-Ogooué, de la Ngounié et de la Nyanga. Par contre, les coefficients de régression des scores en lecture sur l'indicateur sous contrôle de contrôle ne sont significatifs que dans l'Estuaire et l'Ogooué-Maritime.

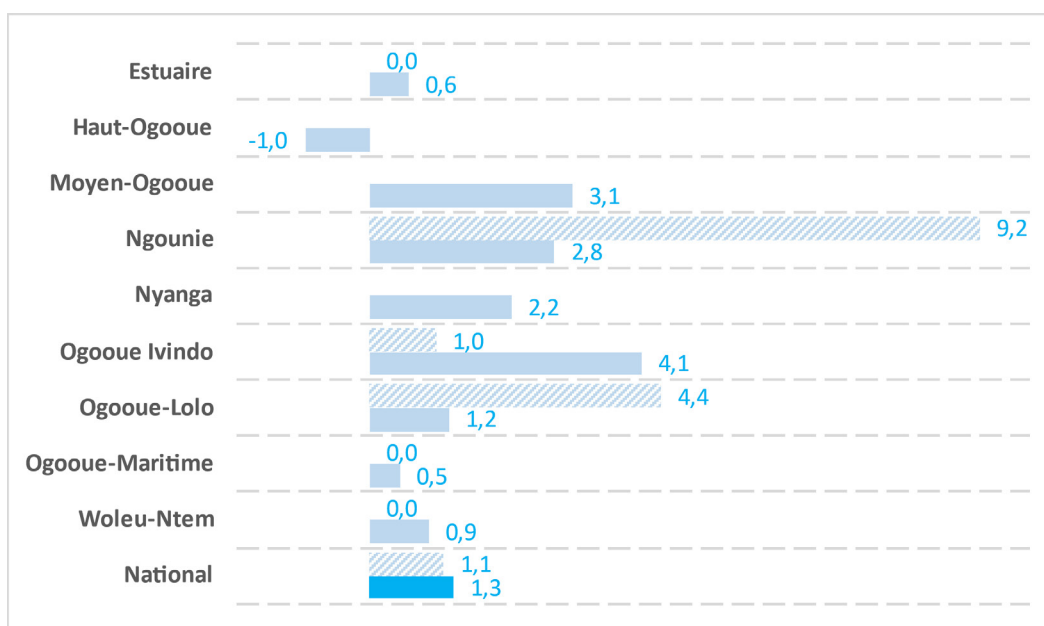
Graphique 5.94 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indicateur est inférieur d'une unité, en début de scolarité-Mathématiques



Source : PASEC2019

Les coefficients de régression des scores en mathématiques sur l'indicateur sont significatifs au niveau national et dans les provinces suivantes : l'Estuaire, le Haut-Ogooué et l'Ogooué-Maritime. Par contre, les coefficients de régression des scores en mathématiques sur l'indicateur sous contrôle de contrôle sont significatifs dans les provinces de l'Estuaire et de l'Ogooué-Maritime.

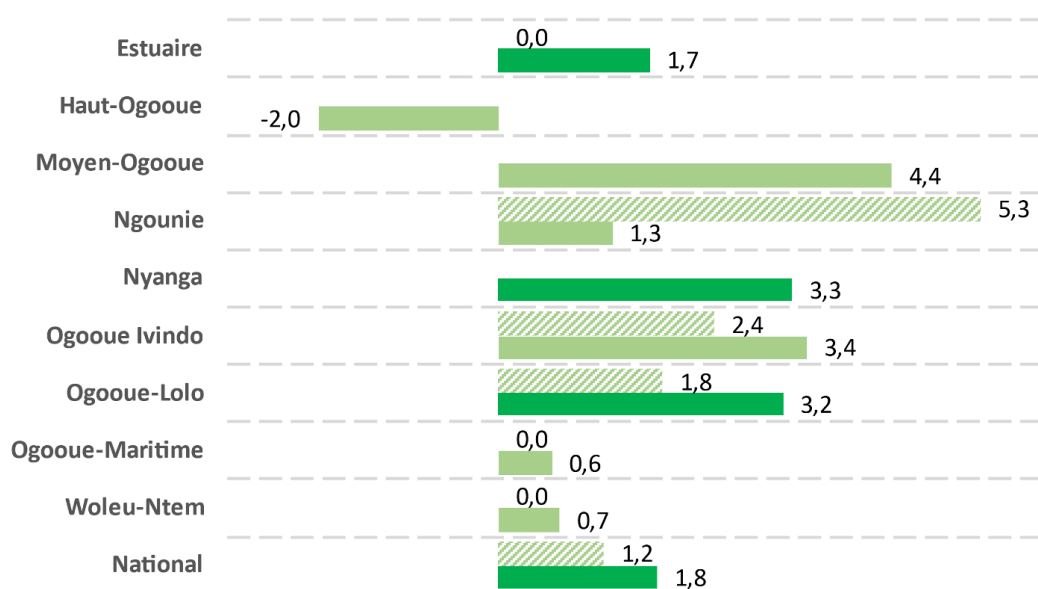
Graphique 5.95 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indicateur est inférieur d'une unité, en début de scolarité-lecture



Source : PASEC2019

Les coefficients de régression des scores en lecture sur l'indicateur sont significatifs au niveau national et dans les provinces suivantes : la Ngounié et l'Ogooué Ivindo. Par contre, les coefficients de régression des scores en lecture sur l'indicateur sous contrôle de contrôle sont significatifs dans les provinces de l'Estuaire, de l'Ogooué-Maritime et du Woleu-Ntem.

Graphique 5.96 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indicateur est inférieur d'une unité, en début de scolarité-Mathématiques



Source : PASEC2019

Les coefficients de régression des scores en mathématiques sur l'indicateur sont significatifs au niveau national et dans les provinces suivantes : l'Estuaire, le Moyen-Ogooué, la Nyanga et l'Ogooué-Lolo. Par contre, les coefficients de régression des scores en mathématiques sur l'indicateur sous contrôle de contrôle sont significatifs dans l'Estuaire, l'Ogooué-Maritime et le Woleu-Ntem.

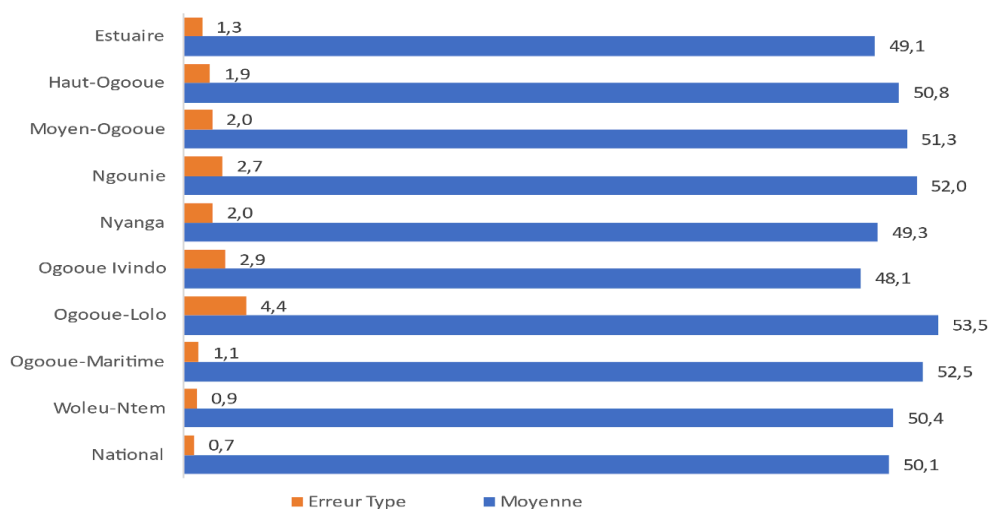
5.2.13 L'indice d'implication de la communauté

Il s'agit ici de recueillir des informations sur le niveau d'implication de la communauté dans le fonctionnement des écoles fréquentées par les élèves. Ces informations sont collectées auprès des directeurs des écoles à travers une série de questions. Les réponses des directeurs sont synthétisées sur une échelle internationale de moyenne 50 et d'écart-type 10 de manière à construire un indice d'implication de la communauté.

Les valeurs élevées de l'indice correspondent à une forte implication de la communauté, alors que les valeurs faibles sont associées à une maigre implication de celle-ci.

Pour les besoins de comparaison des performances des élèves, les données de l'indice sont scindées en quartiles. L'indice ne constitue pas en soi un indicateur pour mesurer spécifiquement le degré d'implication de la communauté par rapport à une norme internationale ou nationale ; il vise principalement à produire un classement selon une dimension unique à partir des variables mesurant l'implication de la communauté

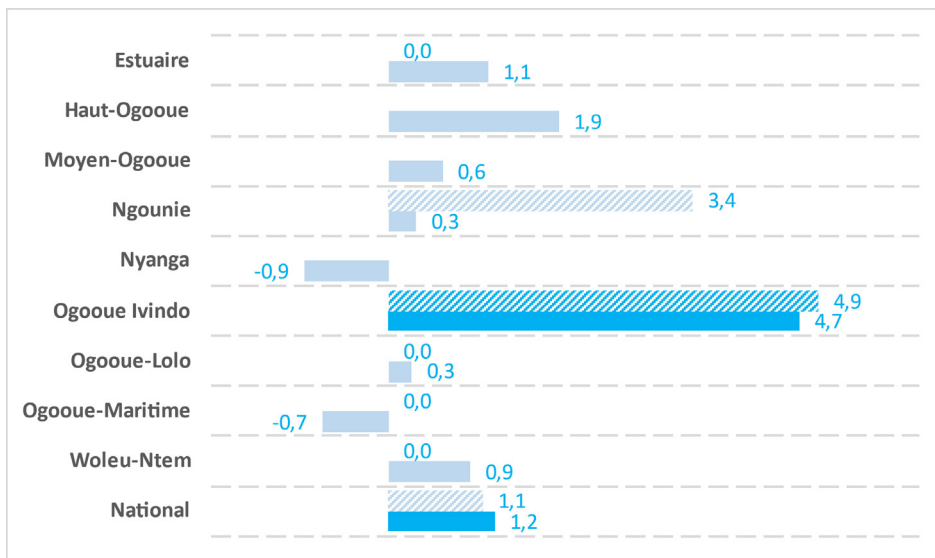
Graphique 5.97 : Niveau moyen de l'indice d'implication de la communauté et écart type – Fin de scolarité



Source : PASEC2019

L'indice d'implication de la communauté est de 50,1 au niveau national, avec une erreur type de 0,7. Il a les valeurs suivantes dans les provinces de : l'Estuaire (49,1 ; 1,3), le Haut-Ogooué (50,8 ; 1,9), le Moyen-Ogooué (51,3 ; 2,0), la Ngounié (52,0 ; 2,7), la Nyanga (49,3 ; 2,0), l'Ogooué-Lolo (53,5 ; 4,4), l'Ogooué-Maritime (52,5 ; 1,1) et le Woleu-Ntem (50,1 ; 0,7).

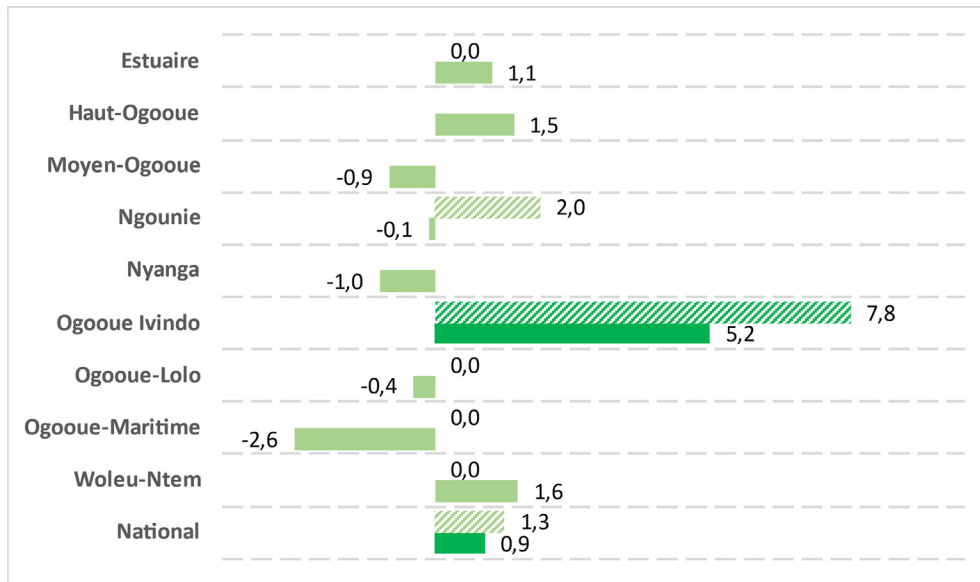
Graphique 5.98 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'implication de la communauté est inférieur d'une unité, en début de scolarité-Lecture



Source : PASEC2019

Les coefficients de régression des scores en lecture sur l'indice d'implication de la communauté sont significatifs dans les provinces de l'Ogooué-Lolo et de l'Ogooué-Maritime. Par contre, le coefficient de régression des scores en lecture sur l'indice d'implication de la communauté sous contrôle de l'indice d'équipement de la classe n'est significatif que dans la province de l'Ogooué-Maritime.

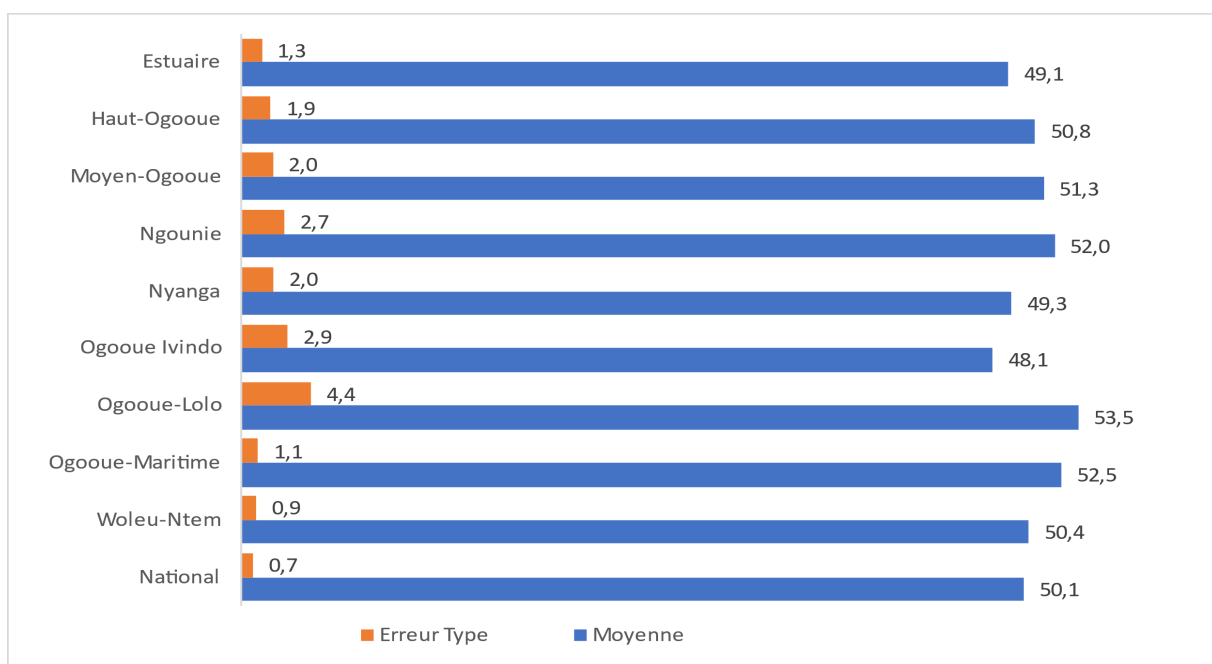
Graphique 5.99 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'implication de la communauté est inférieur d'une unité, en début de scolarité-Mathématiques



Source : PASEC2019

Les coefficients de régression des scores en mathématiques sur l'indice d'implication de la communauté sont significatifs dans les provinces du Haut-Ogooué et de l'Ogooué-Lolo. Par contre, les coefficients de régression des scores en mathématiques sur l'indice d'implication de la communauté sous contrôle de l'indice d'équipement de la classe n'est significatif que dans la province de l'Ogooué-Maritime.

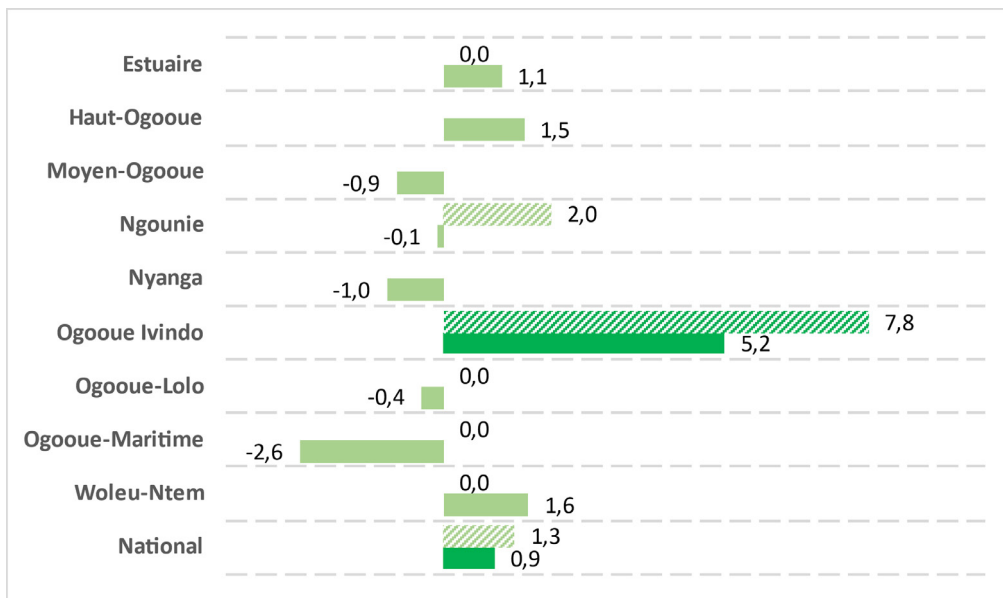
Graphique 5.100 : Niveau moyen de l'indice d'implication de la communauté et écart type – Fin de scolarité



Source : PASEC2019

En fin de scolarité, l'indice d'implication de la communauté est de 50,1 au niveau national, avec une erreur type de 0,7. Au niveau des provinces, on a les indices et erreurs types suivants : l'Estuaire (49,1 ; 1,3), le Haut-Ogooué (50,8 ; 1,9), le Moyen-Ogooué (51,3 ; 2,0), la Ngounié (52,0 ; 2,7), la Nyanga (49,3 ; 2,0), l'Ogooué Ivindo (48,1 ; 2,9), l'Ogooué-Lolo (53,5 ; 4,4), l'Ogooué-Maritime (52,5 ; 1,1) et le Woleu-Ntem (50,4 ; 0,9).

Graphique 5.101 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'implication de la communauté est inférieur d'une unité, en début de scolarité-Mathématiques

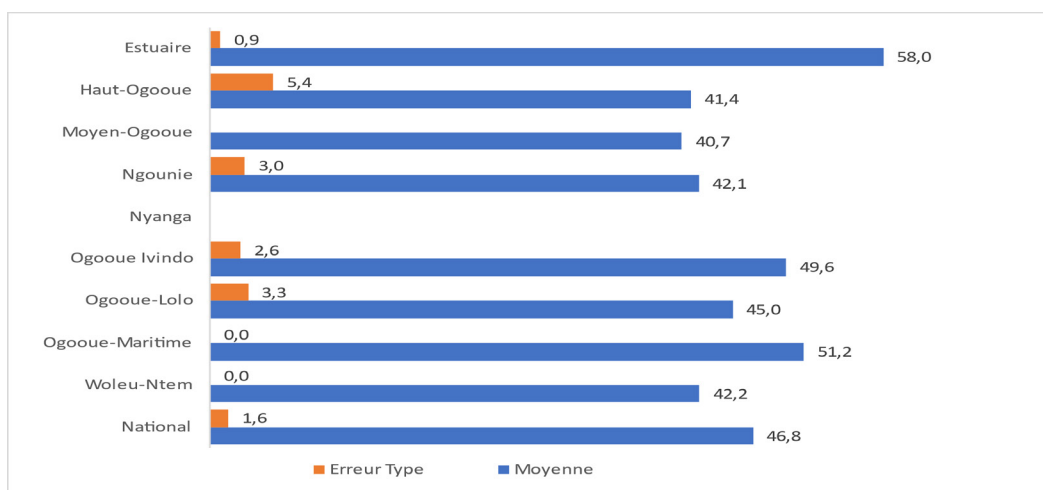


Source : PASEC2019

Les coefficients de régression des scores en mathématiques sur l'indice d'implication de la communauté sont significatifs au niveau national, dans l'Estuaire et l'Ogooué Ivindo. Les coefficients de régression des scores en lecture sur l'indice d'implication de la communauté sous contrôle de l'indice d'équipement de la classe sont significatifs dans les provinces de l'Estuaire, l'Ogooué Ivindo, l'Ogooué-Lolo, l'Ogooué-Maritime et le Woleu-Ntem.

5.2.14 Perception de l'enseignant

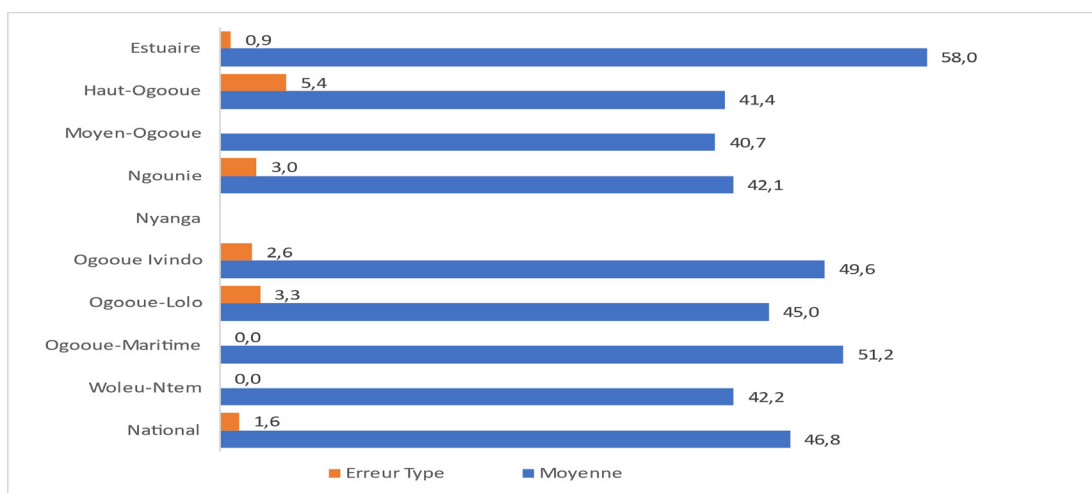
Graphique 5.102 : Niveau moyen de l'indice de perception de l'enseignant et écart type – Fin de scolarité



Source : PASEC2019

Au niveau national, l'indice de perception de l'enseignant est de 46,8 et l'erreur type de 1,6. Au niveau provincial, on a les indices et les erreurs types suivants : l'Estuaire (58,0 ; 0,9), le Haut-Ogooué (41,4 ; 5,4), la Ngounié (42,1 ; 3,0), l'Ogooué Ivindo (49,6 ; 2,6), l'Ogooué-Lolo (45,0 ; 3,3), l'Ogooué-Maritime (51,2 ; 0,0) et le Woleu-Ntem (42,2 ; 1,6).

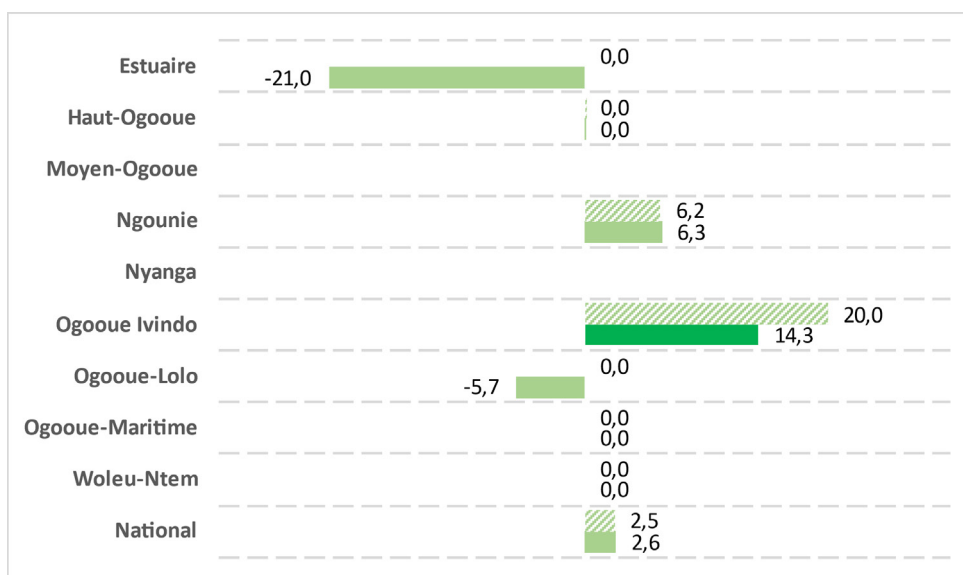
Graphique 5.103 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice de perception de l'enseignant est inférieur d'une unité, en début de scolarité-lecture



Source : PASEC2019

Les coefficients de régression des scores en lecture sur l'indice de perception de l'enseignant sont significatifs au niveau national et dans les provinces du Haut-Ogooué et de l'Ogooué-Maritime. Les coefficients de régression des scores en lecture sur l'indice de perception de l'enseignant sous contrôle de l'indice d'équipement de la classe sont significatifs au niveau national et dans l'Ogooué-Maritime.

Graphique 5.104 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice de perception de l'enseignant est inférieur d'une unité, en début de scolarité-Mathématiques



Source : PASEC2019

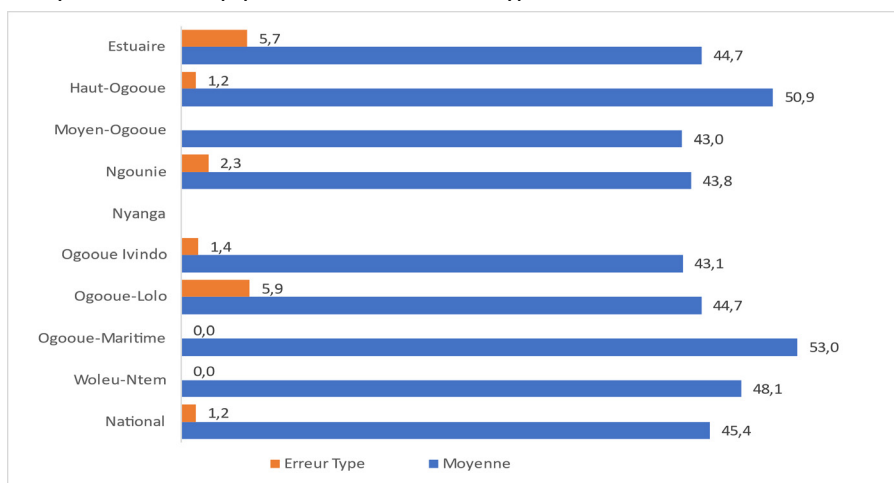
Les coefficients de régression des scores en mathématiques sur l'indice de perception de l'enseignant sont significatifs sur le plan national, dans l'Estuaire, le Haut-Ogooué et l'Ogooué-Maritime. Les coefficients de régression des scores en lecture sur l'indice de perception de l'enseignant sous contrôle de l'indice d'équipement de la classe sont significatifs au niveau national, dans le Haut-Ogooué et l'Ogooué-Maritime.

5.2.15 L'indice d'équipement de la classe

L'indice d'équipement de la classe sert à collecter des informations sur le niveau d'équipement des classes que les élèves fréquentent auprès des directeurs à travers une série de questions concernant la disponibilité des manuels pour les élèves, des documents et matériels pédagogiques pour les enseignants et du mobilier de classe : nombre de manuels de mathématiques et de lecture disponibles par élève; disponibilité de manuels, de guides pédagogiques et de programmes de lecture et de mathématiques pour l'enseignant; disponibilité de matériel pédagogique (tableau, craies, dictionnaire, cartes du monde, de l'Afrique et du pays, matériel de mesure tel qu'équerre, compas, règle et horloge) et disponibilité de mobilier de classe (bureau et chaise pour le maître, armoire et étagères de rangement pour les livres), disponibilité de tables-bancs, de règle, d'ardoise, de craie, de cahier, de cartable en nombre suffisant pour les élèves), disponibilité d'électricité dans la classe et le type de matériaux utilisés pour la construction de la classe.

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

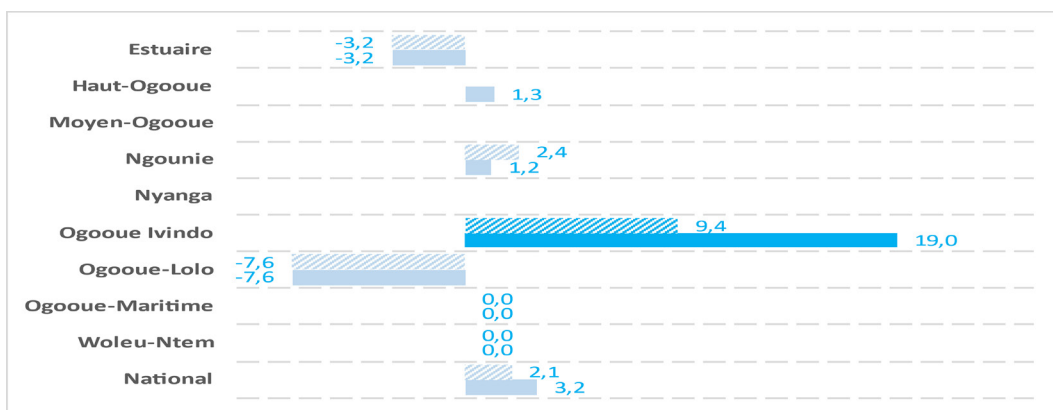
Graphique 5.105 Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe et écart type – Fin de scolarité



Source : PASEC2019

Au niveau national, l'indice d'équipement de la classe est de 45,4 et l'erreur type de 1,2. Au niveau provincial, on a les indices suivants accompagnés des erreurs types : l'Estuaire (44,7 ; 5,7), le Haut-Ogooué (50,9 ; 1,2), le Moyen-Ogooué (43,0 ; 0,0), la Ngounié (43,8 ; 2,3), l'Ogooué Ivindo (43,1 ; 1,4), l'Ogooué-Lolo (44,7 ; 5,9), l'Ogooué-Maritime (53,0 ; 0,0) et le Woleu-Ntem (48,1 ; 0,0).

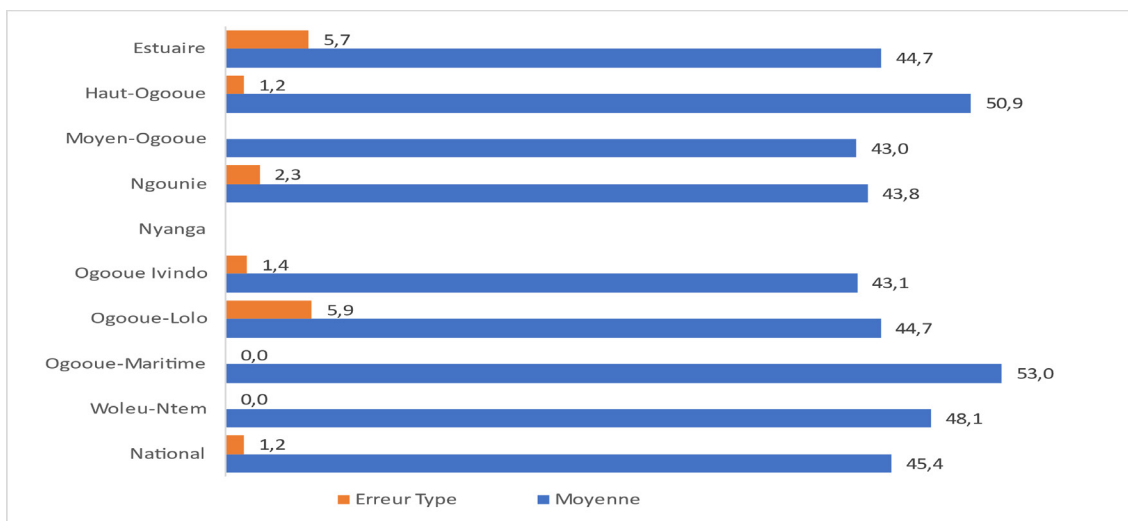
Graphique 5.106 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'équipement de la classe est inférieur d'une unité, en début de scolarité-lecture



Source : PASEC2019

En début de scolarité, les coefficients de régression des scores en lecture sur l'indice d'équipement de la classe sont significatifs au niveau national et dans les provinces du Haut-Ogooué et de l'Ogooué-Maritime. Par contre, les coefficients de régression des scores en lecture sur l'indice d'équipement de la classe sous contrôle de l'indice d'infrastructures de l'école sont significatifs dans les provinces du Haut-Ogooué, de la Nyanga et de l'Ogooué-Maritime.

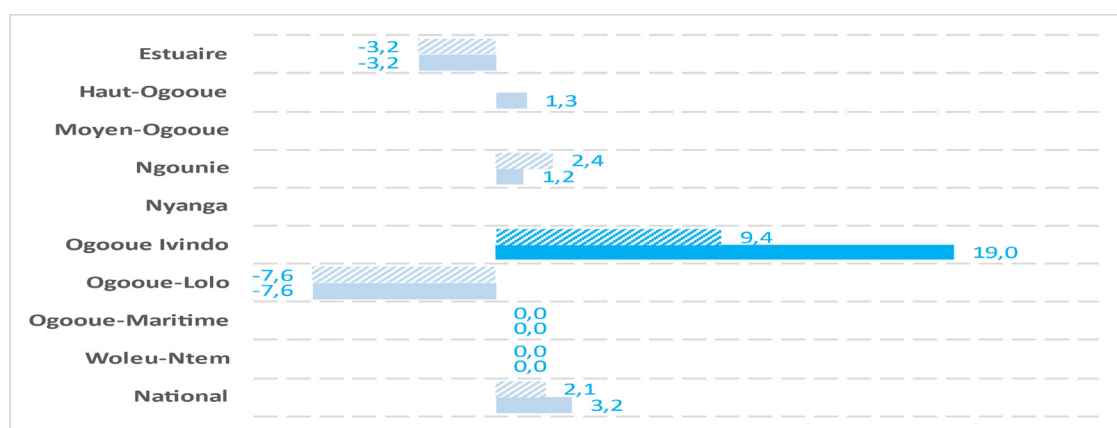
Graphique 5.107 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe et écart type – Fin de scolarité



Source : PASEC2019

En fin de scolarité, l'indice d'équipement de la classe est de 45,4 au niveau national, avec une erreur type de 1,2. Au niveau provincial, on a les indices et les erreurs types suivants : l'Estuaire (44,7 ; 5,7), le Haut-Ogooué (50,9 ; 1,2), la Ngounié (43,8 ; 2,3), l'Ogooué-Ivindo (43,1 ; 1,4), l'Ogooué-Lolo (44,7 ; 5,9), l'Ogooué-Maritime (53,0 ; 0,0) et le Woleu-Ntem (48,1 ; 0,0).

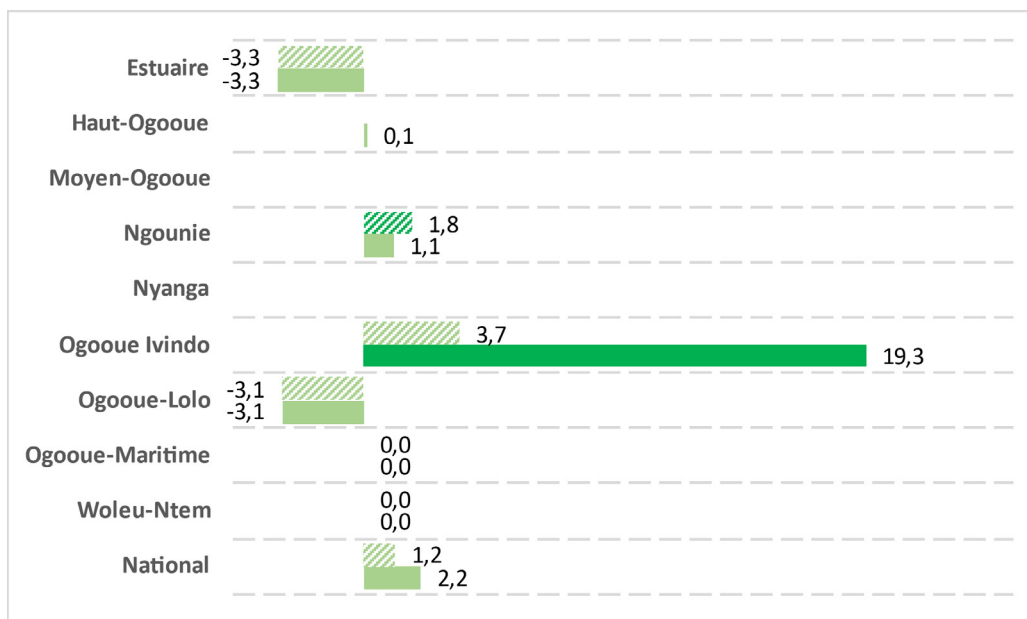
Graphique 5.108 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'équipement de la classe est inférieur d'une unité, en début de scolarité-lecture



Source : PASEC2019

En fin de scolarité, les coefficients de régression des scores en lecture sur l'indice d'équipement de la classe sont significatifs dans les provinces de l'Ogooué-Ivindo, l'Ogooué-Maritime et le Woleu-Ntem. En outre, les coefficients de régression des scores en lecture sur l'indice d'équipement de la classe sous contrôle de l'indice d'infrastructures de l'école sont également significatifs dans les mêmes provinces.

Graphique 5.109 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'équipement de la classe est inférieur d'une unité, en début de scolarité-Mathématiques

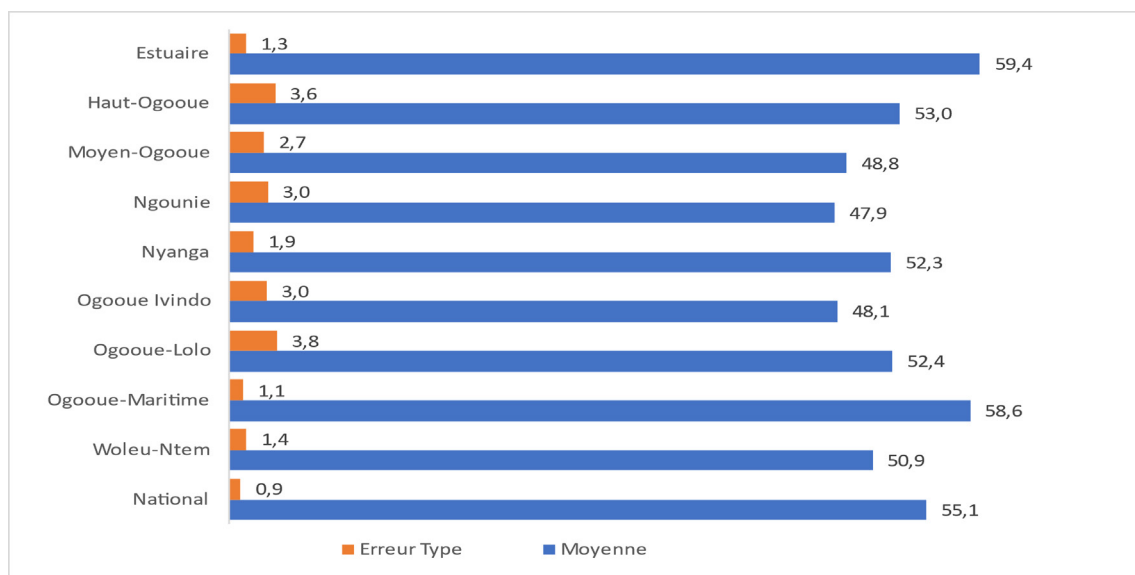


Source : PASEC2019

Les coefficients de régression des scores en mathématiques sur l'indice d'équipement de la classe sont significatifs dans les provinces de la Ngounié, de l'Ogooué-Maritime et du Woleu-Ntem. En outre, les coefficients de régression des scores en mathématiques sur l'indice d'équipement de la classe sous contrôle de l'indice d'infrastructures de l'école sont également significatifs dans les mêmes provinces.

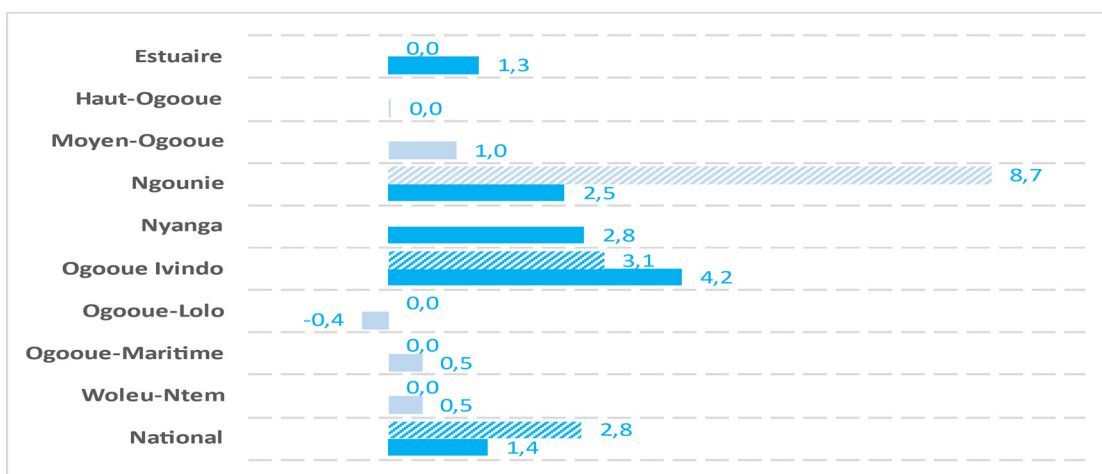
5.2.16 L'indice d'infrastructure de l'école

L'indice d'infrastructure de l'école donne des informations sur le niveau d'infrastructure de l'école fréquentée par les élèves. Ces informations sont collectées auprès des directeurs des écoles à travers une série de questions concernant la disponibilité d'équipements, les possibilités d'accueil des élèves dans les classes et l'existence de sanitaires : nombre de salles de classe fonctionnelles, type de matériaux utilisés dans la construction des salles de classe, disponibilité de certains équipements (un bureau séparé pour le directeur, un lieu de stockage du matériel, une salle de maîtres, une cour de récréation, un terrain de sport indépendant, un périmètre entièrement clôturé, une boîte à pharmacie, un ou des logements pour les enseignants ou les directeurs, l'eau courante, une source d'eau potable autre que l'eau courante, l'électricité, matériels informatiques...), la disponibilité de cantine et l'existence de latrines ou de toilettes y compris les dispositifs matériels d'hygiène. Les réponses des directeurs sont synthétisées sur une échelle internationale de moyenne 50 et d'écart-type 10 de manière à construire un indice d'infrastructure de l'école. L'indice est d'autant plus élevé que les écoles sont dotées en infrastructure. Pour les besoins de comparaison des performances des élèves, les données de l'indice sont scindées en quartiles. L'analyse qui est menée dans ce chapitre porte sur le premier et le dernier quartile. L'indice ne constitue pas en soi un indicateur pour mesurer spécifiquement le degré de dotation des écoles en infrastructure par rapport à une norme internationale ou nationale ; il vise principalement à produire un classement selon une dimension unique construite à partir des variables mesurant l'infrastructure de ces écoles.

Graphique 5.II0 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école et écart type – Fin de scolarité

Source : PASEC2019

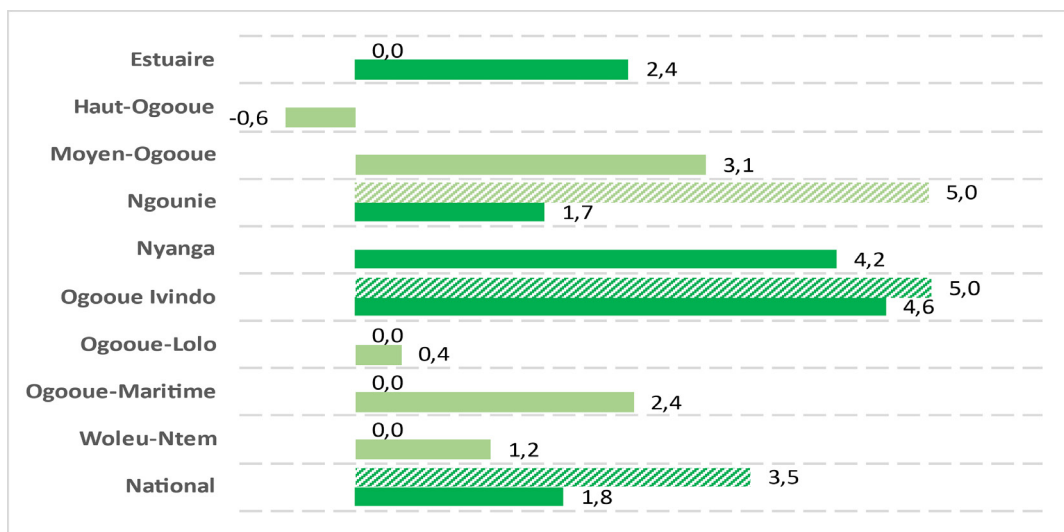
Sur le plan national, le niveau moyen d'infrastructures de l'école est de 55,1 avec une erreur type de 0,9. Au niveau des provinces, on enregistre, les valeurs suivantes avec les erreurs types respectives : l'Estuaire (59,4 ; 1,3), le Haut-Ogooué (53,0 ; 3,6), le Moyen-Ogooué (48,8 ; 2,7), la Ngounié (47,9 ; 3,0), l'Ogooué-Ivindo (48,1 ; 3,0), l'Ogooué-Maritime (58,6 ; 1,1) et le Woleu-Ntem (50,9 ; 1,4).

Graphique 5.III : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'infrastructure de l'école est inférieur d'une unité, en début de scolarité-lecture

Source : PASEC2019

En début de scolarité, les coefficients de régression des scores en lecture sur l'indice d'infrastructure de l'école sont significatifs sur le plan national et dans les provinces suivantes : l'Estuaire, le Haut-Ogooué, la Ngounié et l'Ogooué-Lolo. Par contre, les coefficients de régression des scores en lecture sur l'indice d'infrastructure de l'école sous contrôle de l'indice d'équipement de la classe sont significatifs sur le plan national, et dans l'Estuaire et l'Ogooué-Maritime.

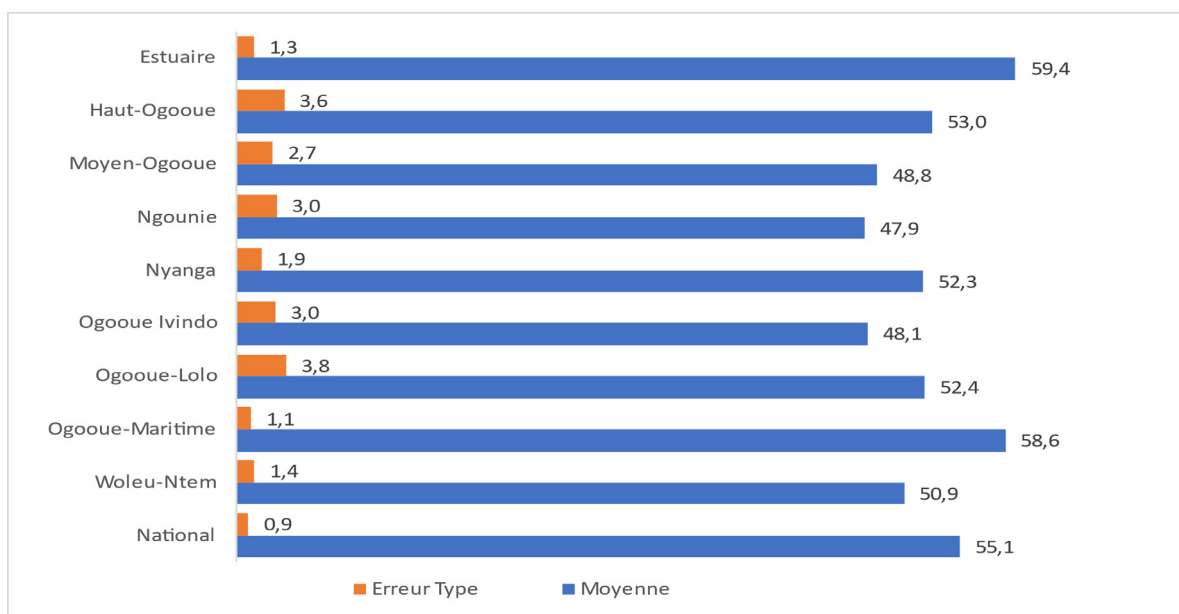
Graphique 5.112 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'infrastructure de l'école est inférieur d'une unité, en début de scolarité-Mathématiques



Source : PASEC2019

En début de scolarité, les coefficients de régression des scores en mathématiques sur l'indice d'infrastructure de l'école sont significatifs sur le plan national et dans les provinces suivantes : le Haut-Ogooué et la Ngounié. Par contre, les coefficients de régression des scores en mathématiques sur l'indice d'infrastructure de l'école sous contrôle de l'indice d'équipement de la classe sont significatifs au niveau national et dans les provinces suivantes : l'Estuaire et l'Ogooué-Maritime.

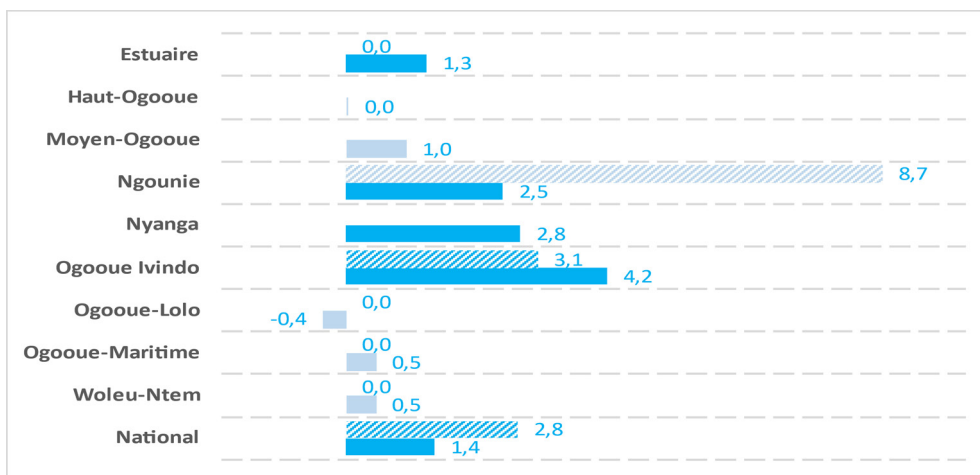
Graphique 5.113 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école et écart type – Fin de scolarité



Source : PASEC2019

En fin de scolarité, le niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école est de 55,1 au plan national, avec une erreur type de 0,9. Au niveau provincial, on a les valeurs suivantes avec les erreurs types respectives : l'Estuaire (1,3 ; 0,0), la Ngounié (8,7 ; 2,5), l'Ogooué-Ivindo (4,2 ; 3,1), l'Ogooué-Lolo (-0,4 ; 0,0), l'Ogooué-Maritime (0,5 ; 0,0) et le Woleu-Ntem (0,5 ; 0,0).

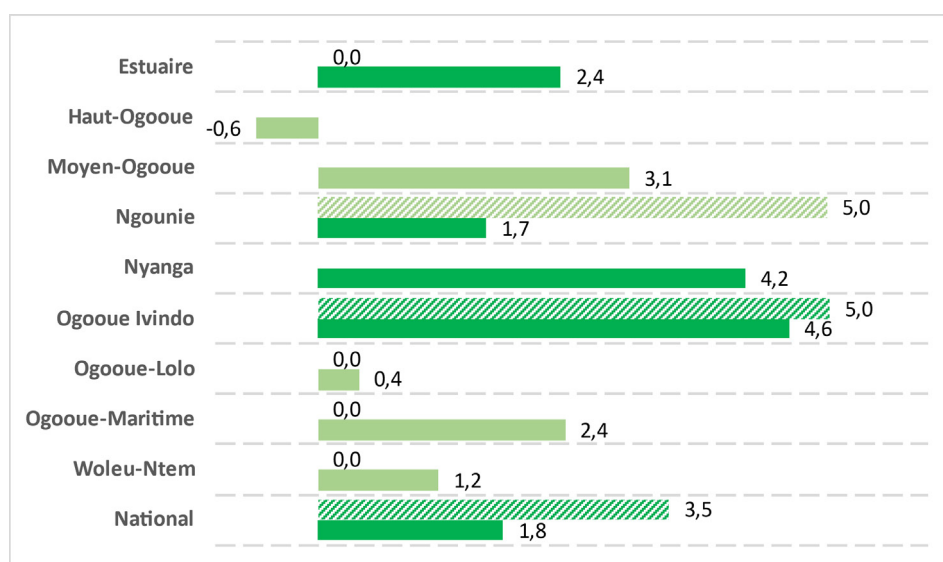
Graphique 5.114 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'infrastructure de l'école est inférieur d'une unité, en début de scolarité-lecture



Source : PASEC2019

En fin de scolarité, les coefficients de régression des scores en lecture sur l'indice d'infrastructure de l'école sont significatifs au niveau national et dans les provinces suivantes : l'Estuaire, la Ngounié, la Nyanga et l'Ogooué Ivindo. Par contre, les coefficients de régression des scores en lecture sur l'indice d'infrastructure de l'école sous contrôle de l'indice d'équipement de la classe sont significatifs au niveau national et dans les provinces suivantes : l'Estuaire, l'Ogooué Ivindo, l'Ogooué-Lolo, l'Ogooué-Maritime et le Woleu-Ntem.

Graphique 5.115 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'infrastructure de l'école est inférieur d'une unité, en début de scolarité-Mathématiques

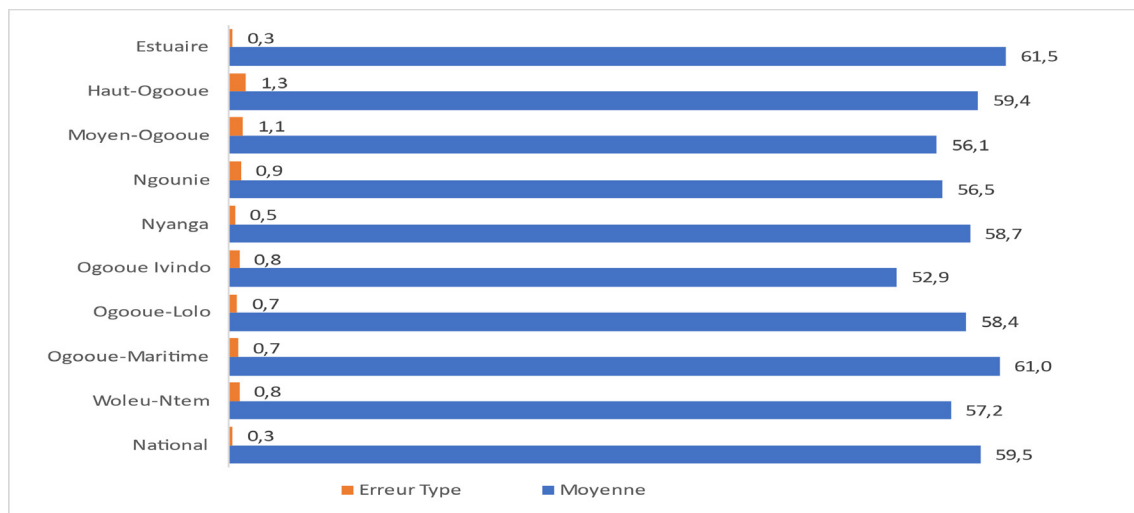


Source : PASEC2019

Les coefficients de régression des scores en mathématiques sur l'indice d'infrastructure de l'école sont significatifs au niveau national et dans les provinces suivantes : l'Estuaire, le Moyen-Ogooué, la Ngounié, la Nyanga et l'Ogooué Ivindo. Par contre, les coefficients de régression des scores en mathématiques sur l'indice d'infrastructures de l'école sous contrôle de l'indice d'équipement de la classe sont significatifs au niveau national et dans les provinces suivantes : l'Estuaire, l'Ogooué Ivindo, l'Ogooué-Lolo, l'Ogooué-Maritime et le Woleu-Ntem.

5.2.17 Niveau moyen de l'écart-type

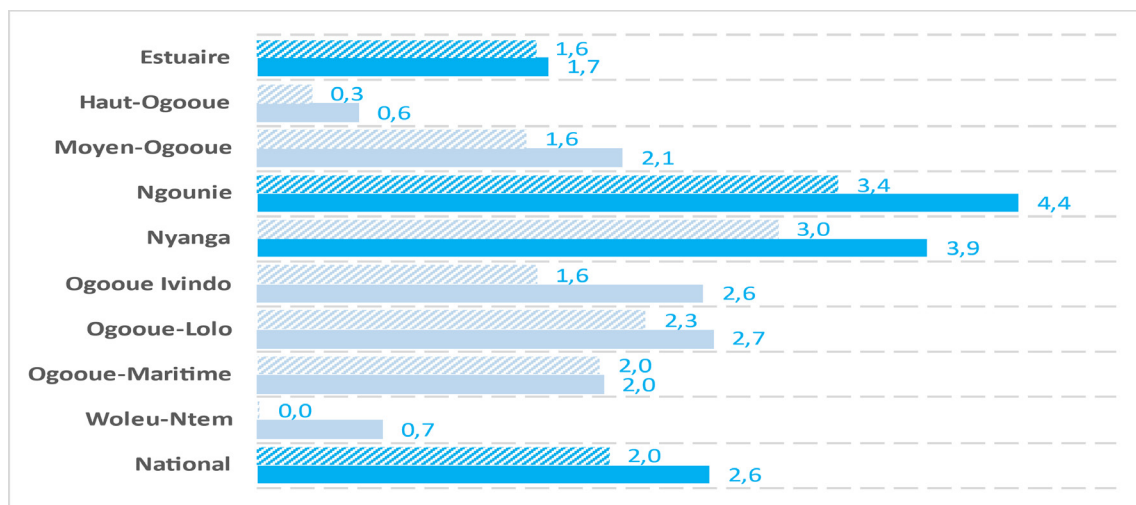
Graphique 5.116 : Niveau moyen de l'écart type – Fin de scolarité



Source : PASEC2019

Au niveau national, l'écart-type est de 59, avec une erreur type de 0,3. Dans les provinces du pays, on a les valeurs suivantes avec les erreurs types respectives : l'Estuaire (61,5 ; 0,3), le Haut-Ogooué (59,4 ; 1,3), le Moyen-Ogooué (56,1 ; 1,1), la Ngounié (56,5 ; 0,9), la Nyanga (58,7 ; 0,5), l'Ogooué-Lolo (58,4 ; 0,7), l'Ogooué-Maritime (61,0 ; 0,7) et le Woleu-Ntem (57,2 ; 0,8).

Graphique 5.117 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indicateur est inférieur d'une unité, en début de scolarité-lecture

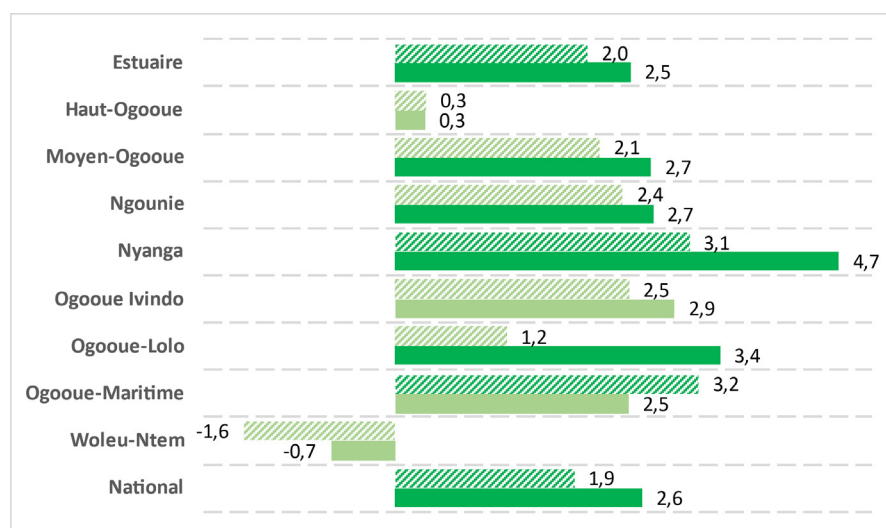


Source : PASEC2019

En lecture, les coefficients de régression des scores en lecture sur l'indicateur sont significatifs sur le plan national et dans les provinces suivantes : l'Estuaire, la Ngounié, la Nyanga l'Ogooué-Lolo et l'Ogooué-Maritime.

Par contre, les coefficients de régression des scores en lecture sur l'indicateur sous contrôle sont positifs sur le plan national et dans les provinces suivantes : l'Estuaire, la Ngounié et l'Ogooué-Maritime.

Graphique 5.118 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves l'indicateur est inférieur d'une unité, en début de scolarité-Mathématiques

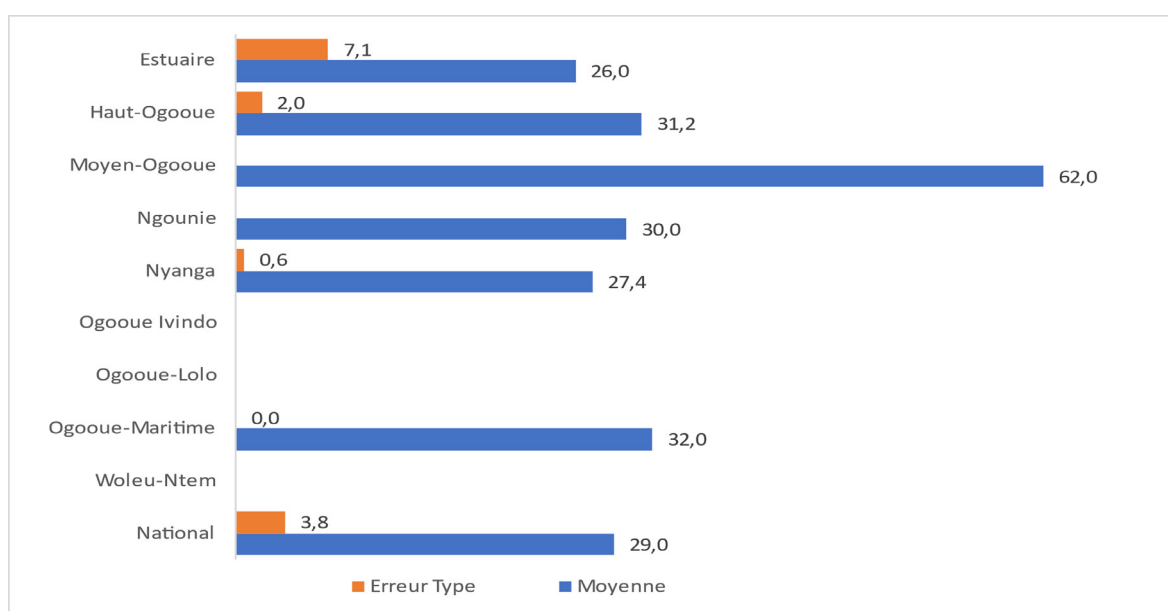


Source : PASEC2019

En mathématiques, les coefficients de régression des scores en lecture sur sont significatifs sur le plan national et dans les provinces suivantes : l'Estuaire, le Moyen-Ogooué, la Ngounié, la Nyanga et l'Ogooué-Lolo. Par contre, les coefficients de régression des scores en lecture sous contrôle sont significatifs sur le plan national et dans les provinces suivantes : l'Estuaire, la Nyanga et l'Ogooué-Maritime.

5.2.18 Niveau moyen de la taille de la classe

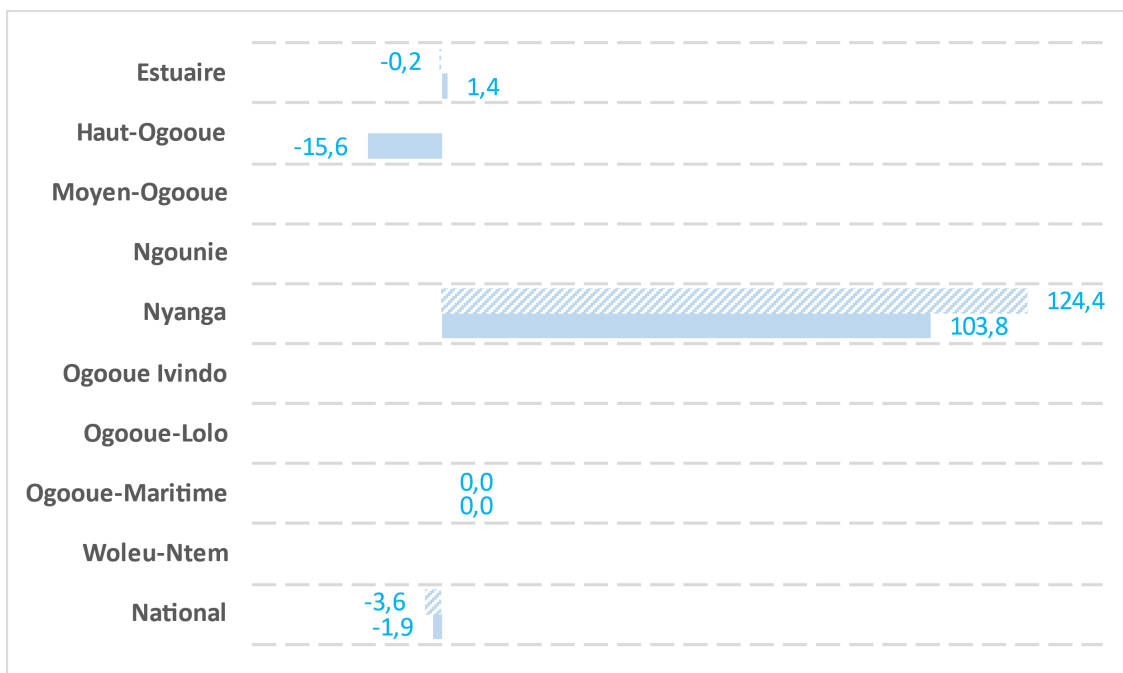
Graphique 5.119 : Niveau moyen de la taille de la classe et écart type – Début de scolarité



Source : PASEC2019

En début de scolarité, le niveau moyen de la taille des classes est de 29,0 avec une erreur type de 3,8. On enregistre les moyennes suivantes dans les provinces suivies des erreurs types : l'Estuaire (26,0 ; 7,1), le Haut-Ogooué (31,2 ; 2,0), la Nyanga (27,4 ; 0,6) et l'Ogooué-Maritime (32,0 ; 0,0).

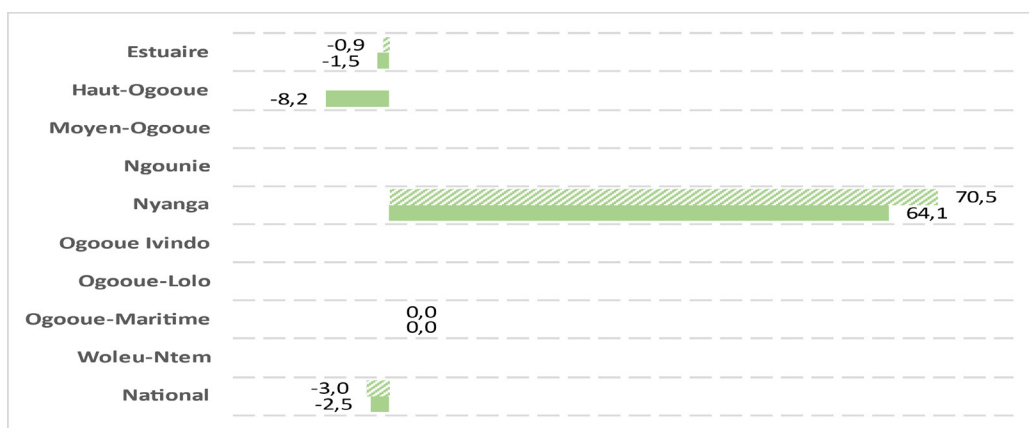
Graphique 5.120 : Écart moyen entre les scores des élèves données et des élèves dont la taille de la classe est inférieure d'une unité, en début de scolarité-Lecture



Source : PASEC2019

Les coefficients de régression des scores en lecture sur la taille de la classe sont significatifs seulement dans l'Ogooué-Maritime. Il en est de même pour les coefficients de régression quadratique des scores en lecture sur la taille de la classe.

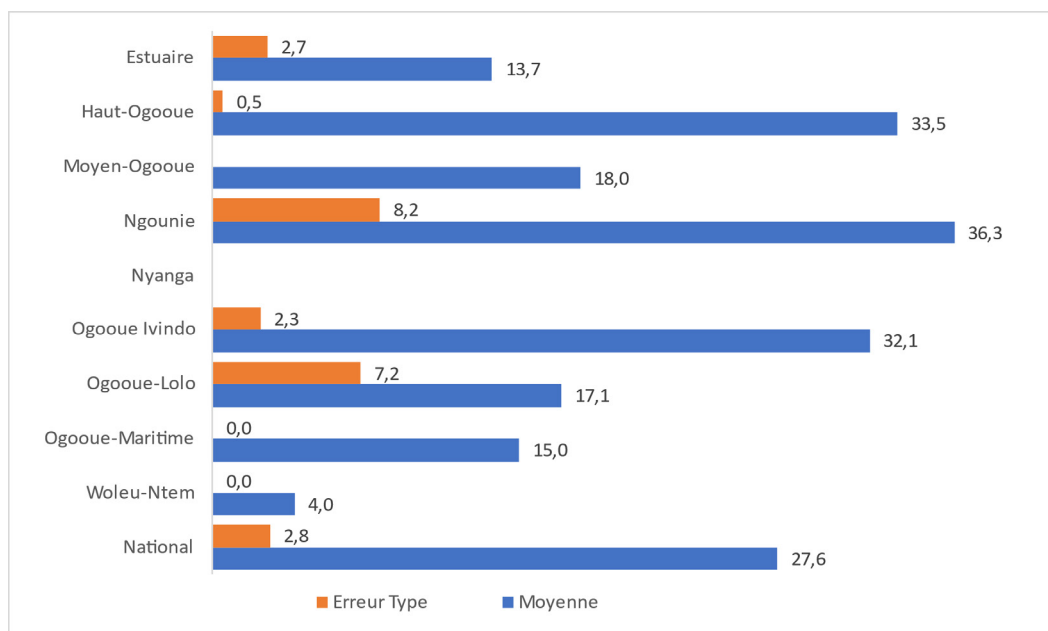
Graphique 5.121 : Écart moyen entre les scores des élèves données et des élèves dont la taille de la classe est inférieure d'une unité, en début de scolarité-Mathématiques



Source : PASEC2019

Les coefficients de régression des scores en mathématiques sur la taille de la classe sont significatifs au niveau national et dans la province de l'Ogooué-Maritime. Il en est de même pour les coefficients de régression quadratique des scores en mathématiques sur la taille de la classe.

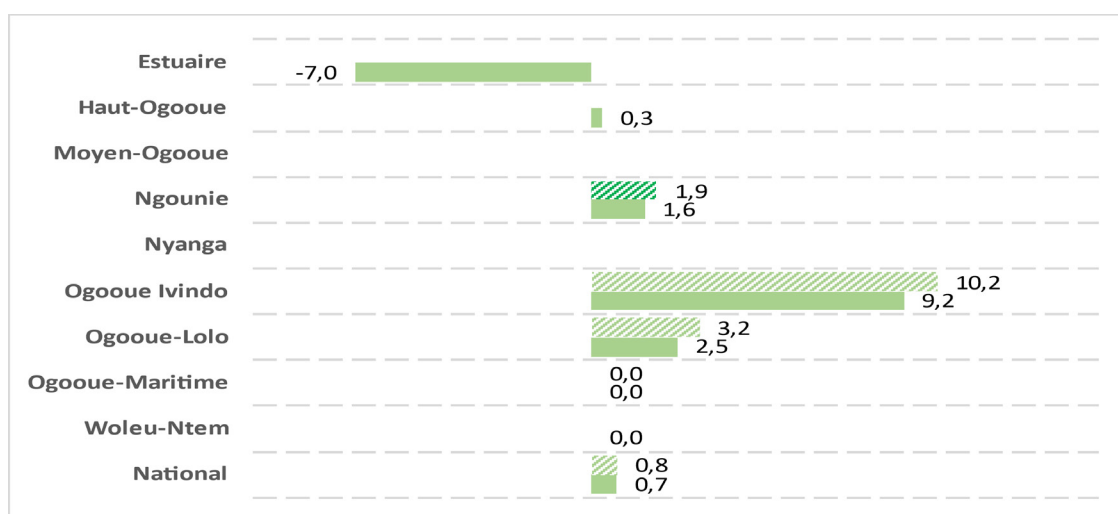
Graphique 5.122 : Niveau moyen de la taille de la classe et écart type – Fin de scolarité



Source : PASEC2019

En fin de scolarité, la taille moyenne de la classe est de 27,6 avec une erreur type de 2,8 au niveau national. Au niveau provincial, les tailles moyennes des classes suivies des erreurs types sont les suivantes : l'Estuaire (13,7 et 2,7), le Haut-Ogooué (33,5 et 0,5), le Moyen-Ogooué (18), la Ngounié (36,3 et 8,2), l'Ogooué Ivindo (32,1 et 2,3), l'Ogooué-Lolo (17,1 et 7,2), l'Ogooué-Maritime (15 et 0) et le Woleu-Ntem (27,6 et 2,8).

Graphique 5.123 : Écart moyen entre les scores des élèves données et des élèves dont la taille de la classe est inférieure d'une unité, en début de scolarité-Mathématiques

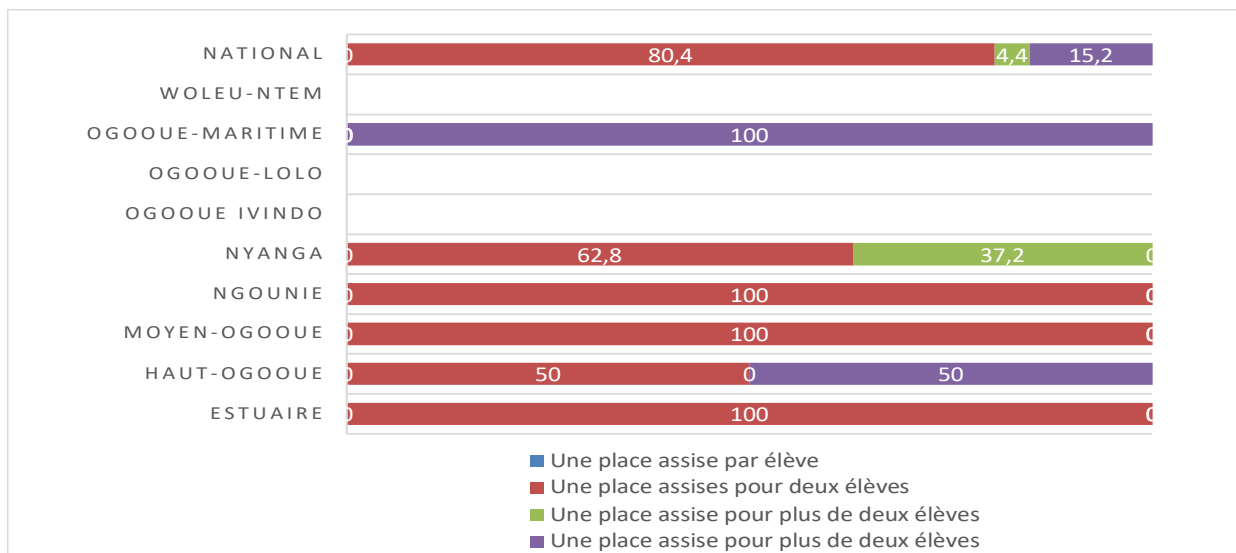


Source : PASEC2019

Les coefficients de régression des scores en mathématiques sur la taille de la classe sont significatifs dans les provinces suivantes : Ngounié, Ogooué Ivindo, Ogooué-Maritime et Woleu-Ntem. Par contre, les coefficients de régression quadratique des scores en mathématiques sur la taille de la classe sont significatifs dans les provinces de la Ngounié et de l'Ogooué-Maritime.

5.2.19 Places assises par élève

Graphique 5.124 : Répartition des enseignants selon Places assises par élève_ début de scolarité



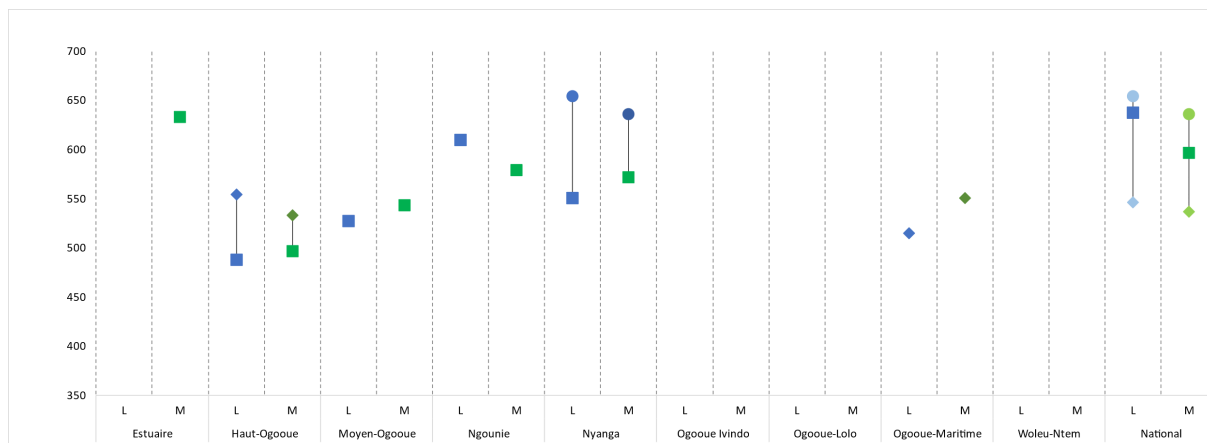
Source : PASEC2019

Au niveau national, 80,4% des élèves sont dans les classes avec « une place assise pour deux élèves », 4,4% sont dans les classes avec « une place assise pour plus de deux élèves » et 15,2% dans les classes avec « une place assise pour plus de deux élèves ».

Dans les provinces de la Ngounié, duMoyen-Ogooué et de l'Estuaire, tous les élèves sont dans des classes avec « une place assise pour deux élèves » et l'Ogooué-Maritime a tous ses élèves bénéficiant d'« une place assise par élève ». La Nyanga a 62,8% de ses élèves dans des classes qui prévoient « une place assise pour deux élèves » et 37,2% dans celle qui disponibilisent « une place assise pour plus de deux élèves ».

Enfin, 50% d'élèves dans le Haut-Ogooué sont dans les classes avec « une place assise pour deux élèves » et les 50% restant sont dans des salles avec « une place assise pour plus de deux élèves ».

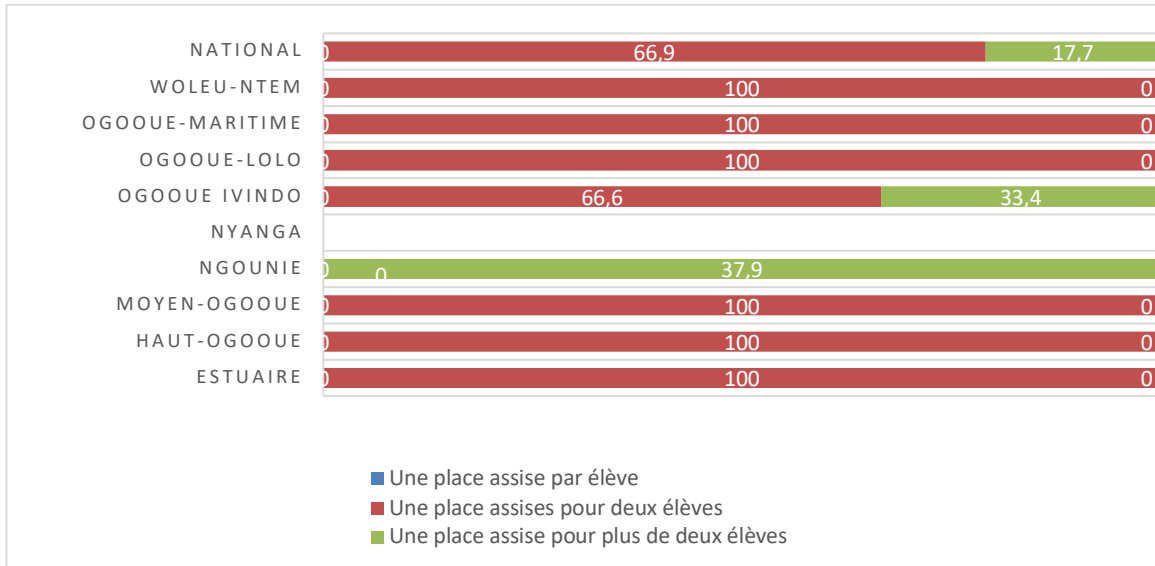
Graphique 5.125 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon le nombre de Places assises par élève



Source : PASEC2019

La différence de score en langue comme en mathématiques entre les enseignants est significative selon le nombre de places assises par élève en classe au plan national et dans les provinces, on relève le même constat.

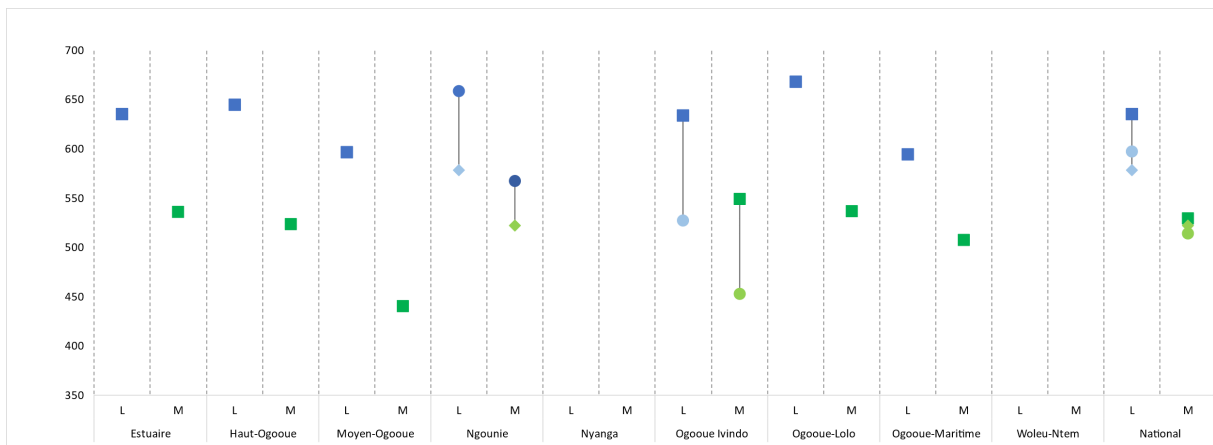
Graphique 5.126 : Répartition des élèves selon le nombre de places assises par élève_ fin de scolarité



Source : PASEC2019

Au niveau national, 66,9% des élèves sont dans des classes équipées pour une place assise pour deux élèves et 17,7% sont dans des classes avec une place assise pour plus de deux élèves. Dans les provinces du Woleu-Ntem, de l'Ogooué-Maritime, de l'Ogooué-Lolo, du Moyen-Ogooué, du Haut-Ogooué et de l'Estuaire, tous les élèves sont dans des classes avec une place assise pour deux élèves. Dans l'Ogooué Ivindo, 66,6% des élèves sont dans des classes prévues pour une place assise pour deux élèves et 33,4 sont dans celles avec une place assise pour plus de deux élèves.

Graphique 5.127 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon Places assises par élève



Source : PASEC2019

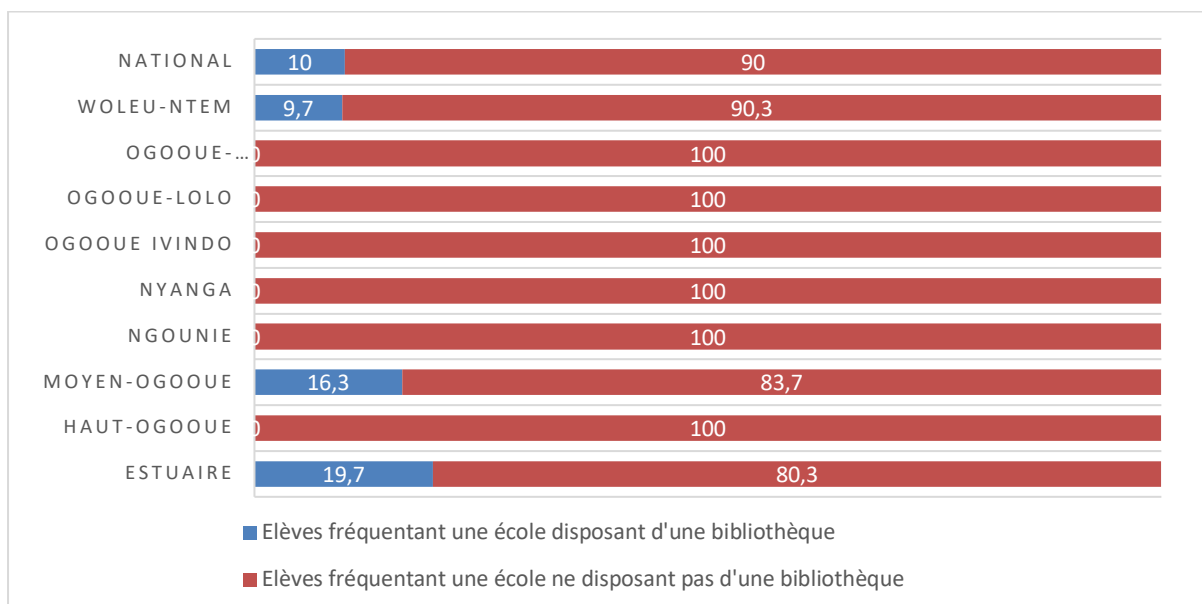
La différence de score en langue entre les élèves scolarisés dans les classes ayant une place assise pour deux par rapport à ceux ayant une place assise par élève est significative dans les provinces suivantes : l'Estuaire, le Haut-Ogooué, la Ngounié, l'Ogooué-Lolo, l'Ogooué-Maritime et le Woleu-Ntem.

La différence de score en langue entre les élèves ayant une place assise pour plus de deux élèves par rapport à ceux ayant une place assise par élève est significative dans les provinces suivantes : l'Estuaire, le Haut-Ogooué, l'Ogooué-Lolo, l'Ogooué-Maritime et le Woleu-Ntem. La différence de score en langue entre les élèves ayant une place assise pour plus de deux élèves par rapport à ceux ayant une place assise par élève est significative dans les provinces suivantes : l'Estuaire, le Haut-Ogooué, l'Ogooué Ivindo, l'Ogooué-Lolo, l'Ogooué-Maritime et le Woleu-Ntem.

La différence de score en mathématiques entre les élèves ayant une place assise pour deux par rapport à ceux ayant une place assise par élève est significative dans les provinces suivantes : l'Estuaire, le Haut-Ogooué, la Ngounié, l'Ogooué-Lolo, l'Ogooué-Maritime et le Woleu-Ntem. La différence de score en mathématiques entre les élèves ayant une place assise pour plus de deux élèves par rapport à ceux ayant une place assise par élève est significative dans les provinces suivantes : l'Estuaire, le Haut-Ogooué, l'Ogooué-Lolo, l'Ogooué-Maritime et le Woleu-Ntem. La différence de score en mathématiques entre les élèves ayant une place assise pour plus de deux élèves par rapport à ceux ayant une place assise par élève est significative dans les provinces suivantes : l'Estuaire, le Haut-Ogooué, l'Ogooué Ivindo, l'Ogooué-Lolo, l'Ogooué-Maritime et le Woleu-Ntem.

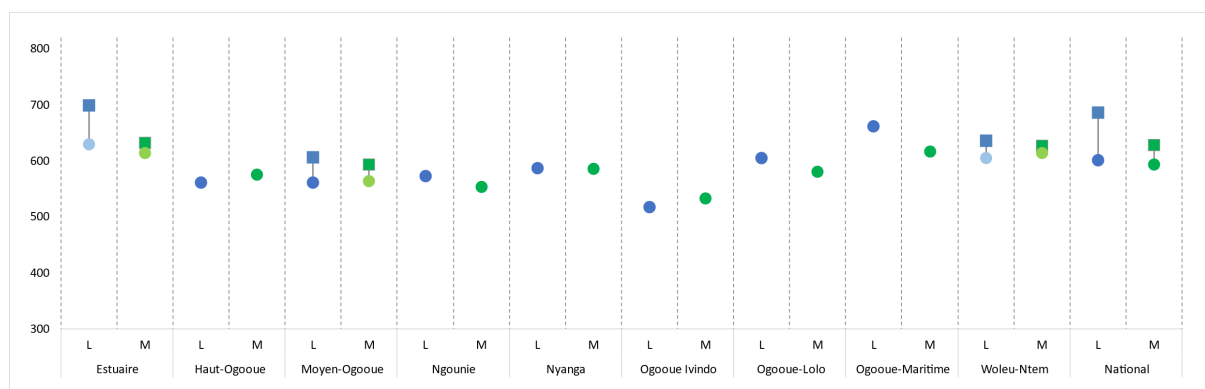
5.2.20 Disponibilité d'une bibliothèque

Graphique 5.128 : Répartition des élèves selon la disponibilité d'une bibliothèque début de scolarité



Source : PASEC2019

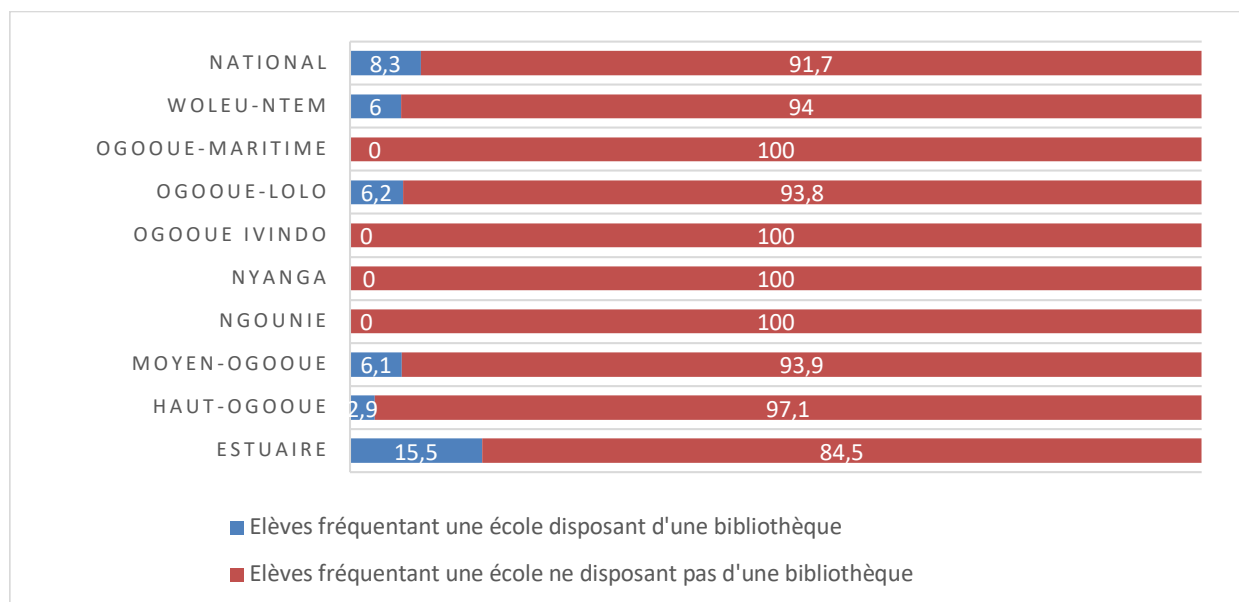
En début de scolarité, 90% des élèves qui fréquentent une école ne disposant pas de bibliothèque, contre 10% des élèves qui sont dans des écoles qui en disposent au niveau national. Dans les provinces suivantes, toutes les écoles sont sans bibliothèque : l'Ogooué-Maritime, l'Ogooué-Lolo, l'Ogooué Ivindo, la Nyanga, la Ngounié et le Haut-Ogooué. Au Woleu-Ntem, 90,3% d'écoles n'ont pas de bibliothèque contre 9,7% qui en disposent. Dans le Moyen-Ogooué, 83,7% d'écoles n'ont pas de bibliothèque et dans l'Estuaire, 80,3% n'en disposent pas.

Graphique 5.129 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon la disponibilité d'une bibliothèque

Source : PASEC2019

La différence de score en langue entre les élèves fréquentant une école ne disposant pas d'une bibliothèque par rapport aux élèves fréquentant une école disposant d'une bibliothèque est significative au niveau national et dans les provinces suivantes : le Haut-Ogooué, le Moyen-Ogooué, la Ngounié, la Nyanga, l'Ogooué Ivindo, l'Ogooué-Lolo et l'Ogooué-Maritime.

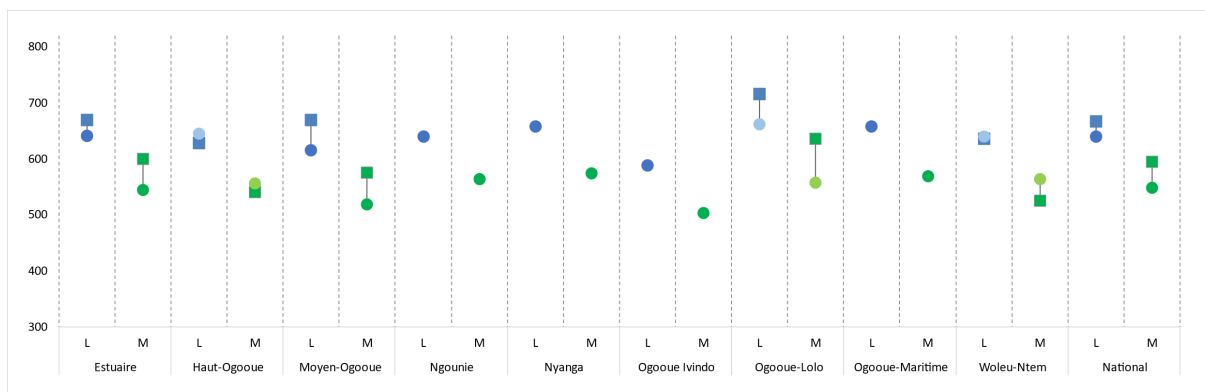
La différence de score en mathématiques entre les élèves fréquentant une école ne disposant pas d'une bibliothèque par rapport aux élèves fréquentant une école disposant d'une bibliothèque est significative au niveau national et dans les provinces suivantes : le Haut-Ogooué, le Moyen-Ogooué, la Ngounié, la Nyanga, l'Ogooué Ivindo, l'Ogooué-Lolo et l'Ogooué-Maritime.

Graphique 5.130 : Répartition des enseignants selon Disponibilité d'une bibliothèque fin de scolarité

Source : PASEC2019

En fin de scolarité, 91,7% d'élèves fréquentent une école ne disposant pas d'une bibliothèque, contre 8,3% qui fréquentent les écoles qui en disposent. Dans les provinces suivantes, aucune école ne dispose d'une bibliothèque : l'Ogooué-Maritime, l'Ogooué Ivindo, la Nyanga et la Ngounié. Dans le Woleu-Ntem, 94% des élèves fréquentent une école ne disposant pas d'une bibliothèque. Dans l'Ogooué-Lolo, le pourcentage est de 93,8% contre 93,9% dans le Moyen-Ogooué, 97,1% dans le Haut-Ogooué et 84,5% dans l'Estuaire.

Graphique 5.131 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon Disponibilité d'une bibliothèque

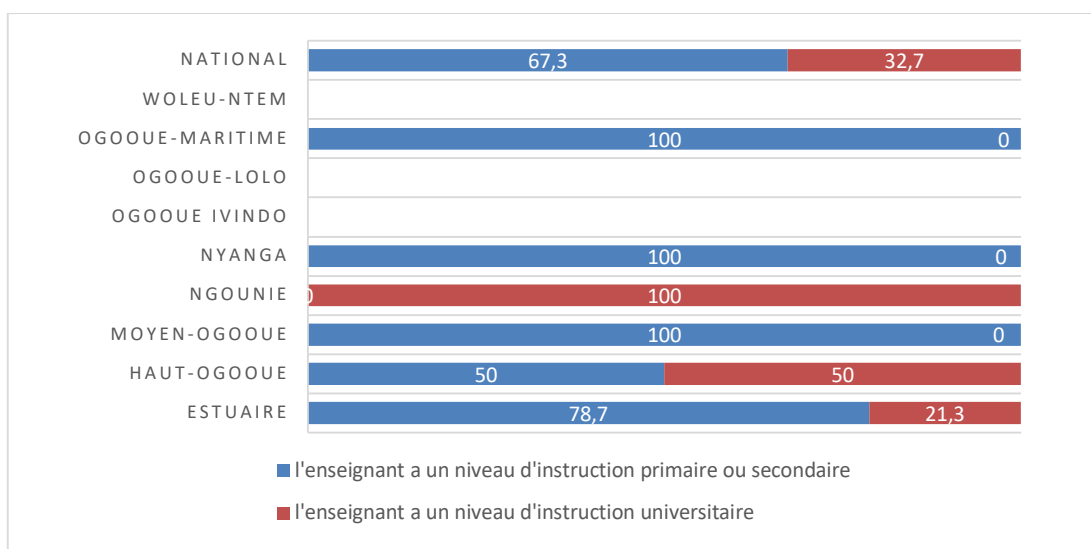


Source : PASEC2019

La différence de score en langue entre les enseignants dont les élèves fréquentant une école ne disposant pas d'une bibliothèque par rapport aux enseignants dont les élèves fréquentant une école disposant d'une bibliothèque est significative au niveau national et dans les provinces suivantes : l'Estuaire, le Moyen-Ogooué, la Ngounié, la Nyanga, l'Ogooué Ivindo et l'Ogooué-Maritime. En mathématiques cette différence est significative au niveau national et dans les provinces suivantes : l'Estuaire, le Moyen-Ogooué, la Ngounié, la Nyanga, l'Ogooué Ivindo et l'Ogooué-Maritime.

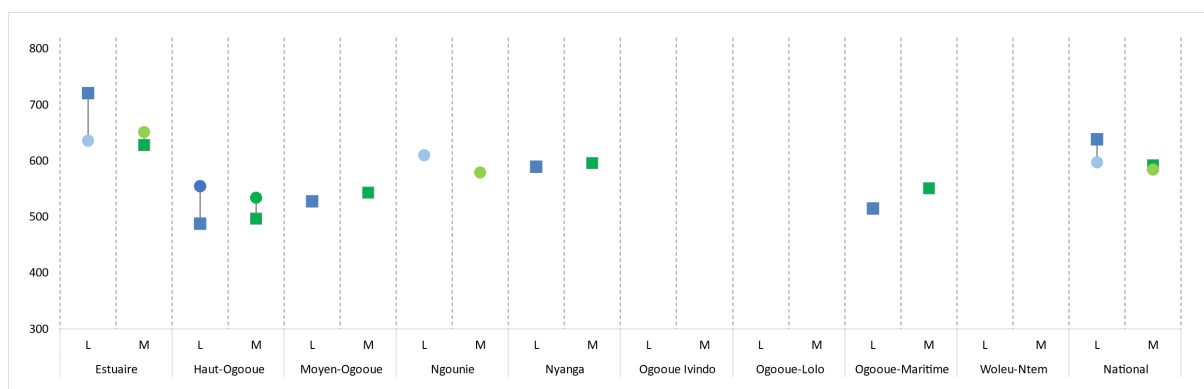
5.2.2.1 Niveau d'instruction de l'enseignant

Graphique 5.132 : Répartition des élèves selon le niveau d'instruction de l'enseignant en début de scolarité



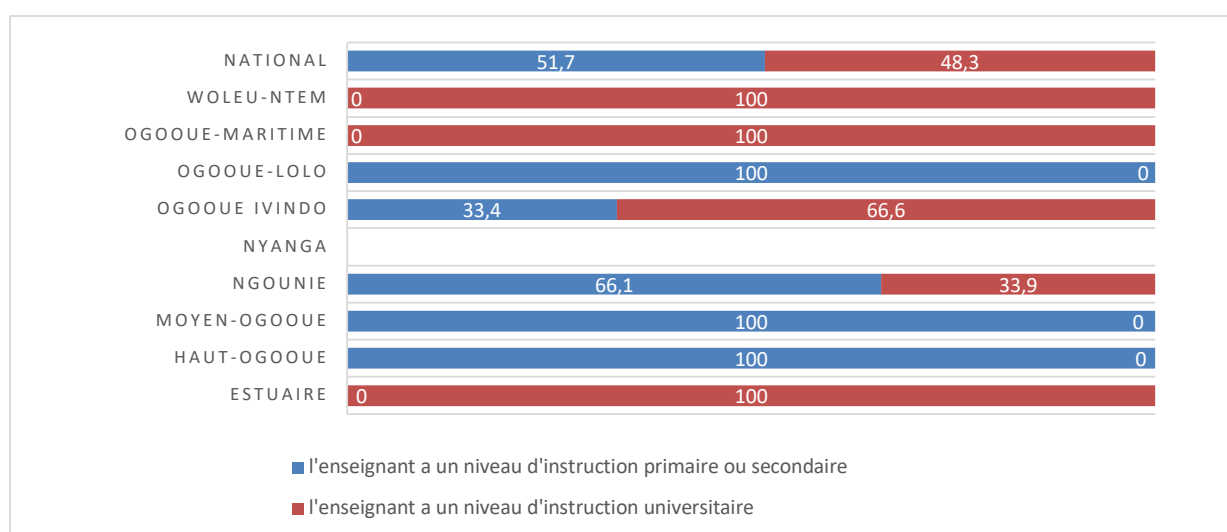
Source : PASEC2019

En début de scolarité, 67,3% des élèves ont un enseignant ayant un niveau d'instruction primaire ou secondaire, contre 32,7% qui ont un enseignant ayant un niveau d'instruction universitaire. Dans les provinces suivantes, tous les enseignants ont un niveau d'instruction primaire ou secondaire : l'Ogooué-Maritime, la Nyanga, le Moyen-Ogooué et la Ngounié. En dehors du Haut-Ogooué où on a une égalité entre les enseignants qui ont un niveau d'instruction primaire ou secondaire et ceux ayant un niveau d'instruction universitaire, dans le reste des provinces, la plupart des enseignants ont un niveau d'instruction primaire ou secondaire.

Graphique 5.133 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le niveau d'instruction de l'enseignant en début de scolarité

Source : PASEC2019

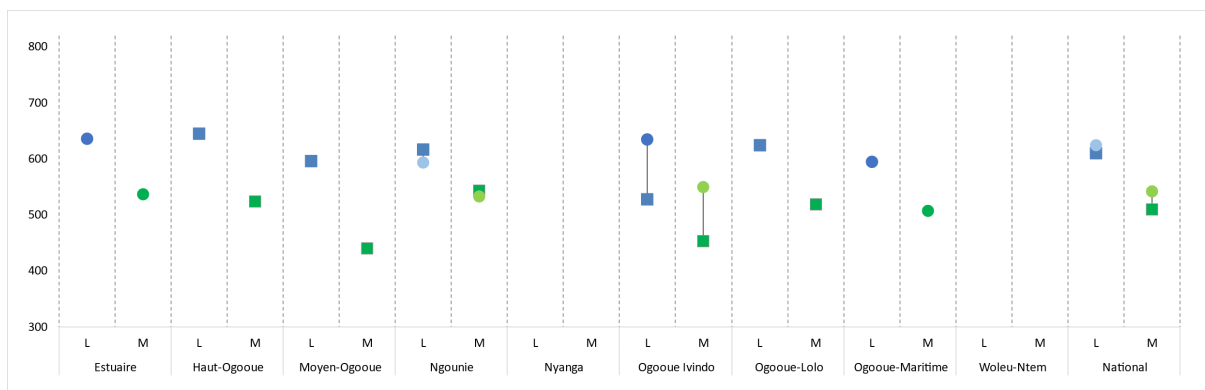
La différence de score en langue entre les élèves dont l'enseignant à un niveau d'instruction universitaire par rapport aux élèves dont l'enseignant à un niveau d'instruction primaire ou secondaire est significative dans les provinces suivantes : le Haut-Ogooué, la Nyanga et l'Ogooué-Maritime. La différence de score en mathématiques est également significative dans les provinces suivantes : le Haut-Ogooué, la Nyanga et l'Ogooué-Maritime.

Graphique 5.134 : Répartition des élèves selon le niveau d'instruction de l'enseignant en fin de scolarité

Source : PASEC2019

En fin de scolarité, 51,7% des élèves sont dans les écoles avec les enseignants ayant un niveau d'instruction primaire ou secondaire, contre 48,3% d'élèves qui sont dans des écoles avec des enseignants ayant un niveau d'instruction universitaire. Dans les provinces suivantes, 100% d'élèves ont des enseignants avec un niveau d'instruction universitaire : le Woleu-Ntem, l'Ogooué-Maritime et l'Estuaire. Dans les provinces de l'Ogooué-Lolo, le Moyen-Ogooué et le Haut-Ogooué, 100% d'élèves ont des enseignants avec un niveau d'instruction primaire ou secondaire.

Graphique 5.135 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon le niveau d’instruction de l’enseignant en fin de scolarité



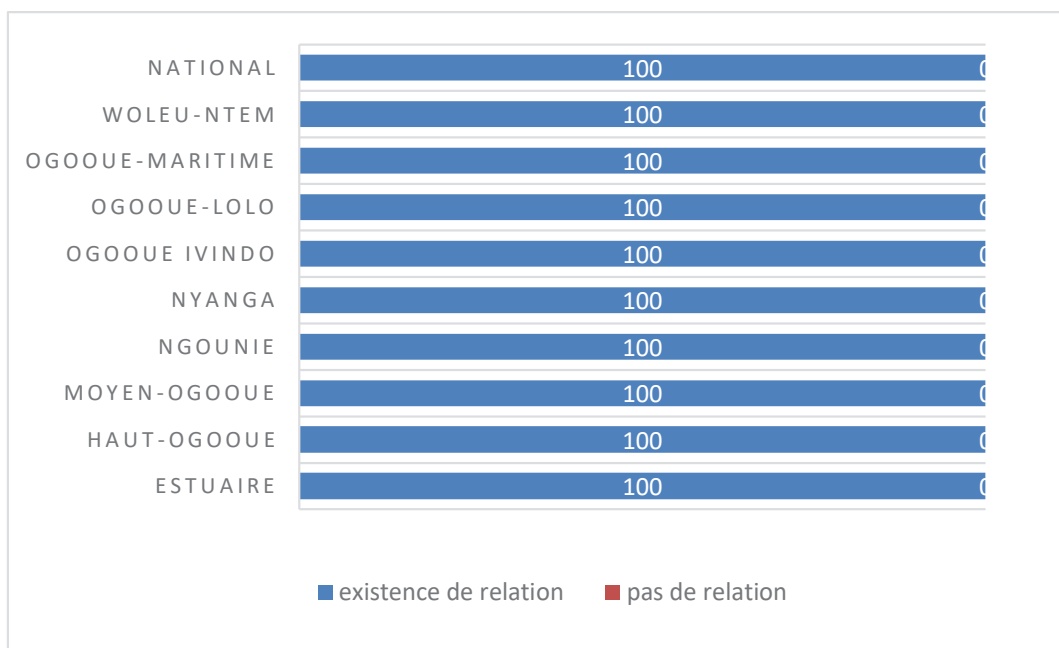
Source : PASEC2019

La différence de score en langue entre les élèves dont l’enseignant a un niveau d’instruction universitaire par rapport aux élèves dont l’enseignant a un niveau d’instruction primaire ou secondaire est significative dans les provinces suivantes : l’Estuaire, le Haut-Ogooué, l’Ogooué Ivindo, l’Ogooué-Lolo, l’Ogooué-Maritime et le Woleu-Ntem. Cette différence de score est également significative en mathématiques dans les provinces suivantes : l’Estuaire, le Haut-Ogooué, l’Ogooué-Lolo, l’Ogooué-Maritime et le Woleu-Ntem.

5.2.22 L’école entretient une relation avec les parents d’élèves et la communauté

En début de scolarité comme en fin de scolarité, tous les élèves du Gabon sont dans des écoles qui entretiennent des relations avec les parents d’élèves et la communauté en début de scolarité.

Graphique 5.136 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon que l’école entretient une relation avec les parents d’élèves et la communauté en début de scolarité



Source : PASEC2019





CHAPITRE 6

COMPÉTENCES ET CARACTÉRISTIQUES DES ENSEIGNANTS ENQUÊTÉS DU GABON

Dans tout système éducatif, la bonne qualité des enseignants est fortement recommandée pour un meilleur encadrement des apprenants. Pour ce faire, le présent chapitre est consacré à l'évaluation des connaissances et des compétences des enseignants. Il s'agit, en effet, de présenter les statistiques sur les éléments de compréhension de l'écrit et des mathématiques, ainsi que de la didactique. En outre, l'accent est également mis sur la répartition des enseignants enquêtés selon les différents niveaux de compétences en compréhension de l'écrit et en mathématiques, mais aussi sur les éléments de contexte issus du questionnaire.

6.1 CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES DES ENSEIGNANTS

Deux objectifs spécifiques sont visés dans cette section : présenter les connaissances et les compétences des enseignants en compréhension de l'écrit, et présenter les connaissances des enseignants en mathématiques, le tout sur les plans international et national.

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

Les connaissances et les compétences des enseignants à l'écrit sur le plan international sont présentées dans le tableau 6.1. Sur le plan national, elles sont présentées dans les Graphiques 6.1 et 6.3.

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%	74,2	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. Les enseignants 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%	21,7	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%	3,8	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 dans les questions. Ils mobilisent cette compétence sur des textes narratifs et informatifs. Les enseignants parviennent à repérer quelques paraphrases élémentaires dans un texte.
Sous le niveau 1	Inférieur à 290	1,6%	0,4	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.

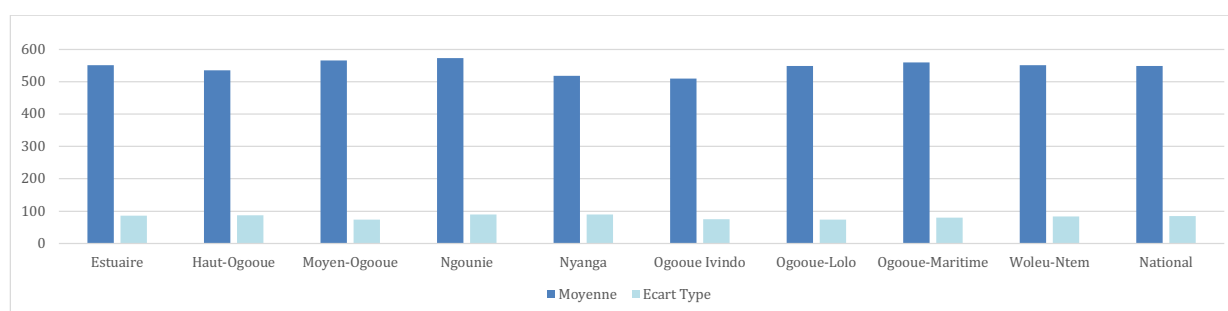
Source : PASEC2019

Le tableau 6.1 ci-dessus présente l'échelle des compétences des enseignants en compréhension de l'écrit, sur 4 niveaux. Les résultats sont présentés sur le plan international et national, avec les scores respectifs. Nous procédons à leurs interprétations par ordre décroissant.

Sur l'ensemble des 14 pays enquêtés, 52,0% des enseignants ont atteint le niveau 3, avec un score supérieur à 497 points. Cette moyenne internationale est strictement inférieure à celle du Gabon où on enregistre un pourcentage de 74,2% pour ce niveau de compétences. Au niveau 2, 32,2% des enseignants maîtrisent cette compétence à l'international contre 21,7% au Gabon. Au niveau 1, 14,2% des enseignants maîtrisent cette compétence à l'international contre 3,8% au Gabon. Au niveau se situant en dessous du niveau 1, on enregistre des pourcentages de 1,6% à l'international et 0,4% au Gabon ; la situation nationale semblant meilleure que celle de la moyenne internationale pour ce niveau qui reste le plus préoccupant de l'échelle des compétences.

Les résultats du tableau 6.1 montrent qu'il y a encore des efforts à fournir en termes de formation et de compétences des formateurs au Gabon. En effet, tous les enseignants devraient se situer au niveau 3 ; ce qui n'est pas encore le cas selon les résultats de l'enquête. L'analyse des compétences en compréhension de l'écrit des enseignants selon les différentes provinces du pays pourrait donner des indications supplémentaires.

Graphique 6.1 : Répartition des enseignants dans les différentes échelles de compétences en compréhension de l'écrit, par province



Source : PASEC2019

La moyenne nationale des compétences en compréhension de l'écrit est de 548,5. Les enseignants de l'Estuaire (550,9), du Moyen-Ogooué (566,3), de l'Ogooué-Lolo (549,2), de l'Ogooué Maritime (559,4) et du Woleu-Ntem (551,7) ont des performances au-dessus de la moyenne, alors que ceux des provinces du Haut-Ogooué (535,9), de la Nyanga (517,9) et de l'Ogooué-Ivindo (509,4) ont des performances en deçà de la moyenne nationale.

La province dont les enseignants ont de meilleures compétences en compréhension de l'écrit est le Moyen-Ogooué, alors que celle où les enseignants ont moins de compétences à cette échelle est l'Ogooué-Ivindo.

Trois enseignements peuvent être tirés de ces résultats :

- On constate une disparité entre les différents résultats selon les provinces. Une des explications possibles, non encore vérifiée empiriquement, pourrait provenir des différents profils des enseignants. En effet, il existe deux types de recrutements dans la Fonction Publique gabonaise. Le premier se fait par voie de concours et l'autre est un recrutement direct par étude de dossier du candidat ;
- Une lecture comparée des tableaux 4.2 du chapitre 4 et 6.1 du présent chapitre permet de constater que les provinces où les élèves ont de meilleures performances en compréhension de l'écrit ont globalement des enseignants avec de meilleures performances, et inversement. Ainsi, on pourrait supposer que les compétences des enseignants à l'écrit impacteraient le niveau de performance des élèves en langue d'enseignement. A titre d'illustration, les élèves de la province de l'Ogooué-Ivindo avaient des performances relativement inférieures à celles des autres provinces. On constate que les enseignants de cette province ont également les performances les plus basses.

6.1.2 Connaissances des enseignants en mathématiques

Les connaissances des enseignants en mathématiques sur le plan international sont présentées dans le tableau 6.2. Sur le plan national, elles sont présentées dans les Graphiques 6.2 et 6.4.

Tableau 6.2 : 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%	29,9%	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%	7,6%	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%	26,9%	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%	5,6%	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.

Source : PASEC2019

Comme en compréhension de l'écrit, les compétences des enseignants en mathématiques à l'international et sur le plan national sont présentées sur 4 niveaux.

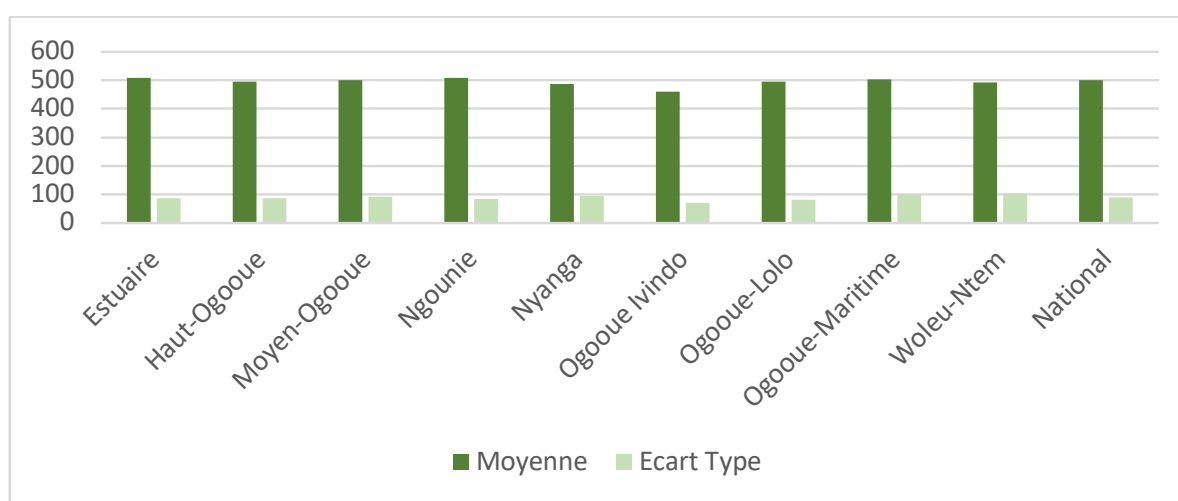
Les performances des enseignants du Gabon (29,9%) au niveau 3 se situent en deçà de la moyenne internationale (32,3%). Cette tendance se renverse au niveau 2 où le Gabon (37,6%) a une moyenne plus élevée que l'international (32,6%). La tendance se poursuit légèrement au niveau 1 avec 26,9% au Gabon contre 26,6% à l'international. Au niveau le plus critique, qui est sous le niveau 1, la situation du Gabon (5,6%) semble meilleure que celle de la moyenne internationale (8,5%), car plus d'enseignants à l'international se situent à ce niveau, comparativement au Gabon.

Deux principaux enseignements peuvent être tirés de ces résultats :

- Avec une moyenne de 32,3% d'enseignants au niveau 3, les pays de l'échantillon ont encore beaucoup d'efforts à fournir pour améliorer le niveau de leurs enseignants en mathématiques et, in fine, celui des apprenants ;
- Le Gabon affiche une moyenne de 29,9% d'enseignant au niveau 3. Il doit ainsi fournir d'énormes efforts en mathématiques pour améliorer le niveau de ses enseignants et, in fine, celui des élèves

Le graphique 6.2 ci-dessous permet de voir les disparités entre les 9 provinces du Gabon en ce qui concerne les compétences des enseignants en mathématiques.

Graphique 6.2 : Répartition des enseignants dans les différentes échelles de compétences en mathématiques, par province



Source : PASEC2019

En termes de compétences des enseignants en mathématiques, la moyenne nationale est de 501,2. La province de la Ngounié (509,7) est la mieux dotée en enseignants compétents, suivis de ceux de l'Estuaire (507,8), de l'Ogooué-Maritime (503,9) et du Moyen-Ogooué (501,3).

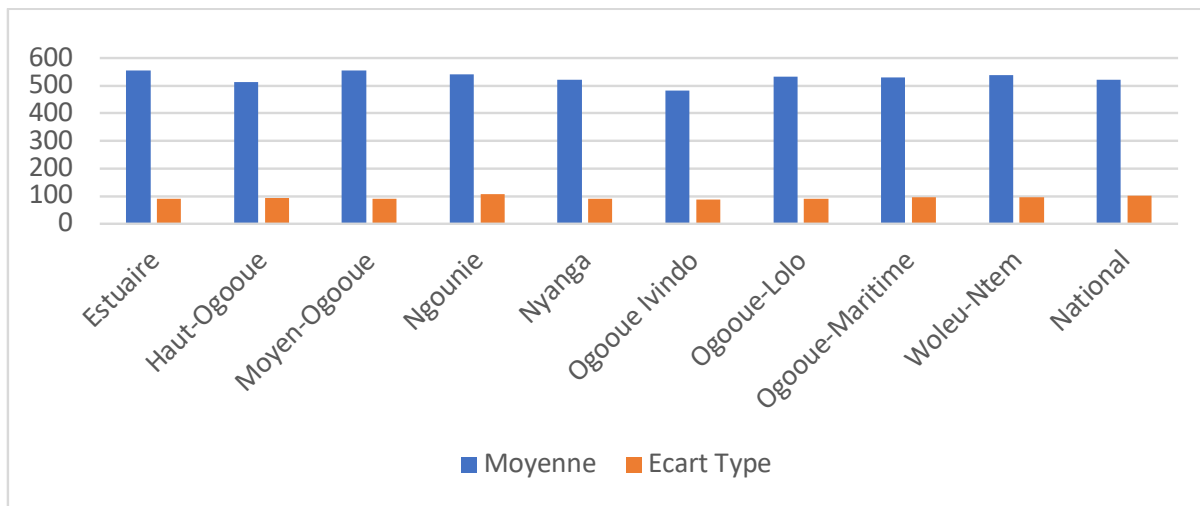
Par contre, les provinces suivantes ont des enseignants en dessous de la moyenne : Haut-Ogooué (496,5), Nyanga (486,6), Ogooué-Ivindo (459,2), Ogooué-Lolo (495,7) et le Woleu-Ntem (493,2). La Ngounié est la province la mieux dotée, alors que l'Ogooué-Ivindo conserve toujours la dernière place.

En somme, on constate qu'il y a plus de provinces en dessous de la moyenne nationale, comparativement à celles qui sont au-dessus. On constate également qu'en général, les provinces dont les enseignants n'ont pas de bonnes performances en mathématiques ont également des élèves en plus grandes difficultés dans cette matière, et inversement.

Pour mieux affiner l'analyse, il semble nécessaire de se pencher sur les connaissances des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit et des mathématiques. C'est l'objet des sous-sections 6.1.3 et 6.1.4 ci-dessous.

6.1.3 Connaissances des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit, par province

Graphique 6.3 : Connaissances des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit



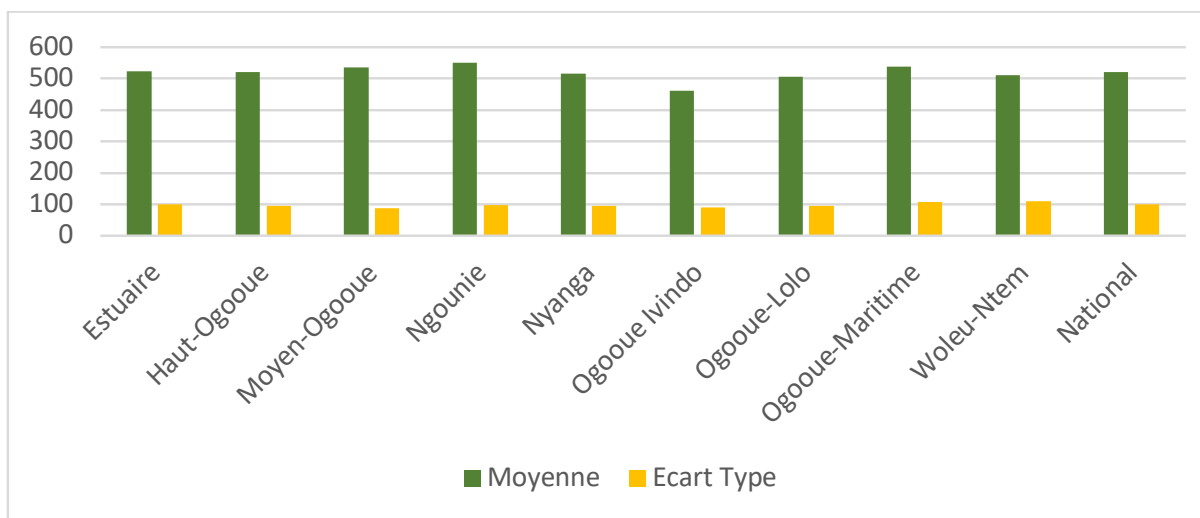
Source : PASEC2019

En didactique de la compréhension de l'écrit, la moyenne nationale est de 521,5. Des 9 provinces que compte le Gabon, 6 ont eu des résultats au-dessus de cette moyenne. Il s'agit de l'Estuaire (556,1), le Moyen-Ogooué (554,8), la Ngounié (542,8), l'Ogooué-Lolo (532,6), l'Ogooué-Maritime (529,9) et le Woleu-Ntem (538,9).

Les 3 autres provinces ont des performances en deçà de la moyenne nationale. Il s'agit du Haut-Ogooué (513,2), la Nyanga (520,9) et l'Ogooué-Ivindo (481,7).

6.1.4 Connaissances des enseignants en didactique des mathématiques, par province

Graphique 6.4 : Connaissances des enseignants en didactique des mathématiques



Source : PASEC2019

Pour ce qui est de la didactique des mathématiques, la moyenne nationale est de 521,4. Cinq (05) provinces ont des enseignants dont les performances se situent au-dessus de cette moyenne. Il s'agit de l'Estuaire (522,9), le Haut-Ogooué (521,9), le Moyen-Ogooué (536,4), la Ngounié (550,1) et l'Ogooué-Maritime (537,1). Les 4 autres provinces ont des performances en deçà de la moyenne nationale. Il s'agit de la Nyanga (515,6), Ogooué-Ivindo (461,4), l'Ogooué-Lolo (506,1) et le Woleu-Ntem (510,1). Comme toutes les échelles de compétences, l'Ogooué-Ivindo apparaît comme étant la province la moins performante.

6.2 CARACTÉRISTIQUES ET PERFORMANCES DES ENSEIGNANTS ENQUÊTÉS²⁹

Il s'agit de présenter les analyses selon les caractéristiques suivantes des enseignants : le genre, le niveau académique, la formation initiale et continue, le diplôme professionnel, le nombre d'années d'expérience, la fréquence d'obtention du salaire, le domaine où l'enseignant accorde plus d'importance, et la perception des conditions de travail.

6.2.1 Le genre

S'agissant du genre, au Gabon, les femmes représentent 53% de l'effectif total des enseignants dans les écoles primaires enquêtées. Le pays n'est cependant pas une exception. En effet, le rapport PASEC2019 sur la qualité des systèmes éducatifs en Afrique Subsaharienne Francophone montre que le Burundi (51%), le Congo (56%), Madagascar (58,7%) et le Niger (62,6%) avaient également une population enseignante féminine majoritaire dans les écoles enquêtées.

Au niveau national, selon l'annuaire statistique 2018-2019 du secteur de l'éducation nationale et de la formation, le Gabon comptabilise un total de 10060 enseignants au primaire, dont 4341 du genre masculin et 5719 du genre féminin. Ainsi, les enseignantes sont plus nombreuses que les enseignants sur toute l'étendue du territoire. Cependant, ce constat ne se vérifie pas dans toutes les neuf provinces du pays. En effet, dans cinq provinces sur neuf, les enseignantes sont effectivement les plus nombreuses, alors que dans quatre provinces, c'est le contraire qui se vérifie. Le constat national se répète dans les provinces suivantes, avec M pour masculin et F pour féminin: l'Estuaire (1995M et 3143F), le Haut-Ogooué (438M et 466F), le Moyen-Ogooué (147M et 231F), l'Ogooué Maritime (354M et 604F) et le Woleu-Ntem (495M et 540F). Par contre, il n'est pas confirmé dans les provinces suivantes : Ngounié (352M et 272F), la Nyanga (162M et 122F), l'Ogooué-Ivindo (271M et 175F) et l'Ogooué-lolo (165M et 128F).

La prise en compte du genre dans l'évaluation PASEC2019 permet d'analyser les écarts entre les scores selon le genre des enseignants. A cet effet, au Gabon, le score moyen national des enseignantes est de 535,03 contre 565,55 pour les enseignants en compréhension de l'écrit. La différence est significative au niveau national et dans 3 provinces sur 9. Par contre la différence des scores moyens en maths est significative au niveau national et dans toutes les provinces sauf pour l'Ogooué Ivindo. La faiblesse des scores féminins au plan national, pourrait s'expliquer, en partie, par absences lors des périodes de maternité. En outre, les femmes sont les plus nombreuses à s'occuper de la cellule familiale, comparativement aux hommes (Vincent Lorant and Kris Van den Broeck, 2020), ce qui limite leur temps consacré à la formation continue et au perfectionnement personnel.

6.2.2 Le niveau académique

Au niveau académique, 55,9% des enseignants des écoles enquêtées au Gabon, avaient un niveau universitaire et 43,7% un niveau secondaire. Comparativement aux autres pays enquêtés, seuls le Burundi et la Guinée avaient un pourcentage d'enseignants avec un niveau universitaire plus élevé que le Gabon.

La majorité des pays de l'échantillon avait plus d'enseignants avec un niveau secondaire que supérieur. L'écart de scores en compréhension de l'écrit entre les enseignants ayant un niveau secondaire et ceux ayant un niveau universitaire est de 44,0 au Gabon. Cet écart est moins important au Burundi (-21,3) et plus important au Niger (78,4). Il est de 78,4 au Gabon en ce qui concerne les scores en mathématiques. Comme en compréhension de l'écrit, il est moins important au Burundi (-22,9), mais le Gabon possède l'écart le plus important en mathématiques.

6.2.3 La formation initiale et continue

En ce qui concerne la formation initiale et continue, au Gabon, seulement 16,7% des enseignants des écoles enquêtées avaient suivi une formation en cours d'emploi. Seuls le Burundi (78,2%) et le Burkina Faso (50,8%) ont plus de la moitié des enseignants qui ont fait des formations complémentaires. Ces différences en termes d'accès à la formations complémentaires ont des conséquences sur les niveaux des scores des enseignants dans certains pays de l'échantillon, mais pas au Gabon où les écarts de performances sont non significatifs. Dans certains pays les écarts sont significatifs. En compréhension de l'écrit, il y a le Burkina Faso (14,5), Madagascar (19,8), Niger (16,0) et RDC (22,8). En mathématiques, on a toujours le Burkina Faso (13,4), auquel on ajoute le Tchad (16,3).

6.2.4 Diplôme professionnel

Au Gabon, 56,9% des enseignants ont deux ans et plus de formation professionnelle initiale, 26,3% ont un an, 5,9% ont moins de 6 mois de formation, alors que 10,8% n'ont reçu aucune formation professionnelle. Dans les 14 pays enquêtés, le Bénin (61,8%), le Burkina Faso (53,8%), le Burundi (78,1%), le Cameroun (51,5%), le Congo (56,5%) et la Guinée (53,6%) ont également plus de 50% des enseignants qui ont deux ans et plus de formation professionnelle initiale.

6.2.5 Nombre d'années d'expérience

S'agissant du nombre d'années d'expérience, 9,2% des enseignants dans les écoles enquêtées au Gabon, avaient plus de 20 ans d'expérience professionnelle, 30,7% avaient entre 11 et 20 ans d'expérience, 29,7% avaient entre 6 et 10 ans, alors que 30,5% avaient une expérience inférieure ou égale à 5 ans. Dans les 14 pays enquêtés, seuls le Burundi (12,4%), la Côte d'Ivoire (14,4%), la RDC (20,4%) et le Togo (19,6%) avaient plus d'enseignants avec plus de 20 ans d'expérience professionnelle que le Gabon.

6.2.6 La fréquence d'obtention du salaire et sa régularité

Concernant la fréquence d'obtention du salaire et de sa régularité, au Gabon, 1,8% des enseignants enquêtés pensent qu'ils ont un très bon salaire, 13,8% pensent qu'il est plutôt bon, 53,5% le trouvent moyen et 30,9% trouvent qu'ils ont un mauvais salaire.

Comparativement aux autres pays de l'échantillon, les enseignants des pays suivants ont une meilleure perception de leur niveau de salaire que ceux du Gabon (très bon salaire) : Burundi (11,8%), Cameroun (2,6%), Congo (5,8%), Guinée (7,7%), Niger (6,1%), RDC (8,8%) et Tchad (9,6%). Pour la régularité des salaires, 25% des enseignants pensent qu'elle est très bonne au Gabon, alors que 47,1% la pensent plutôt bonne. 16,3% la pensent moyenne, contre 11,5% qui la pense mauvaise. Dans l'ensemble des pays de l'échantillon, seuls le Burundi (65,7%), le Cameroun (28,5%), la Côte d'Ivoire (25,4%), la Guinée (26,9%) et le Sénégal (33,6%) ont des enseignants avec des meilleures perceptions de leurs salaires que le Gabon.

6.2.7 Domaine où l'enseignant accorde plus d'importance

En ce qui concerne le domaine où l'enseignant accorde plus d'importance, en mathématiques, 90,3% des enseignants au Gabon accordent plus de temps d'apprentissage à la numération et aux opérations, 5,0% de temps à l'enseignement de la géométrie et le repérage, et 4,7% à la mesure. Cette tendance est généralisée dans tous les pays de l'échantillon où au moins 72% du temps en mathématiques est consacré à l'enseignement de la numération et des opérations dans chacun des pays enquêtés.

6.2.8 La perception des conditions de travail

Ainsi, les enseignants gabonais n'ont pas une bonne perception de leurs conditions de travail.

Les raisons avancées pour justifier cette insatisfaction sont entre autres, l'absence de dotations en mobilier scolaire, en matériel et supports didactiques et pédagogiques depuis plusieurs années, l'insuffisance de structures d'accueil conduisant ainsi aux effectifs pléthoriques dans les salles de classe, l'amélioration de leurs conditions de vie.

Pour ce qui est, de la perception des conditions de travail, le Gabon a un indice d'équipement des classes de 49,0, un chiffre inférieur à celui de 9 pays de l'échantillon : le Bénin (54,3), le Burkina Faso (50,5), le Burundi (49,2), le Congo (50,7), la Côte d'Ivoire (53,1), la Guinée (50,9), le Madagascar (50,6), le Sénégal (55,9) et le Togo (50,8).

L'indice moyen de perception de la condition matérielle et pédagogique de travail, est de 48,9 au Gabon et est inférieur à celui du Bénin (50,6), Burundi (56,1), Cameroun (49,3), Congo (52,1), Côte d'Ivoire (50,3), Guinée (55,5), Niger (50,8), RDC (51,4) et au Sénégal (52,3). Seuls le Burkina Faso (46,8), Madagascar (43,1) et Togo (47,3) ont des indices inférieurs au Gabon.

En outre, 19,4% des enseignants gabonais confirment l'existence du harcèlement moral au sein des écoles. Ce pourcentage est en deçà de celui relevé auprès des enseignants au Burkina Faso (21,4%), le Cameroun (25,6%), le Congo (25,6%), la Guinée (19,8%), la RDC (34,5%), le Sénégal (19,5%) et le Tchad (30,2%). Il est par contre supérieur au Bénin (14,4%), Burundi (10,3%), Côte d'Ivoire (13,7%), Madagascar (14,7%) et au Togo (14,9%).

De plus, il ressort que 3,2% des enseignants enquêtés au Gabon confirment l'existence du harcèlement sexuel au travail ; un pourcentage supérieur à celui du Bénin (1,4%), le Burkina Faso (2,4%), le Burundi (1,2%), le Cameroun (2,7%), la Côte d'Ivoire (1,1%), la Guinée (3,0%), Madagascar (1,7%), le Niger (1,6%), le Sénégal (1,9%) et le Togo (1,5%). Il est cependant inférieur à celui du Congo (3,3%), la RDC (4,1%) et le Tchad (5,4%).

Par ailleurs, seuls 8,3% des enseignants gabonais affirment que les écoles gabonaises sont très bien gérées, alors que 37,2% pensent qu'elles sont bien gérées, 43,7% trouvent que la gestion est moyenne et 10,8% la trouvent mauvaise. Au niveau international, les pays suivants ont plus d'enseignants qui ont une très bonne vision de la gestion des écoles meilleure qu'au Gabon : Bénin (14,1%), Burundi (31,5%), Congo (9,7%), Côte d'Ivoire (9,0%), Guinée (19,7%), Niger (16,9%), RDC (15,1%) et Sénégal (11,4%).

Pour la qualité des relations avec les collègues, 23,1% des enseignants gabonais trouvent qu'elle est très bonne, 54,8% la trouvent bonne, 20,2% la trouvent moyenne et 2,0% la trouvent mauvaise. La perception des relations des enseignants gabonais avec leurs collègues est donc meilleure (très bon) au Bénin (43,4%), Burkina Faso (37,2%), Burundi (37,3%), Cameroun (59,0%), Congo (52,3%), Côte d'Ivoire (53,8%), Guinée (47,7%), Madagascar (36,1%), Niger (47,0%), RDC (45,2%), Sénégal (31,2%), Tchad (74,3%) et Togo (27,8%). Ainsi, les enseignants gabonais semblent avoir de moins bonnes relations avec leurs collègues que ceux de tous les pays de l'échantillon pris individuellement.

S'agissant, enfin, de la perception de la relation avec la communauté, 21,1% des enseignants enquêtés au Gabon trouvent qu'elle est très bonne, 55,6% la trouvent bonne, 21,6% la trouvent moyenne, alors que 1,7% la trouvent mauvaise. Seuls les enseignants du Burundi (58,1%), du Congo (29,9%), de la Guinée (28,4%), du Niger (30,5%), de la RDC (39,2%) et du Sénégal (35,7%) ont une meilleure perception que celle du Gabon.





CHAPITRE 7

ÉCOLE GABONAISE : ENJEUX, DÉFIS ET FINANCEMENT

Les précédents chapitres ont permis de constater que l'école gabonaise a besoin d'être réformée pour améliorer les acquis scolaires des élèves, les compétences des enseignants et réduire la disparité des résultats scolaires entre les différentes provinces du pays. L'objectif du présent chapitre est de proposer aux décideurs et leurs partenaires, des pistes de solutions, qui pourraient permettre de rehausser les performances des élèves, renforcer les compétences des enseignants et tendre vers l'équité des services éducatifs pour l'ensemble des provinces.

Notons que de manière générale, depuis plusieurs décennies, l'école gabonaise est en proie à de nombreuses difficultés déjà relevées aux chapitres précédents. En outre, certaines évidences qui font corps avec le développement de la société gabonaise ne sont pas encore prises en compte dans l'éducation et la formation des élèves du pré-primaire et primaire et ce, malgré des recommandations formulées lors des Etats généraux de l'éducation de 1983 et de 2010.

Aussi, de manière spécifique, les nouveaux paradigmes qui riment avec l'économie mondiale tels, l'entrepreneuriat comme outil d'éveil et d'autonomisation, la pratique de l'anglais comme langue des affaires, l'appropriation des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) comme nouveau vecteur d'échanges d'informations, devenant des éléments de compétitivité internationale, sont également laissés pour compte.

Le constat global qui peut être fait est que, les éléments pertinents de contenus de formation et d'apprentissage ne sont qu'effleurés dans les discours de formation des jeunes. Il apparaît donc nécessaire, maintenant, que ces contenus apparaissent clairement en termes de politiques éducatives et de contenus de la formation de base, car dans leur ensemble, ils constituent des enjeux, pour relever l'efficacité interne et externe de l'école gabonaise.

De même, si les notions de développement durable, d'équité entre garçons et filles, et de langues nationales, sont entre autres, soulignées dans les discours des politiques, force est de constater que l'école gabonaise et partant le pays n'en tirent pas encore les bénéfices escomptés. Ce faisant, l'absence de ces matières dans les programmes constituent des défis à relever pour améliorer le système éducatif gabonais.

En outre, les réformes dont a besoin le système éducatif gabonais, nécessitent la mise en œuvre d'un nouveau modèle de financement de l'école gabonaise pour combler les manquements du modèle actuel basé sur une ligne budgétaire inscrite au budget de l'Etat chaque année pour le compte du ministère de l'éducation nationale et de la recherche scientifique.

Dans la suite, traitons d'abord de l'enrichissement du contenu d'enseignement/apprentissage et, par la suite, nous étudierons l'amélioration des conditions d'enseignement et d'apprentissage. Enfin, nous proposerons un nouveau modèle de financement de l'école gabonaise.

7.1 ENRICHISSEMENT DU CONTENU D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE

Au Gabon, la charge d'élaboration des contenus d'enseignement et d'apprentissage, leur évaluation et contrôle, ainsi que leur applicabilité sur le terrain par des animations pédagogiques sont dévolus à l'Institut Pédagogique Nationale (IPN)³⁰. Pour renforcer les capacités des enseignants et améliorer la qualité des contenus pédagogiques, les professionnels de l'INP organisent des réunions de concertation et d'harmonisation, des animations pédagogiques et prennent part aux conseils d'enseignement dans les établissements. Toutefois, la centralisation du système éducatif et la mainmise de la tutelle sur cet établissement ne donnent pas des marges de manœuvre à une véritable réflexion quant à l'élaboration des contenus d'enseignement et d'apprentissage contextualisés ; d'où l'intérêt de sa transformation de simple direction en une direction générale du Ministère de l'éducation nationale, ou en un établissement autonome. Pour faire face aux enjeux et défis soulignés plus haut, revenons de prime à bord aux orientations des politiques publiques édictées par la loi 21/2011 du 14 février 2012 portant Orientation générale de l'éducation, de la formation et de la recherche à propos de ses missions fondamentales.

En nous référant aux articles 4 : alinéas 1 et 2 ; -5 : alinéas 1, 2, 3, 4,5 et 7 ; -6 : alinéas 2,4, 7 et 8, nous percevons que cette loi cite explicitement et prévoit expressément :

- Les domaines d'éveil, d'immersion, d'adaptation aux réalités locales et au contexte sous régional dès « la tendre enfance ». Ces domaines cadrent nettement avec le paradigme de l'Entrepreneuriat.
- L'apprentissage des langues nationales, de l'anglais dès le pré-primaire, des technologies de l'information et de la communication, des activités socioéducatives pour promouvoir le développement durable.

Pour sa part, l'article 6 précise que « les curricula, les offres de formation, les infrastructures et les équipements d'enseignement et de formation, doivent, à cet effet, permettre, selon les niveaux, l'appropriation des connaissances et des compétences... ».

Au vu de ce qui précède, il nous semble légitime d'introduire ou de renforcer l'enseignement/apprentissage de ces matières comme outils de formation dans le système éducatif gabonais dès le primaire voire le pré-primaire.

7.1.1 Enseignement de l'entrepreneuriat dès le primaire

Qu'entend-t-on par entrepreneuriat à l'école primaire ?

Selon Mathias Pépin (2015) « éduquer les enfants à l'entrepreneuriat dès le primaire, c'est leur apprendre à s'entreprendre ». Ainsi, à l'école primaire, l'entrepreneuriat permet aux élèves : de mieux se connaître eux-mêmes ; d'identifier leur passion et de passer à l'action (Gouvernement du Québec)³¹. Ainsi, l'entrepreneuriat intégré aux programmes scolaires repose sur le désir des élèves de réaliser leurs passions. Dans ce sens, les enseignants et la direction de l'école ont pour rôle d'encourager les initiatives des élèves, supporter les efforts et mettre en place les conditions favorables à la réussite des élèves.

De l'introduction du paradigme entrepreneurial dans les programmes du primaire

La proposition d'intégrer l'entrepreneuriat dans les programmes du primaire, vise à éveiller l'esprit de créativité et d'autonomisation des élèves dès l'école primaire. En effet, en dépit de l'introduction de l'Approche Par les Compétences (APC) au pré-primaire et primaire (Bibana, 2017), le système éducatif gabonais actuel reste encore principalement basé sur des cours tirés des manuels scolaires qui mettent l'accent sur l'apprentissage et la répétition de ce que l'enseignant dit. L'élève le plus brillant serait celui qui restitue fidèlement le cours de l'enseignant.

³⁰ Décret n°00288 Bis/PR-MEN du 28 août 1964 portant création de l'Institut Pédagogique National du Gabon. Ce décret encore en vigueur dans certaines de ses dispositions peut être complété par un autre décret sur la base de l'application des articles 3 et 12 du décret 405/PR/MENESETFPCJS du 12 mars 2013 portant attribution et organisation du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et Technique, de la Formation Professionnelle et de la Recherche Scientifique, chargé de la Culture, de la Jeunesse et Sports. Ceci pour hisser l'IPN en établissement sous tutelle du Ministère de l'Éducation Nationale. A ce titre, l'IPN serait un établissement public à caractère scientifique et technologique doté de la personnalité juridique, et jouissant de l'autonomie de gestion administrative et financière.

³¹ « Apprendre à Entreprendre à l'école et y prendre goût » <http://entrepreneuriat.inforoute.org> [consulté le 23 mai 2021]

Ce faisant, on inculque indirectement aux élèves l'idée selon laquelle, pour évoluer dans la vie, on aurait besoin d'un tuteur qui nous prend par la main et dont on reste dépendant. Après les études, on devrait chercher l'emploi dans l'administration publique ou auprès des entreprises créées par d'autres personnes. Sans ces administrations et entreprises, on serait au chômage, et donc en prise à la pauvreté. Certes, l'élève doit maîtriser le cours de l'enseignant et savoir qu'on peut avoir besoin de l'autre pour évoluer. Cependant, on devrait compléter cet apprentissage par le développement personnel ; d'où l'idée de l'entrepreneuriat.

De l'objectif visé par l'enseignement /apprentissage de l'entrepreneuriat

L'objectif n'est pas d'apprendre aux enfants ce qu'est un entrepreneur ni leur donner des outils pour pratiquer le métier d'entrepreneur. Il s'agit d'apprendre par l'action car l'entrepreneuriat n'est pas considéré ici comme un objet d'étude ni comme une pratique professionnelle, mais comme un outil d'apprentissage. Ce faisant, les élèves vont mobiliser des savoirs disciplinaires différents qu'ils pratiquent et vont les combiner pour répondre à un problème, saisir une opportunité ou résoudre un problème qui s'oppose à leur milieu immédiat. Par exemple réaliser un jardin à l'école apprendra aux enfants les noms de chaque fruit et légume. En somme, « l'esprit d'initiative et d'entreprise consiste en la capacité de passer des idées aux actes. Il suppose créativité, innovation (autonomie) et prise de risques », (Verzat et Toutain, 2014)³²

Ce modèle d'apprentissage est déjà courant chez les anglophones qui pratiquent l'alternance école-travail de sorte que l'élève au sortir de sa scolarité devienne opérationnel. Au Québec depuis 2001, l'ensemble des travaux indiquent que pour y parvenir il serait souhaitable de compléter les programmes par l'entrepreneuriat dès la petite enfance (CAHIERS DE L'ACTION, 2014 à 2017).

Somme toute, l'idée consiste à éveiller l'esprit de créativité des élèves, l'initiative privée et l'autonomie des apprenants. Ainsi, on inculque aux élèves l'idée que la réussite peut consister à faire ce que la personne qui est sensée connaître (l'enseignant) fait, mais aussi à développer ses propres capacités. Toutefois, pour y parvenir, un accompagnement de l'élève est indispensable à l'école primaire, notamment, en termes de relations d'évaluation des apprentissages et de l'appropriation même de l'esprit d'entrepreneuriat.

Des relations maîtres-élèves

Dans le paradigme entrepreneurial, la relation entre enseignant et élève doit évoluer en partant d'une relation de supériorité entre formateur et apprenant à une relation basée sur l'échange libre des idées dans un esprit de confiance et collaboratif. Il s'agit concrètement d'intégrer la création et la gestion des projets, des cas pratiques de création, de vente et de promotion d'un produit, des visites dans des petites et moyennes entreprises (artisanat, garage, salon de coiffure, restaurants, etc.), des commerces, des plantations et des élevages, la création de clubs et d'associations, etc. visant à promouvoir les passions des élèves, tels qu'ils le veulent. A ces visites de terrain des élèves, on pourrait ajouter le partage des expériences des entrepreneurs aux élèves dans les écoles.

De l'évaluation des apprentissages

L'évaluation des apprentissages doit valoriser l'initiative personnelle, le débat, l'interprétation, l'adaptation, l'élargissement des connaissances, la défense d'une idée, d'un projet, le développement personnel, la créativité, le fait de faire ses propres propositions, au même titre que l'apprentissage. L'évaluation doit rendre les élèves plus performants en développant, non seulement leur esprit d'apprentissage, mais aussi en élevant leur esprit critique et de créativité. De ce fait, on leur donne des armes pour mieux s'adapter au monde actuel avec plusieurs possibilités où l'on peut réussir en travaillant pour une administration, pour une entreprise, en créant sa propre entreprise ou travailler à son propre compte comme travailleur autonome dans différents secteurs comme l'agriculture, le bâtiment, la forêt, l'aquaculture, la pêche, etc. ; encore moins exploités. En effet au moment où l'administration gabonaise et les entreprises limitent des recrutements, les avancements dans la carrière et offrent des retraites dérisoires dans les secteurs public et même privé, apprendre à entreprendre devient une nécessité.

³² LVERZAT, C. et O.TOUTAIN, « Entraîner l'esprit d'entreprendre à l'école, une opportunité pour apprendre à apprendre », 2014 dans CAHIERS DE L'ACTION 2014/15 N°14 Pp 7- 17

De l'appropriation de l'outil d'enseignement/apprentissage dans le système éducatif

Pour s'approprier cet enseignement, il est nécessaire de former tous les enseignants du Gabon. Il s'agira de créer un module spécifique à la discipline avec des objectifs clairs. Ce module sera dispensé par des experts en management ou économie sous forme de séminaire sur appel d'offre à l'intention des enseignants chevronnés et des encadreurs pédagogiques (conseillers et inspecteurs). Après sa démultiplication, il sera dispensé dans les écoles normales du Gabon (Ecole Normale des Instituteurs, Ecole Normale Supérieure, Ecole normale de l'alliance chrétienement, etc.) sous la supervision de l'IPN. Le paradigme de l'entrepreneuriat, chemin faisant viendrait nourrir l'enseignement relatif au développement durable.

7.1.2 L'enseignement du développement durable

Qu'entendons-nous par Développement durable ?

Selon Militon (2016), les Nations Unies définissent le Développement durable comme un développement capable de « répondre aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations avenir de satisfaire les leurs »³³. Rapport Brundtland. (1987, p. 4). Suivant cette logique, le développement durable implique trois piliers non exclusifs qui sont : l'économie, l'environnement et la société. Un développement durable doit être vivable, viable et équitable. Il est vivable quand il y a un rapport entre l'environnement et la société. Viable quand il existe un rapport entre l'environnement et l'économie et il est équitable quand il subsiste un rapport entre l'économie et la société.

De l'objectif de l'introduction de l'enseignement du développement durable

Selon Militon (2016), l'objectif de l'éducation au développement durable est d'aider les élèves à mieux percevoir « l'interdépendance des sociétés humaines, la nécessité de faire des choix informés, et responsables et d'adopter des comportements qui tiennent compte de ces équilibres, l'importance d'une solidarité à l'échelle mondiale », (p.11-12). La question qui se pose est de savoir comment intégrer les valeurs du développement durable dans les programmes scolaires ?

De l'intégration des notions de développement durable dans les programmes d'écoles

Actuellement, le développement économique doit se faire en préservant la nature tout en réduisant les inégalités sociales. Il doit permettre d'assurer le bien-être des générations présentes, sans compromettre celui des générations futures. Dans cette perspective, le Gabon s'est engagé à atteindre les objectifs du développement durable à l'horizon 2030. A cet effet, des initiatives ont été menées, mais beaucoup reste à faire, notamment dans le secteur éducatif où subsiste des difficultés pour faire en sorte que :

- « Toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité, les dotant d'acquis véritablement utiles » ;
- « Toutes les filles et tous les garçons aient accès à des services de développement et de prise en charge de la petite enfance et à une éducation préscolaire de qualité qui les préparent à suivre un enseignement primaire » ;
- « Augmenter nettement le nombre de jeunes et d'adultes disposant des compétences, notamment techniques et professionnelles, nécessaires à l'emploi, à l'obtention d'un travail décent et à l'entrepreneuriat » ;
- « Eliminer les inégalités entre les sexes dans le domaine de l'éducation et assurer l'égalité d'accès des personnes vulnérables, y compris les personnes handicapées, les autochtones et les enfants en situation vulnérable, à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle » ;
- « Faire en sorte que tous les jeunes et une proportion considérable d'adultes, hommes et femmes, sachent lire, écrire et compter ».

³³ Commission mondiale sur l'environnement et le développement de l'Organisation des Nations Unies (Rapport Brundtland, 1987, p.14.)

De ce fait, s'engager dans l'enseignement du développement durable au primaire permettrait donc de connecter la jeunesse gabonaise à son futur, en lui apprenant les gestes essentiels qui peuvent permettre de préserver et d'améliorer l'environnement dans lequel elle est amenée à évoluer. Cette proposition permettrait sans doute au pays d'atteindre un des objectifs du développement durable qui consiste à « faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable ».

Pour y parvenir, les écoles primaires pourraient s'arrimer à la culture des projets d'établissement. Ces projets devraient s'intéresser à la connaissance de l'environnement local et planétaire, se vouer à la protection de l'environnement immédiat et périphérique. Nous pouvons citer comme exemples : lutter contre la pollution, l'insalubrité et promouvoir la propreté en ville et dans les villages. Dans ce sens, les projets scolaires seraient primés et encouragés par l'Etat et les collectivités locales (Mairie, Assemblée départementale, regroupement des villages). En termes de lutte contre l'insalubrité en ville par exemple, les écoles devraient être associées dans le cadre d'un partenariat Ministère de l'Education et Ministère des collectivités locales. Les maîtres et les élèves auraient pour rôle de contribuer à la résolution des problématiques identifiées par ces institutions dans le cadre du l'environnement et du développement durable.

La stratégie à adopter serait de permettre à l'IPN de refondre ses manuels scolaires pour intégrer de manière formelle dans le cadre de l'enseignement d'Eveil des notions d'enseignement du développement durable.

A côté de ces défis et enjeux encore inexplorés, il y a d'autres que le système éducatif a déjà identifiés mais dont les actions n'ont que timidement été mises en œuvre. Il s'agit de l'introduction de l'anglais et des langues maternelles, des TIC et de l'éducation à la sexualité des jeunes apprenants au primaire.

7.1.3 Enseignement de l'anglais dès le pré-primaire et intégration des langues maternelles dans l'évaluation des compétences

L'enseignement obligatoire de l'anglais dès le pré-primaire et l'intégration des langues maternelles dans l'évaluation des compétences, comme le prévoit la loi d'orientation générale de la l'éducation de la formation et de la recherche, pourraient permettre d'augmenter les performances des élèves et des enseignants.

Il faudrait d'abord noter que l'anglais est actuellement une langue passeport parlée dans le monde entier. La recherche dans toutes les disciplines se fait majoritairement dans cette langue. Pour travailler dans la plupart des grandes entreprises et dans tous les organismes internationaux, on demande la maîtrise de l'anglais. Il semble donc important de l'enseigner dès le pré-primaire pour qu'elle devienne la seconde langue administrative du pays à côté du français. Ainsi, les élèves et les enseignants auront suffisamment d'outils linguistiques leur permettant de réussir et de s'intégrer dans le monde actuellement.

Pour y parvenir, en plus d'introduire un module du primaire dans les programmes, les enseignants du primaire devront suivre des formations en lien avec ce module dans les ENI. De plus l'IPN, à travers les ressources formées au Ghana, assurera les animations pédagogiques pour le renforcement des capacités des enseignants. Aussi, pour maintenir l'existant et les acquis des écoles bilingues privées, le Ministère de l'éducation devrait procéder à des évaluations par les inspecteurs et conseillers pédagogiques, voire les départements d'anglais des universités et grandes écoles pour consolider les acquis et réorganiser le système d'enseignement d'anglais au primaire. Par ailleurs, des villages d'immersion linguistiques devraient être créés au sein de l'IPN, des circonscriptions scolaires et des directions d'académie provinciales du pays. Des partenariats déjà existant comme celui avec le British Consul et celui avec les universités du Ghana commencés en 2013 et qui a formé plus de trente formateurs devraient être renouvelés. De même, des voies d'échanges avec des pays comme le Rwanda ayant une expérience en la matière devraient être explorées. S'agissant des langues maternelles ou langues gabonaises Hubert et Mavoungou (2010) soulignent dans leur ouvrage intitulé *Ecriture et standardisation des langues gabonaises* qu'en dépit de l'engagement pris par le Gabon lors des Etats généraux de l'Education Nationale et de la Formation (1983), de faire de ses langues et des cultures qu'elles véhiculent la pierre angulaire de son développement, « le constat est que la traduction de cette résolution en actes concrets se fait toujours attendre : les langues gabonaises ne sont pas encore insérées dans le système éducatif... », p.179.

Face à cette situation, la prise en compte des langues maternelles est non seulement une nécessité culturelle, mais aussi une meilleure façon d'évaluer les compétences des élèves. En effet, un élève peut, par exemple, bien compter dans sa langue maternelle, mais pas en français et inversement. Ainsi, la compétence « compter », l'élève en a la maîtrise, sauf qu'il ne sait pas le faire en français. Le système d'évaluation doit donc tenir compte de ces spécificités.

7.1.4 Renforcement de l'enseignement de l'éducation sexuelle

Selon l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme, « Chacun a droit à l'éducation ». En outre, un des objectifs du développement durable consiste à « éliminer les inégalités entre les sexes dans le domaine de l'éducation et assurer l'égalité d'accès des personnes vulnérables, y compris les personnes handicapées, les autochtones et les enfants en situation vulnérable, à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle ». Au Gabon, aucune loi ne discrimine les élèves selon leur sexe, race ou origine. Nos cultures et religions ne sont pas non plus discriminantes envers les filles ou les garçons, en termes d'accès à l'éducation. Une famille qui a des filles et des garçons ne choisit pas d'envoyer certains à l'école et pas d'autres selon le sexe. Cependant, les professionnels de l'éducation font souvent un constat. A un certain âge, les filles éprouvent certaines difficultés qui créent une inégalité de fait en termes de résultats scolaires en leur défaveur. Une de ces difficultés consiste, pour les jeunes filles, à avoir des grossesses précoces et ou à être harcelées sexuellement. Selon le rapport de l'UNICEF (2017) sur les grossesses précoces au Gabon, « l'âge auquel les filles ont leur première grossesse influence de manière importante leur cursus scolaire... ». Le même rapport affirme qu'au Gabon, sur un échantillon représentatif de la population scolaire féminine, 81% « ont eu leur première grossesse de manière précoce (avant l'âge de 20 ans) ». Le Woleu-Ntem et la Nyanga restent les provinces les plus touchées par ce phénomène. Cette réalité est un frein pour l'atteinte de l'un des objectifs du développement durable consistant à « faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité, les dotant d'acquis véritablement utiles ».

Pour y remédier, nous proposons que l'éducation sexuelle ne soit plus un tabou dans les familles, et surtout à l'école. Il est important que les adultes conscientisent les jeunes filles et garçons sur les conséquences d'une sexualité précoce. Un module d'enseignement sur l'éducation sexuelle intégrant la lutte contre le harcèlement sexuel doit être obligatoire dans toutes les classes du primaire et du secondaire. En outre, les adultes doivent être durement sanctionnés s'ils ont des relations sexuelles avec les mineurs, surtout s'il s'agit de relation entre élève et enseignant.

Après avoir présenté l'enrichissement du contenu d'enseignement et d'apprentissage, étudions dans ce qui suit l'amélioration des conditions d'apprentissage et d'enseignement.

7.2 AMÉLIORATION DES CONDITIONS D'APPRENTISSAGE ET D'ENSEIGNEMENT

Pour ce qui est des conditions d'enseignement et d'apprentissage, nous proposons le renforcement de l'utilisation des TIC, le renforcement des capacités d'accueil, un meilleur règlement des situations administratives des enseignants, le désenclavement des provinces en termes de réseau routier et de structures sanitaires, et le renforcement du rôle des inspecteurs.

7.2.1 Renforcement de l'utilisation des TIC

La crise sanitaire de la covid-19 a permis de montrer que les TIC sont un outil de résilience du système éducatif face à ce type de chocs. En effet, les mesures restrictives prises par les Etats pour éviter la propagation du virus ont conduit à la fermeture des classes dans plusieurs pays. Si les pays développés ont pu continuer les enseignements à distance grâce à l'utilisation des TIC, les pays en développement en général, et le Gabon en particulier, n'ont pas réussi à le faire à cause de leur retard dans l'utilisation de ces outils de communication dans leurs différents systèmes éducatifs.

Hormis la résilience, le renforcement de l'utilisation des TIC permettrait de faciliter et de parfaire le travail des enseignants, d'améliorer les compétences d'apprentissage des élèves et de donner de nouvelles ressources pélagiques aux enseignants susceptibles d'améliorer l'apprentissage des élèves. En somme, les TIC pourraient conduire à l'amélioration des performances des élèves concernant le travail sur les textes, les sons, les images, la créativité, l'expression écrite et orale, etc. Ils pourraient également faciliter les échanges entre élèves et enseignants de classes différentes et la coopération entre le monde scolaire et les réseaux extérieurs partenaires. Ils sont, en outre, un formidable outil de recherche permettant de concilier l'enseignement avec le développement personnel évoqué dans la sous-section 1.1.

Selon les chiffres en ligne de l'ARCEP-Gabon, le taux de pénétration d'internet au Gabon est de 113,15% en septembre 2020. Celui du téléphone mobile, quant à lui, est de 168,47%. Toujours au mois de septembre 2020, le chiffre d'affaires du segment internet avait connu une croissance de 10% en comparaison à celui du mois précédent, et celui du téléphone mobile avait progressé de 11,41%. Cette forte pénétration d'internet est un atout que le Gabon pourrait utiliser pour rendre son système éducatif plus performant.

A cet effet, la mise à disposition des élèves d'une puce scolaire par les opérateurs de téléphonie mobile serait souhaitable. Elle consisterait à donner un forfait internet aux élèves pour leur permettre de consulter en ligne la documentation nécessaire à leur formation et suivre certains enseignements et travaux pratiques à distance. Ainsi, des conventions ou partenariats après négociations devront être signés entre les promoteurs de la téléphonie mobile et les Ministères en charge de l'éducation et de la recherche pour favoriser l'usage du numérique dans les établissements privés et publiques de l'éducation et de la recherche. Par exemple, le prix de certains produits numériques à usage pédagogique ou de recherche seraient préférentiels. L'Agence nationale des infrastructures numériques et des fréquences (ANINF) devrait être impliquée dans cette démarche pour qu'elle puisse davantage encadrer l'éducation dans la promotion des infrastructures de la formation et la recherche.

7.2.2 Renforcement des capacités d'accueil

Dans le chapitre 6, il est montré qu'en termes de perception des conditions de travail, le Gabon a un indice d'équipement des classes de 49,0, un chiffre inférieur à celui de 9 pays de l'échantillon : Bénin (54,3), Burkina Faso (50,5), Burundi (49,2), Congo (50,7), Côte d'Ivoire (53,1), Guinée (50,9), Madagascar (50,6), Sénégal (55,9) et Togo (50,8).

En outre, comme analysé au chapitre 1, le Gabon connaît un fort exode rural depuis son accession à l'indépendance. Il connaît également une forte migration des populations venant des autres pays du continent, des coopérants et des hommes d'affaires. Le résultat est l'augmentation de la population des villes, notamment Libreville et Port-Gentil ; ce qui se traduit par une augmentation de la demande de formation et nécessite de gros investissements dans ce secteur. Malgré le développement des écoles et des universités privées, on constate des effectifs pléthoriques, notamment dans le secteur public. Le nombre d'élèves dans une classe est cependant une donnée importante pour un meilleur suivi de ces derniers par l'enseignant, et donc un facteur de réussite ou d'échec des élèves. Le renforcement des capacités d'accueil de nos écoles pour arriver à des classes de 20 élèves au plus, sans qu'on soit obligé de former plusieurs groupes qui se partagent une même classe, un groupe devant rester à la maison quand l'autre occupe la classe, semble être une nécessité absolue.

Il est important de noter que le Gabon s'est engagé à atteindre à l'horizon 2030 les objectifs du développement durable, dont l'un d'eux consiste à « construire des établissements scolaires qui soient adaptés aux enfants, aux personnes handicapées et aux deux sexes ou adapter les établissements existants à cette fin et fournir à tous un cadre d'apprentissage sûr, non violent, inclusif et efficace. »

Dans cette perspective, les Etats de l'éducation, de la formation, de la recherche et de l'adéquation formation-emploi (EGERAFE) de 2010 ont recommandé pour le pré-primaire le renforcement des capacités en infrastructures et en équipement comprenant 221 écoles soit 1326 classes, 1500 logements d'enseignants pour un montant de total de 90 milliards (cf. p.37). Pour le primaire le renforcement des capacités en infrastructures et en équipement incluait aussi bien la réhabilitation, le rééquipement de 4000 salles de classes, la construction et l'équipement des bibliothèques, l'aménagement des aires pour les handicapés, que la construction de 331 salles de classes. Pour un

montant total de 106,349 milliards. De même, un Plan sur les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation (TICE) a été envisagé pour un montant de 129,300 millions de francs CFA (cf. p 39 à 40). Toutes ces actions devaient être réalisées dans un espace-temps de 10 ans.

7.2.3 Renforcement des inspections

Dans plusieurs villages de l'intérieur du pays, un constat a été fait depuis plusieurs années : soit il y a un manque de structures scolaires, ou bien que ces structures existent, mais il y a un problème de disponibilité des enseignants qui ont pourtant été affectés dans ces lieux. Nous avons proposé le renforcement des structures dans la section précédente. Dans celle-ci, nous proposons le renforcement des inspections. En effet, beaucoup d'enseignants ne rallient pas leurs lieux d'affectations, ou bien n'y reste pas longtemps, car il n'y a plus de contrôles systématiques et inopinés des inspecteurs ; ce qui limite les performances des élèves. La proposition consiste à renforcer les moyens des inspecteurs (renforcement de leur autorité et dotations en voitures), tout en exigeant un contrôle systématique et hasardeux (une fois par mois, par exemple) de tous les établissements.

Cependant, tous les enseignants ne désertent pas ou refusent de rallier leurs lieux d'affectation volontairement. Plusieurs problèmes existentiels, notamment le non règlement des situations administratives et l'enclavement de certaines zones du pays en sont la cause. C'est ce qui fait l'objet des sections suivantes.

7.2.4 Règlement des situations administratives des enseignants

Dans le chapitre 6, il est montré que les enseignants gabonais n'ont pas une bonne perception de leurs conditions de travail. Ainsi, en termes d'indice de perception de la condition matérielle et pédagogique de travail, le Gabon a un indice moyen de 48,9 ; inférieur au Bénin (50,6), Burundi (56,1), Cameroun (49,3), Congo (52,1), Côte d'Ivoire (50,3), Guinée (55,5), Niger (50,8), RDC (51,4) et Sénégal (52,3).

L'école gabonaise vit au rythme des grèves à répétition depuis plusieurs années qui perturbent le bon déroulement des années scolaires et impactent négativement les performances des élèves et des étudiants. Parmi les causes de celles-ci, le non règlement des situations administratives est le plus souvent évoqué. En effet, quand un enseignant est recruté au Gabon, que ce soit au niveau primaire, secondaire ou supérieur, il devrait d'abord recevoir un présalaire, puis un salaire après la période d'essai, l'intégration à la fonction publique, les avancements et reclassements après des stages et concours, etc.

Il arrive cependant que des enseignants soient recrutés, affectés et enseignent depuis des mois, voire des années, sans qu'ils aient au moins un présalaire. En outre, l'obtention du salaire après la période d'essai et des autres droits ne se fait pas, le plus souvent, de façon systématique. Il faudrait que l'intéressé déserte son lieu de travail pour aller « suivre son dossier » de ministère en ministère, ou bien que le syndicat déclenche un mouvement de grève à cet effet. Cette situation est dommageable pour les enseignants, et surtout pour les élèves qui vont devoir subir, dans le meilleur des cas, les humeurs d'un enseignant frustré et, dans le pire des cas, rester à la maison car l'école est fermée.

La solution réside dans le meilleur suivi des carrières des enseignants par les autorités. Nous proposons, à cet effet, une simplification des procédures administratives pour que l'enseignant ne soit plus contraint de mener des batailles pour voir sa situation administrative réglée. Par exemple, les enseignants pourraient avoir le même type de circuit de traitement des dossiers que celui des militaires actuellement. Le bénéfice est double : une meilleure situation sociale pour les enseignants et de meilleures performances des élèves.

7.2.5 Désenclavement des provinces en termes de réseau routier Et de structures sanitaires

Une autre raison est souvent évoquée par certains enseignants pour justifier le non ralliement des lieux d'affectation : l'enclavement de certaines zones du pays en termes de structures routières et sanitaires. En effet, le mauvais état du réseau routier pour rallier certaines zones d'affectation peut être à l'origine du manque de transport pour desservir ces zones. En outre, les enseignants peuvent être accompagnés de leurs familles ou souffrir de certaines pathologies qui les obligent à consulter un médecin régulièrement. S'ils ont des problèmes de transport pour aller en ville, ou si les structures sanitaires n'existent pas ou ne permettent pas de les prendre en charge correctement, ils auront tendance à désertir leurs lieux d'affectation malgré leur bonne volonté. Il a été montré dans le chapitre 5 que la population scolaire est constituée de 36,4% des élèves disposant d'une infirmerie ou de matériels de soins à l'école et 63,6% des élèves ne disposant pas d'une infirmerie ou de matériels de soins à l'école. Tout ceci pourrait impacter négativement les performances des élèves. Le désenclavement des provinces en termes de réseau routier et de structures sanitaires est donc un impératif pour améliorer le système éducatif gabonais.

7.2.6 Nouveau modèle de financement de l'école gabonaise

Les propositions énumérées ci-dessus nécessitent la mise en œuvre d'un nouveau modèle de financement de l'éducation au Gabon. L'histoire du progrès nous enseigne que l'éducation est le pilier du développement. En effet, seule une population bien formée pourrait trouver des solutions endogènes aux problèmes économiques et sociales du pays. A cet effet, le Gabon devrait, non seulement rehausser la part du budget de l'Etat dans le financement de l'éducation qui reste encore en deçà de la moyenne africaine, mais aussi associer plus de partenaires au développement et explorer d'autres sources de financement.

Ces nouveaux financements devront être gérés dans un fonds spécial pour l'éducation et la recherche. A cet effet, nous proposons la création d'un « panier de taxes enseignement et recherche ».

En effet, pour qu'une taxe soit plus bénéfique pour la croissance économique, elle ne devrait pas négativement impacter la consommation et l'investissement. Elle ne devrait pas non plus beaucoup fluctuer, car les politiques éducatives sont des politiques de long terme et nécessitent donc un financement stable et durable. C'est pourquoi le « panier de taxes enseignement et recherche » devra être composé de cinq sous-taxes : la taxe sur les bénéfices tirés de l'exploitation des matières premières, l'impôt sur les primes après une nomination dans le secteur public et le salaire obtenu suite une élection politique, la taxe sur les voyages internationaux, à l'exception des élèves, des étudiants et des évacuations sanitaires, la taxe sur les importations des produits de luxe, la taxe sur le tabac et la taxe sur l'alcool.

- **La taxe sur les bénéfices tirés de l'exploitation des matières premières**

La nature a doté le Gabon d'importantes ressources naturelles dont l'exploitation devrait d'avantage contribuer au financement de la formation et la recherche. A cet effet, toutes les entreprises exploitant les matières premières au Gabon devraient s'acquitter d'une taxe progressive en fonction des bénéfices réalisés pour soutenir l'effort de la Nation dans le secteur de l'enseignement et la recherche.

- **L'impôt sur les primes après une nomination dans le secteur public et le salaire obtenu suite une élection politique**

La seconde composante du panier devra être un impôt progressif par rapport aux primes perçues suite à des nominations dans le secteur public et le salaire perçu en occupant un poste après une élection politique. La théorie keynésienne nous permet de soutenir que cet impôt ne baissera pas la consommation globale et ne sera donc pas nocif pour la croissance économique. En effet, Keynes montre que la propension marginale à consommer, c'est-à-dire l'augmentation de la consommation suite à une augmentation du revenu d'une unité monétaire, baisse avec le niveau du revenu. En d'autres termes, les personnes qui ont des hauts revenus vont consacrer une part moins importante à l'augmentation de la consommation si ce dernier augmente, en comparaison avec celles qui ont des bas revenus. Or, dans le secteur public, les personnes qui ont des nominations sont souvent des hauts fonctionnaires ayant des salaires qui leur permettent de consommer. Elles ne consacreront donc pas une part importante à l'augmentation de la consommation si leur revenu augmente grâce aux primes.

En outre, les hommes politiques au Gabon sont, le plus souvent, les plus aisés au sein de la population. Ils ont donc suffisamment de revenu pour la consommation avant les élections et ne devront donc pas consacrer une part importante du salaire qu'ils auront en occupant un poste après leur élection pour l'augmentation de la consommation. Ainsi, un impôt sur ces deux types de revenu ne baissera pas la consommation globale du pays.

- **La taxe sur les voyages internationaux, à l'exception des élèves, des étudiants et des évacuations sanitaires**

Le raisonnement qui nous amène à proposer cette taxe repose sur l'absence de lien entre l'instauration d'une taxe sur les voyages internationaux et la consommation. En effet, les personnes qui effectuent des voyages internationaux au Gabon, à l'exception des élèves, des étudiants et des évacuations sanitaires, sont souvent de la classe aisée ou moyenne supérieure. Une taxe marginale sur le prix du billet d'avion ou du bateau n'entraînera pas une baisse de leur consommation. En outre, les transporteurs internationaux (avions et bateaux) qui bénéficient des infrastructures du Gabon devront aussi payer une taxe marginale pour l'éducation.

- **La taxe sur les importations des produits de luxe**

A la différence des autres produits, la microéconomie traditionnelle enseigne que la demande des produits de luxe augmente avec leur prix. Ainsi, une taxe à l'importation de ces produits pour financer l'éducation sera bénéfique non seulement pour le secteur éducatif, mais aussi pour les opérateurs économiques qui vendent ces produits. En outre, cette taxe ne baissera pas la consommation, car les agents économiques qui achètent les produits de luxe sont suffisamment nantis.

- **La taxe sur le tabac et l'alcool**

La taxe sur le tabac et l'alcool permettrait d'aider le secteur éducatif et le secteur sanitaire, car les personnes qui consomment abondamment ces produits peuvent avoir plus de problèmes de santé que les autres ; ce qui déséquilibre le système de sécurité sociale.

A la suite de ce chapitre spécifique aux enjeux et défis du système éducatif gabonais, celui qui suit, décline quelques pistes de réflexion et d'action en vue de l'élaboration d'une politique éducative de l'école gabonaise.



A photograph of a classroom filled with young students. They are wearing white and yellow school uniforms. The students are sitting at wooden desks, smiling and looking towards the camera. The classroom has a white wall with a window in the background and a ceiling fan. A purple banner is overlaid on the top right of the image, containing the chapter title.

CHAPITRE 8

PRINCIPAUX RÉSULTATS, PISTES DE RÉFLEXION ET D'ACTION POUR LA POLITIQUE ÉDUCATIVE DU GABON

Le chapitre 7, intitulé « Ecole gabonaise : enjeux, défis et financement », est le fruit d'une réflexion générale pour l'enrichissement du contenu d'enseignement/apprentissage et l'amélioration des conditions d'étude et d'enseignement. Etant spécifique à chaque pays, il n'est pas nécessairement lié aux résultats de l'enquête PASEC2019. Par contre, dans ce dernier chapitre, il est mené une réflexion précisément liée aux résultats de l'enquête précitée. Il s'agira donc de réaliser une synthèse des différents constats issus de l'analyse des données de l'enquête afin de tracer des pistes de réflexion qui aboutiront à une proposition des actions concrètes de politique éducative à mettre en œuvre.

Le travail est structuré en trois parties. La première partie reviendra sur la présentation des principaux constats et propositions de pistes de réflexion correspondantes, s'il y a lieu. La deuxième partie traitera des propositions d'actions de politiques éducatives. Enfin, la troisième partie portera sur les facteurs liés à la qualité pour dégager les pistes d'action à court, moyen et long terme afin que les résultats soient traduits en actes pédagogiques.

8.1 PRÉSENTATION DES PRINCIPAUX CONSTATS ET PROPOSITION DE PISTES DE RÉFLEXION

8.1.1 Comparaison géographique des compétences des élèves

Nous présentons, dans cette sous-section, les indications des scores des élèves en langue et en mathématiques et les pistes de réflexion y relatives.

Principaux constats:

- **Début de scolarité** : les élèves des provinces de l'Ogooué-Maritime et de l'Estuaire sont globalement mieux classés que les autres. Toutefois, toutes les provinces ont encore des efforts à fournir pour améliorer les performances des élèves ; la situation de la province de l'Ogooué Ivindo restant la plus critique ;
- **Fin de scolarité** : l'Ogooué Ivindo est la province dont les élèves éprouvent plus de difficultés dans l'apprentissage. Cependant, les performances en mathématiques des élèves nécessitent une certaine amélioration dans toutes les provinces.
- **Sexe des élèves** : en début de scolarité primaire, les garçons sont plus nombreux que les filles, mais ces dernières deviennent plus nombreuses en fin de scolarité primaire. Toujours en début de scolarité primaire, le score des garçons sur le plan national est plus élevé en langue et en mathématiques que celui des filles, mais la différence des scores entre les deux sexes n'est significative qu'en mathématiques. En fin de scolarité primaire, le score des filles en langue est plus élevé que celui des garçons sur le plan national, alors que celui des garçons reste le plus élevé en mathématiques. Les différences des scores sont significatives.
- **Préscolarisation des élèves** : les élèves ayant fréquenté le préscolaire présentent des meilleures performances en lecture et en mathématiques.

Pistes de réflexion

Pour tenter de résoudre le problème d'insuffisance de résultats des élèves aussi bien au début qu'à la fin de leur scolarité primaire, nous suggérons ce qui suit.

- Généralisation des écoles pré-primaires sur tout le territoire national. Cette mesure déjà évoquée lors des Etats Généraux de l'Education de 2010 permettrait de scolariser très tôt des enfants de 3 à 5 ans afin qu'ils se familiarisent avec l'environnement scolaire et augmentent leurs possibilités de réussite future au primaire et au secondaire. En effet, plus les élèves fréquentent le pré-primaire, plus leurs chances d'adaptation et de réussite au primaire sont garanties. Dans ce sens, une enquête menée par le ministère français de l'éducation en 1982 a montré la corrélation entre le taux de scolarité sans redoublement jusqu'en sixième et la durée de la préscolarisation des enfants. En effet, plus les enfants ont longtemps appris à la maternelle, moins ils redoublent à l'école primaire et accèdent facilement au secondaire. Les autorités en charge de ce niveau de formation devraient donc davantage militer pour la construction des écoles ou des classes pré-primaires dans les villes et villages des huit autres provinces et accroître le nombre de celles qui existent déjà dans la province de l'Estuaire pour préparer la petite enfance à la lecture et aux mathématiques.

- Lutte contre les faibles performances des élèves en province : Cette initiative permettrait d'atténuer les faibles résultats enregistrés dans les provinces autres que l'Ogooué Maritime et l'Estuaire, et particulièrement dans la province de l'Ogooué Ivindo. En conséquence, certaines dispositions suivantes devraient être prises par les autorités ministérielles, à savoir :
 1. Organiser des missions d'inspection au pré-primaire et primaire pour réaliser un diagnostic spécifique aux provinces touchées par les faibles résultats en lien avec les enseignants et les encadreurs pédagogiques ;
 2. Organiser des séminaires de formations multidimensionnelles ciblées (expérience de 2010 à 2013) à l'endroit des formateurs sans formation pédagogique ;
 3. Renforcer les capacités des enseignants par des formations courtes dans les directions d'académie provinciale à partir des calendriers spécifiques.
 4. A côté de ces constats et mesures concernant les parcours scolaires, la situation de l'environnement scolaire en lien avec les résultats des élèves est également à considérer.

8.1.2 Environnement scolaire et performances des élèves

Les constats et pistes de réflexion peuvent être classés en quatre catégories selon les deux variables que sont la performance des élèves d'une part, et les éléments d'un environnement spécifique, d'autre part. Parmi les environnements enquêtés on distingue : l'environnement institutionnel et organisationnel ; les caractéristiques individuelles propres aux élèves, l'environnement social et familial

Principaux constats aux plans institutionnel et organisationnel

Ici nous traitons des performances des élèves en lien avec le redoublement, les écoles des zones urbaines et rurales, du sexe des directeurs d'école et de l'enseignant, de l'expérience du directeur d'école, de son instruction, de la taille de la classe, de la présence d'une infirmerie ou d'une latrine.

Au plan institutionnel

- **Redoublement et âge** : - Redoublement : la plupart des élèves en fin de scolarité primaire ont au moins redoublé une fois dans leur cursus ; ce qui constitue un réel problème que le système éducatif devra résoudre. En effet, si on compare le non redoublement au redoublement, on constate que 71,5% de la population scolaire ont déjà redoublé au moins une fois, et seulement 28,5 d'élèves n'ont jamais redoublé. Les élèves qui n'ont jamais redoublé ont de meilleures performances que les autres. - Âge : l'âge des élèves a globalement un impact négatif sur les performances scolaires.
- **Zones urbaines et rurales** : les élèves qui sont scolarisés en zone urbaine ont globalement de meilleurs scores en langue et en mathématiques que ceux qui sont scolarisés en zone rurale.
- **Performances selon la taille des classes** : en général, les élèves dans les classes de moins de 35 élèves ont de meilleures performances que ceux qui sont dans les classes à grands effectifs.

Principaux constats en lien avec le Climat de l'environnement scolaire

- **Présence de grève** : en général, la présence de grève nuit aux performances des élèves. En effet, les grèves démobilisent considérablement les élèves et les enseignants, créent la frustration, le découragement et le stress chez les premières cités.
- **Disponibilité d'une infirmerie** : les élèves des écoles disposant de structures sanitaires ont de meilleures performances que ceux des écoles qui n'en disposent pas.
- **Présence d'une latrine** : en général, les élèves dans les écoles qui ont une latrine ont de meilleures performances que les élèves qui n'en disposent pas.

- **Performance des élèves selon le niveau d'instruction du directeur** : seule la différence de scores des élèves selon que le directeur ait un niveau universitaire par rapport à un directeur de niveau primaire ou secondaire est significative au niveau national en faveur du premier groupe. La différence de scores des élèves selon que le directeur ait un niveau universitaire par rapport à un directeur de niveau primaire ou secondaire ne l'est pas.

Au plan organisationnel

- **Inspection des écoles** : en général, les élèves des écoles qui ont été inspectées les deux dernières années ont de meilleurs scores que ceux scolarisés dans les écoles qui n'ont pas été inspectées.
- **Genre du directeur d'école** : en dehors des mathématiques en début de scolarité primaire, il n'y a pas de différence significative entre les scores des élèves selon le genre du directeur d'école. Autrement dit, le genre du directeur d'école n'influence pas généralement le résultat scolaire des élèves.
- **Genre de l'enseignant** : si en début de scolarité primaire, les élèves enseignés par les femmes ont de meilleurs scores en langue et en mathématique que ceux enseignés par les hommes avec une différence significative, en fin de scolarité, la différence des scores devient non significative
- **Expérience du directeur d'école** : que l'on soit en langue ou en mathématiques, en début ou en fin de scolarité primaire, seule la différence de score entre les élèves dont le directeur d'école a plus de 20 ans d'expérience par rapport aux élèves dont le directeur d'école a moins de 5 ans d'expérience est statistiquement significative en faveur des premiers.
- **Présence d'une association** : la présence d'une association des parents d'élèves dans une école ne modifie pas nécessairement les performances scolaires des élèves en comparaison avec les écoles qui ne possèdent pas d'association.

Principaux constats liés aux caractéristiques individuelles des élèves

- **Difficulté à lire au tableau et dans lire un livre** : ne pas avoir des difficultés à lire au tableau améliore la performance des élèves en langue et en mathématiques, comparativement aux élèves qui éprouvent ce type de difficultés. Ne pas avoir des difficultés à lire dans un livre améliore la performance des élèves en langue et en mathématiques, comparativement aux élèves qui éprouvent ce type de difficultés.
- **Goût pour la lecture et les mathématiques** : - Lecture : les élèves qui aiment la lecture ont de meilleurs scores en langue et en mathématiques que les autres au niveau national. - Mathématiques : les élèves qui aiment les mathématiques ont de meilleurs scores en mathématiques que les autres au niveau national.

Principaux constats à propos de l'environnement social et familial

Au plan social

Travaux extra scolaires et performances : - Travaux agricoles : les élèves qui participent aux travaux agricoles ont des performances en langue et en mathématiques inférieures à ceux qui ne participent pas à ces travaux. - Petits commerces : les élèves ne participant pas aux petits commerces sont globalement plus performants en langue que les autres. Les élèves ne participant pas aux petits commerces sont plus performants en mathématiques que les autres sur le plan national et dans l'Ogooué Ivindo. - Travaux domestiques : les travaux domestiques ne sont pas un facteur discriminant pour les performances des élèves en langue. Les travaux domestiques sont en général un facteur discriminant pour les performances des élèves en mathématiques.

Au plan familial

- **La disponibilité des livres à la maison** améliore les performances en lecture des élèves en début de scolarité primaire. Elle améliore également les performances en lecture et en mathématiques des élèves en fin de scolarité primaire.
- **Langue parlée à la maison** : la langue parlée à la maison ne semble pas être un critère de différenciation pertinent pour la réussite des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité primaire. Qu'en est-il des élèves en début de scolarité : par contre, en début de scolarité primaire, c'est un critère de différenciation de performance significative entre élèves.
- **Présence des parents à la maison** : la différence des performances entre les enfants vivants avec leurs parents (un parent ou les deux) et les enfants ne vivants pas avec leurs parents n'est pas statistiquement significative sur le plan national.

Pistes de réflexion aux plans institutionnel et organisationnel

Au plan institutionnel

Redoublement comme phénomène issu des plusieurs facteurs

Le taux de redoublement (faire reprendre une classe à un élève) est très élevé au Gabon. Il résulterait à notre sens, de plusieurs facteurs (frustration des élèves, mauvaises conditions d'enseignement/apprentissage, pauvreté des parents d'élèves, niveau scolaire des parents, formation insuffisante des enseignants, environnement scolaire inadéquat, dépravation des mœurs, etc.). Pour comprendre ce phénomène, l'État devrait évaluer les dépenses occasionnées par les redoublements comparativement aux gains qui résulteraient de la construction des salles de classe, de la formation des maîtres et de la motivation intrinsèque de ces derniers (Etat Généraux de 2010). On réduirait ainsi les effectifs pléthoriques et on augmenterait la qualité de l'enseignement/apprentissage.

Selon Crettaz et Deray (2012), les causes du redoublement pourraient être classées en trois catégories : les causes individuelles, les causes environnementales et celles dites structurelles et pédagogiques. Or dans le système scolaire gabonais, la décision du redoublement n'est basée que sur le travail de l'élève ; ignorant ainsi le poids des autres facteurs environnementaux.

Dans la première catégorie des causes, on trouve les causes individuelles, c'est-à-dire celles propres à l'élève. Ces dernières se divisent en deux variables qui sont : les causes sur lesquelles l'élève peut agir de lui-même (travail insuffisant, indiscipline, absentéisme, etc.) et, les causes sur lesquelles il n'a aucune influence (sexe, âge de l'élève, déficience intellectuelle, etc.).

La catégorie des causes environnementales comprend l'environnement affectif, familial, ainsi que le milieu socioculturel et le manque d'aide de la part de l'environnement proche de l'élève. Par exemple, les élèves socialement défavorisés seront, de manière générale, plus touchés par le redoublement scolaire que ceux des milieux favorisés.

Les causes structurelles et pédagogiques prennent en compte le système éducatif, ainsi que la pédagogie mise en œuvre (méthodes, programmes d'enseignement, supervision, etc.).

Pour Bonvin (2012 p. 207) quatre paramètres déterminent les causes d'un redoublement du point de vue des enseignants concernant des élèves à compétences scolaires égales ; ce sont : a) les enfants qui sont perçus comme immatures par leurs enseignants ; b) les élèves dont le potentiel intellectuel est sous-estimé par l'enseignant ; c) les élèves dont les performances scolaires (tests standardisés) sont sous-estimés par leurs enseignants ; d) les élèves dont les enseignants ont une attitude positive par rapport au redoublement. Au-delà des compétences scolaires d'un élève, nous pouvons donc constater qu'il existe d'autres facteurs déterminant le redoublement dont il n'est nullement responsable.

La question est de savoir pourquoi le système scolaire mettrait tout le poids du redoublement sur les causes individuelles de l'apprenant ?

En définitive, les propos de cet auteur montrent que les déterminants d'un redoublement scolaire sont aussi propres aux enseignants et peuvent varier selon les représentations que ces derniers s'en font. Face aux mêmes performances scolaires d'un élève, un enseignant pourrait le faire redoubler, alors qu'un autre opterait pour la décision contraire. Cette subjectivité démontre qu'il existe des aspects arbitraires autour d'une décision de redoublement scolaire (Crettaz et Deray, 2012, p. 8).

Redoublement de l'élève comme une mesure inefficace

Parlant des conséquences du redoublement scolaire pour l'élève, elles s'avèrent nombreuses et ne peuvent s'adosser sur l'élève seulement. Plusieurs recherches se sont penchées sur la question de l'efficacité du redoublement scolaire. Les études de Bless et al (2005) appuient le fait qu'il est plus bénéfique pour un élève d'opter pour la promotion automatique que pour un redoublement scolaire. Ils conseillent d'ailleurs d'éviter au maximum cette mesure, bien que les effets puissent sembler bénéfiques à court terme. La recherche souligne que ceux-ci s'estompent avec le temps, pour faire place aux conséquences néfastes qu'engendre le redoublement à moyen et long terme. En effet, comme l'explique Bonvin (2012), les élèves qui redoublent sont en avance sur leurs pairs au début de l'année redoublée, ce qui atténue le stress lié au fait d'appartenir au groupe des élèves en difficultés de leur classe, et peut permettre de faire l'expérience de la réussite. Cependant, cet aspect bénéfique à court terme ne génère qu'une illusion de réussite pour l'élève et l'enseignant : ce dernier s'estompera, de manière générale, à moyen et long terme.

C'est donc une fausse impression de réussite quant à la décision de redoublement.

L'autre étude est celle de Daepfen (2007) qui conclut que « le redoublement n'arrive pas à corriger ce qui a provoqué l'échec » (p. 100), cité par Crettaz et Davy (2012). En effet, les effets bénéfiques espérés, lorsqu'une mesure de redoublement est prise, sont, dans la majorité des cas, inexistantes. De plus, bien que l'élève réalise, tout de même, des progrès en redoublant, ces derniers ne sont visibles qu'à court terme et ne sont pas représentatifs et efficaces à long terme. Ce qui peut sans doute s'expliquer par le fait que les difficultés spécifiques de l'élève ne sont pas réellement prises en considération lors d'une décision de redoublement (Demba, 2014). Ces dernières ne vont donc pas être résolues, mais vont réapparaître plus tard. Dans cet esprit, le redoublement scolaire est considéré comme une mesure de sélection plutôt qu'une mesure de remise à niveau de l'élève. Ce faisant, le redoublement est inefficace, ne répond pas aux attentes escomptées et surtout peut provoquer une baisse de l'estime de soi de l'élève qui peut le conduire à un décrochage scolaire.

En conclusion, « le redoublement est à considérer comme un révélateur de l'échec scolaire, mais en aucun cas comme une arme de lutte contre l'échec » (Daepfen, 2007, p.26).

Par ailleurs, plusieurs autres recherches ont démontré que le redoublement scolaire n'épargne pas l'élève. En effet, comme le soulignent Doudin et Martin (1999), « les résultats expérimentaux [...] montrent que le recours au redoublement est, dans la plupart des cas, dommageable tant sur le plan du développement socioaffectif et intellectuel que sur le plan du cursus scolaire » (p.122).

Que faire ?

Au vu de ce qui précède, Perrenoud (1996), souligne que « si l'on n'a pas le courage de supprimer purement et simplement le redoublement, ou si les conditions politiques ne le permettent pas, on pourrait au moins tendre à en faire une décision exceptionnelle, prise de façon concertée, en faisant la preuve qu'elle est une bonne solution compte tenu de tous les facteurs connus et de la volonté des acteurs concernés, y compris l'élève et ses parents ».

Le Gabon avec 25% du taux de redoublement au secteur public contre 17 % au privé se trouve dans cette situation et fait payer un lourd tribut du redoublement à ses élèves.

Il est donc recommandé de réaliser :

Une étude pour parvenir à la suppression progressive du redoublement au primaire dans toutes les provinces en instaurant la promotion automatique ;

- Des actions devraient être menées dans l'esprit des recommandations des états généraux de 2010 afin d'aboutir : a) au recrutement et à la formation des formateurs par des formations initiales en alternance, des formations continues dans les ENI, à l'IPN et à l'ENS ; b) par le renforcement des capacités en infrastructures et en équipements (EGERAFE, les actes adoptés, 2010, p. 39- 42) ; c) Ouvrir un programme de formation des psychologues scolaires dans les ENI pour couvrir la dimension psychosociale des écoles pré-primaires et primaires ;
- Doter le ministère en charge de l'éducation de base des budgets conséquents pour venir à bout du phénomène du redoublement.

Pistes de réflexion au plan organisationnel

Nous retiendrons qu'au plan organisationnel, le climat de l'environnement scolaire a un lien étroit avec les performances des élèves. En effet, une école évoluant dans un climat stable qui n'entretient pas des grèves des enseignants, qui possède des infrastructures adéquates, telles des salles de classe non saturées (effectif de 30 à 35 élèves) et propres, des lieux d'aisance, une infirmerie et l'existence des foyers des professeurs et des élèves qui livrent des aliments sains, etc., a toutes les chances de livrer des bonnes performances pour ses élèves. Il est donc recommandé à l'Etat gabonais de prendre à bras le corps les problèmes de l'environnement scolaire qui présente des limites en termes d'insalubrité, de sécurité, d'hygiène et de qualité de vie. Pour ce faire, quelques mesures urgentes seraient nécessaires :

- Les directeurs d'école devraient être promus au moins après cinq (5) ans d'ancienneté et être muté après cinq (5) ans de présence à un même poste ;
- Des inspections régulières doivent être diligentées auprès des écoles pour leur évaluation aux fins d'améliorer ou de garantir les performances des enseignants et des élèves ;
- Les parents d'élèves devraient rester en communication permanente avec les directions d'école pour lutter contre les comportements déviants des élèves et garantir leur succès scolaire ;
- Le corps des psychologues scolaires devrait être créé pour encadrer les établissements scolaires du pré-primaire et primaire à l'instar de ceux du secondaire ;
- Des meilleures conditions de travail en faveur des enseignants seraient les bienvenues. Il s'agit par exemple des salles des professeurs attrayantes, des foyers, des salles de classes propres et bien équipées en matériels didactiques modernes (Internet, ordinateur, tableaux verts, etc.)

Au plan pédagogique

L'expérimentation de la pédagogie inversée : dans la pédagogie traditionnelle, l'enseignant fait le cours magistral en classe pendant un temps réduit et donne des travaux et exercices aux élèves à faire à la maison. Le principe de la pédagogie inversée dans le cadre de l'enseignement primaire au Gabon consisterait à donner des supports de cours et vidéos aux élèves pour qu'ils puissent longuement les consulter à la maison. Dans ce contexte, les heures passées en classe vont plus servir aux explications des éléments de cours que les élèves n'ont pas compris à la maison, et surtout aux exercices et travaux pratiques.

Au plan des caractéristiques individuelles des élèves

- Suppression des tableaux noirs dans le système éducatif : elle favoriserait l'attrait à la lecture et motiverait les élèves à s'impliquer davantage lors des exercices pratiques. En effet, si les difficultés de lire correctement au tableau sont en lien avec les compétences de l'enfant et son identité personnelle ; son « moi », il faut reconnaître que le tableau noir est un outil à faire disparaître progressivement dans le système scolaire gabonais. Le tableau noir est moins attrayant qu'un tableau vert. L'élève n'est pas toujours attiré par ce dispositif, ce qui peut provoquer du stress, des hésitations à reconnaître ou dévoiler ce que l'on connaît.
- Retour à la subvention par l'Etat des manuels scolaires du pré-primaire et primaire : ce retour permettrait de rendre équitable l'accès à l'éducation car les manuels coûtent chers aux parents d'élèves. Par exemple, un enfant du primaire doit posséder au minimum trois (3) livres (Français, Mathématiques, Eveil) pour un coût moyen de 3000 francs CFA par livre. Pour les familles nombreuses et moins nanties, ces prix sont hors de portée. Ce qui expliquerait en partie le phénomène de redoublement et de déperdition de certains élèves au primaire. Il est démontré que la politique « d'un élève un livre » propulsée par Nelson Mandela en Afrique du Sud apporte considérablement dans la réussite scolaire des jeunes apprenants. Si les enfants ne peuvent bien lire au tableau ou avec un livre c'est tout simplement à cause de l'indisponibilité de celui-ci.

Au plan social et familial

Maintien du niveau d'accès en termes d'approche genre : il favoriserait encore le taux net de scolarisation des filles et des garçons. Des mesures idoines de lutte contre les grossesses précoces (sensibilisation des parents des jeunes filles, programme d'éducation sexuelle en faveur des jeunes élèves, etc.) devraient être mises en œuvre. De manière générale, les élèves issus des écoles rurales ont un âge avancé ; ce qui peut expliquer certaines déperditions scolaires pour les enfants garçons dont les conditions existentielles les poussent à rechercher de l'emploi formel ou informel ou même embrasser la débrouillardise (commerce informel, chargeurs des camions et taxis, etc.). Pour cette catégorie d'élèves, il conviendrait de les redéployer dans des centres professionnels ou dans ateliers ciblés par l'Etat pour apprendre un métier sur le tas.

Encourager les parents à acheter des livres pour leurs enfants à la maison car cela constitue un capital culturel pour ces derniers.

Au plan social

- Promotion des travaux extrascolaires. Cela amènerait les élèves à pratiquer des tâches citoyennes au quotidien. En effet, l'environnement ou le contexte dans lequel évolue l'élève est déterminant pour son succès scolaire.
- L'Etat devrait promouvoir les centres culturels et les bibliothèques municipales et départementales pour permettre aux enfants des milieux défavorisés d'accéder aux ouvrages gratuitement par des prêts.

8.1.3 Compétences des enseignants

Principaux constats relatifs aux compétences des enseignants

- Avec une moyenne de 32,3% des enseignants au niveau 3 des compétences, les pays de l'échantillon ont encore beaucoup d'efforts à fournir pour améliorer le niveau de leurs enseignants en mathématiques et, in fine, celui des apprenants.
- En mathématiques, on note une moyenne de 29,9% des enseignants au niveau 3. Le Gabon a ainsi d'énormes efforts à fournir en mathématiques pour améliorer le niveau de ses enseignants et, in fine, celui des élèves qui est également problématique dans cette matière comme relevé au chapitre 4.
- Plusieurs provinces sont en dessous de la moyenne nationale. On constate également qu'en général, les provinces dont les enseignants n'ont pas de bonnes performances en mathématiques ont également des élèves en plus grandes difficultés dans cette matière, et inversement.

Pistes de réflexion

L'amélioration des performances des enseignants passe par un recrutement sélectif et l'amélioration des conditions de travail de ces derniers. En effet, les enseignants ne trouvent pas toujours leur compte tout au long de leurs carrières. Ils sont démotivés du fait que leurs situations administratives ne sont souvent pas mises à jour ; d'où les grèves à répétition.

Pour renforcer les compétences des enseignants en mathématiques, il est plus que nécessaire de créer des formations spécifiques de renforcement des capacités à l'IPN pour les jeunes enseignants de moins de cinq ans d'expérience.

Il serait indispensable de revenir au renforcement des capacités de tous les enseignants par des formations multidimensionnelles ciblées. Ces formations pourraient prendre la forme de regroupement des enseignants d'une même localité sous la supervision des inspecteurs et des conseillers pédagogiques, à l'image de celles des années 2010 à 2013 qu'il faudrait améliorer. Les formations viseront à trouver des éléments de réponses aux contraintes et problèmes pédagogiques auxquels les enseignants, les chefs d'établissement et les élèves sont souvent confrontés. Ces formations sous forme de journées pédagogiques devraient être organisées de manière régulière durant l'année selon les cas.

8.1.4 Propositions d'actions de politiques éducatives

Il est nécessaire que les acteurs du système éducatif s'approprient en premier le rapport PASEC2019. Parmi les actions prioritaires, la vision des recommandations retenues devrait être partagée entre les différents acteurs (informations, échange des points de vue, etc.) pour garantir le changement. En second lieu, des textes réglementaires ou d'application devraient être élaborés.

Les objectifs des actions à mener doivent être clairement définis et partagés au sein de la communauté éducative pour garantir les chances d'opérationnalisation des actions retenues.

Il est indispensable de prévoir les budgets conséquents pour financer les actions ciblées.

Pour ce faire, nous recommandons :

1. L'élaboration d'un texte réglementaire (loi, ordonnance ou décret) définissant une politique de financement de l'éducation au Gabon ;
2. D'organiser des formations spécifiques pour la maîtrise de l'enseignement des mathématiques au primaire à l'intention des jeunes enseignants (moins de cinq ans d'expérience) ;
3. Organiser des missions d'inspection dans toutes provinces pour évaluer pédagogiquement les enseignants ;
4. Organiser un forum du primaire sur la réduction du taux de redoublement pour s'accorder sur une politique d'efficacité interne du système éducatif ;
5. Faire aboutir la loi de programmation devant accompagner la loi d'orientation générale de l'éducation de la formation et de la recherche.

8.1.5 Propositions des facteurs liés à la qualité pour dégager les pistes D'action à court, moyen et long terme afin que les résultats soient Traduits en actes pédagogiques

Les actions doivent être des propositions de politiques éducatives réalisables selon les priorités du pays en concertation avec les différents acteurs de l'éducation (acteurs au niveau central, au niveau décentralisé, société civile, ONG, APE, etc.). Ces différentes propositions seront faites sur la base des résultats issus de cette enquête et de l'évolution des stratégies de politiques nationales pour le développement de la qualité de l'éducation. Ainsi, une connaissance approfondie du système éducatif et des axes prioritaires du plan sectoriel du pays est nécessaire.

Il est donc attendu que chaque pays puisse exploiter les principaux constats et les pistes de réflexion issues de cette enquête pour proposer des actions concrètes de politiques éducatives et de leur mise en œuvre, à court, moyen ou long terme.

Ainsi les quelques pistes d'actions suivantes sont à explorer :

- L'introduction de l'enseignement des langues maternelles dès la petite enfance (dès 3 ans) jusqu'en classe de 3e année primaire. Cela nécessite la mise en place d'une politique linguistique intégrant les langues maternelles, le français et l'anglais pour ce qui est des écoles pré-primaire et primaire ;
- L'introduction de l'enseignement de langue anglaise au pré-primaire et au primaire ;
- La construction des salles de classe pour ramener le ratio élèves-maîtres à 35 élèves au plus ;
- Le rehaussement du niveau de recrutement et de formation des enseignants du primaire au niveau Licence afin de relever leur niveau culturel ;
- La généralisation du pré-primaire en construisant des écoles dans chaque village abritant déjà une école primaire ;
- La promotion des TIC à l'école auprès des élèves et des enseignants par les formations et la dotation des établissements des salles informatiques ;
- La création dans chaque établissement d'une bibliothèque. La création dans chaque établissement d'une cantine scolaire pour l'alimentation des élèves ;
- L'amélioration du construit de l'approche par compétences afin de l'adapter à la réalité socio-économique du pays (curricula, manuel, outils de mesure et d'évaluation, etc.) ;
- La mise en place des politiques visant à encourager la scolarisation des jeunes filles mères ou en grossesse.

CONCLUSION

Au terme de ce rapport sur l'évaluation PASEC2019 de l'école primaire gabonaise, en vue d'identifier les performances et les compétences des élèves, des enseignants et des directeurs d'écoles selon les objectifs visés par l'enquête, il convient pour mieux appréhender l'analyse réalisée de faire un bref retour sur la méthodologie PASEC2019.

Le PASEC a diligenté une enquête dans 14 pays africains francophones entre avril et mai 2019. Celle-ci a concerné la lecture et les mathématiques dans les deuxième et cinquième années du primaire.

Les résultats obtenus sont confortés par une technique d'échantillonnage propre au PASEC 2019, guidée par différents outils dont les tests et instruments d'évaluation des compétences d'enseignants en langue d'apprentissage en mathématiques et en didactique de ces deux domaines

Ainsi, le test PASEC2019 évalue les trois domaines fondamentaux que sont : a) la compréhension de l'oral ; b) la lecture-décodage ; c) la compréhension de l'écrit. Chacun de ces domaines a été évalué successivement, par phases, grâce à une série d'exercices. Chaque exercice comprenait un exemple et une suite d'items, comme spécifiquement détaillé dans le chapitre 2 de la présente étude (tableau 1.2).

En ce qui concerne les mathématiques, les tests PASEC 2019 montrent les processus indispensables pour l'acquisition des compétences fondamentales et mesure les compétences de base des élèves dans les domaines clés à savoir : a) l'arithmétique ; b) la géométrie, c) l'espace et la mesure. Le test s'intéresse surtout à l'arithmétique 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 du primaire. Certaines connaissances en mesure sont également évaluées. La mesure est en général associée à la géométrie. Cependant, dans le test PASEC2019 de 2e 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, comme spécifié au tableau 1.3 du chapitre 2.

Les tests du PASEC2019 de fin de scolarité primaire, permettent d'évaluer les connaissances et les compétences indispensables en lecture et en mathématiques des élèves. En sus, ils évaluent les capacités des élèves à mobiliser leurs compétences pour poursuivre aisément dans l'enseignement secondaire ou professionnel et s'intégrer dans leur environnement quotidien. Ces tests sont composés de questions à choix multiples (QCM).

Se référant au test en langue d'enseignement en fin de scolarité primaire, l'évaluation du PASEC2019 évalue les connaissances et les compétences en compréhension de textes à partir de deux catégories de supports écrits proposés aux élèves : a) des textes narratifs ; b) des textes informatifs et des documents, comme décrit au tableau 1.4 du chapitre 2

Quant au test de mathématiques, ils reflètent les processus nécessaires pour l'acquisition des compétences fondamentales en arithmétique, en géométrie, espace et mesure, permettant à l'élève de passer d'une connaissance analogique et intuitive à une connaissance symbolique des concepts. Le but est d'identifier les étapes, lors de l'acquisition des compétences de base, afin d'orienter les politiques éducatives dans la mise en place de remédiations ou dans la réorientation des curricula et des pratiques pédagogiques (voir tableau 1.5 du chapitre 2). Après les outils d'enquête ayant servi pour les élèves, ci-après sont présentés ceux utilisés pour les enseignants.

Les instruments de l'enquête des enseignants, comparativement à l'évaluation PASEC 2014 celle de PASEC2019 a introduit un module supplémentaire à l'intention des enseignants afin d'apprécier à l'échelle nationale et internationale, leur maîtrise des contenus enseignés au primaire en compréhension de l'écrit, en mathématiques et leur niveau de connaissance en didactique de ces disciplines. Deux de ces instruments ont été utilisés comme nous le décrivons ci-après.

Les outils en langue d'enseignement permettent de mesurer et de comparer, aux niveaux national et international, a) le niveau de maîtrise par les enseignants des connaissances disciplinaires enseignées au primaire et b) leur niveau de connaissances en didactique de la compréhension de l'écrit. (cf. tableau 1. Chapitre 2-)

Quant aux outils de mathématiques permettent de mesurer et de comparer au niveau national et international a) le niveau de maîtrise par les enseignants des connaissances mathématiques enseignées au primaire et, b) leur niveau de connaissance en didactique des mathématiques. (cf. tableau 1.7 chapitre 2).

Les différentes enquêtes auprès des élèves, des enseignants ou des directeurs d'écoles, les questionnaires ont permis de mobiliser des données nécessaires à l'évaluation des acquis des élèves.

Les questionnaires de contexte de l'évaluation PASEC2019 ont permis la collecte de données contextuelles qui ont permis d'apprécier la relation entre l'environnement familial et scolaire des élèves et leurs performances. Ces informations ont été recueillies auprès des élèves, des enseignants et des directeurs des écoles échantillonnées. Ces questionnaires fournissent aux pays enquêtés des données qui ont permis de construire des indicateurs utiles, fiables et comparables dans l'espace et dans le temps. Aussi, les travaux de mise à jour de ces questionnaires ont abouti à l'allègement des Questionnaires Élèves. Le Questionnaire Maître a été renommé questionnaire Enseignant/Classe (cf. chapitre 2.). Il est administré à l'ensemble des enseignants des écoles échantillonnées. Quant au Questionnaire Directeur, il 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. Après ces instruments et ces outils d'enquête, qu'en est-il des échantillons sélectionnés ?

Concernant les échantillons, à l'image du PASEC2014, l'enquête PASEC2019 au Gabon a ciblé les élèves de début (2e année) et de fin (5e/6e année) du primaire, quel que soit le type d'école (publique, privée...) et leur localisation (rural/urbain). Les données ont été collectées sur un échantillon représentatif des écoles primaires du Gabon des niveaux d'enseignement considérés. Les inférences ont permis d'estimer ainsi les performances 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 a été conduite par le PASEC en collaboration avec les pays impliqués. Au Gabon, les écoles ont été échantillonnées à partir de la base de sondage des écoles la plus récente, qui fournit des informations détaillées sur les écoles. La sélection des écoles au Gabon a été faite selon une procédure standardisée qui a permis d'obtenir 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 180 écoles. Un échantillon d'écoles plus important a été sélectionné lorsqu'un pays souhaitait enquêter sur des problématiques éducatives spécifiques. Dans ce cas, le PASEC a sur-échantillonné les écoles de certaines des zones de ce pays, afin de disposer d'un échantillon conséquent afin de désagréger les résultats jusqu'au niveau du sous-groupe concerné. 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 chacune des écoles sélectionnées aussi bien en début qu'en fin de scolarité, une seule classe du niveau ciblé est sélectionnée dans l'ensemble des classes du même niveau d'enseignement, selon une procédure aléatoire simple au moment de la collecte des données. Pour ce faire, un échantillon de 16 élèves par classe est sélectionné en début de scolarité et un de 25 élèves par classe en fin de scolarité primaire. Le traitement de ces données ont permis les résultats ci-après.

Au plan international, outre le fait qu'au début de la scolarité primaire, le Gabon présente des scores moyens nationaux en langue et en mathématiques relativement inférieurs à ceux du Burundi, mais, les scores moyens du Gabon sont statistiquement supérieurs aux 12 autres pays enquêtés dans l'enseignement de la langue d'apprentissage (le français) et les mathématiques. De plus, sur les 14 pays de l'évaluation, seuls le Burundi, le Gabon, le Congo et le Sénégal ont des scores moyens nationaux en langue et en mathématiques supérieurs à la moyenne des pays du PASEC2019. Concernant les conditions de travail, le Gabon avec un indice d'équipement des classes de 49,0, se place après 9 pays de l'échantillon à savoir : Bénin, Burkina Faso, Burundi, Congo, Côte d'Ivoire, Guinée, Madagascar, Sénégal et Togo. La perception des conditions matérielle et pédagogique de travail par les enseignants classe le Gabon a un indice moyen de (48,9), après celui du Bénin, Burundi, Cameroun, Congo, Côte d'Ivoire, Guinée, Niger, RDC et Sénégal. En ce qui concerne les relations avec les collègues, les enseignants gabonais semblent avoir de moins bonnes relations avec leurs collègues que ceux de tous les autres pays de l'échantillon pris individuellement. S'agissant de la perception de la relation avec la communauté (21,1%) des enseignants enquêtés au Gabon trouvent qu'elle est très bonne (55,6%) la trouvent bonne (21,6%) la trouvent moyenne, mais (1,7%) la trouvent mauvaise. Dans l'enquête, seuls les enseignants du Burundi, Congo, Guinée, Niger, RDC et Sénégal, ont une meilleure perception de leurs relations avec leurs collègues que ceux du Gabon.

Au plan national, l'étude révèle des constats majeurs sur les forces et les faiblesses aux plans individuel, organisationnel, institutionnel, environnemental, familial et sociétal.

De manière individuelle, à propos des élèves :

- L'étude souligne que les élèves du primaire en début de scolarité, dans l'Ogooué-Maritime et dans l'Estuaire sont globalement mieux classés que ceux des autres provinces. En fin de scolarité, les performances des élèves en mathématiques nécessitent une amélioration certaine dans toutes les provinces avec un accent particulier sur la province de l'Ogooué Ivindo où les élèves éprouvent plus de difficultés. En dépit de ces faits, le Gabon devrait encore fournir des efforts pour améliorer les performances des élèves dans les deux disciplines enquêtées.
- Concernant l'approche Genre des élèves, en début de scolarité primaire, les garçons sont plus nombreux que les filles, mais ces dernières deviennent plus nombreuses en fin de scolarité.
- Concernant les scores entre garçons et filles, en début de scolarité, le score des garçons sur le plan national est plus élevé en langue et en mathématiques, mais cette différence entre les deux sexes n'est significative qu'en mathématiques. En fin de scolarité primaire, le score des filles en langue est plus élevé que celui des garçons alors que, celui des garçons reste plus élevé en mathématiques.
- Concernant la préscolarisation des élèves, les élèves ayant fréquenté le Pré-primaire, la Maternelle ou le Jardin d'enfants, présentent de meilleures performances en lecture et en mathématiques que ceux n'ayant pas fréquentés le préscolaire.

A propos des compétences et des performances des enseignants

- Le Gabon a d'énormes efforts à fournir en mathématiques pour améliorer le niveau de ses enseignants et, ce faisant, celui des élèves qui présentent des limites dans ce domaine. En effet, on constate qu'en général, les provinces dont les enseignants n'ont pas de bonnes performances en mathématiques ont également des élèves qui ont de plus grandes difficultés dans cette matière et inversement.

Au plan institutionnel

- L'étude montre qu'en fin de scolarité primaire, la plupart des élèves ont redoublé au moins une fois dans leur cursus soit 71,5% et seulement 28,5% n'ont jamais redoublé. Fait marquant, les élèves qui n'ont jamais redoublé ont de meilleures performances que ceux qui ont redoublé une classe. On note aussi que les élèves qui ont un âge avancé, ont globalement de plus faibles les performances scolaires.
- Les élèves qui sont scolarisés en zone urbaine ont globalement de meilleurs scores en langue et en mathématiques que ceux qui sont scolarisés en zone rurale.
- En général, les élèves des classes de moins de 35 élèves ont de meilleures performances que ceux qui sont dans les classes à grands effectifs.
- Pour ce qui touche à l'environnement scolaire proprement dit, la disponibilité d'une infirmerie, d'une latrine ou des toilettes, le niveau élevé d'instruction du directeur d'école, ont un impact positif sur les performances des élèves. Par contre, les grèves des enseignants des écoles ont un impact négatif sur les résultats des élèves et le travail des enseignants et donc nuisent aux performances des élèves.

Au plan organisationnel

- L'inspection des écoles, l'expérience du directeur d'école, la présence d'une association des parents d'élèves, améliorent les performances des élèves. Cependant, par rapport au sexe de l'enseignant, si en début de scolarité primaire, les élèves enseignés par les femmes ont significativement de meilleurs scores en langue et en mathématique que ceux enseignés par les hommes, en fin de scolarité, la différence des scores devient non significative.

Aux plans social et familial

Au niveau social, les travaux extra scolaires des élèves (travaux agricoles, petits commerces) impactent négativement les performances des élèves. La disponibilité de livres à la maison améliore les performances en lecture des élèves en début de scolarité primaire, mais également leurs performances en lecture et en mathématiques en fin de scolarité primaire.

L'Estuaires et l'Ogooué Maritime présentent des performances au-dessus des sept autres provinces, mais Globalement, beaucoup d'efforts restent à fournir au plan national. Ces constats touchent aussi bien : a) les faibles performances des élèves au plan individuel pour les garçons et les filles ; b) le fort taux de redoublement (17 %) avec une forte concentration dans le public (25%) ; c) les contenus d'apprentissage à améliorer ; d) le faible recrutement des enseignants, e) le renforcement des capacités des enseignants et l'amélioration de l'environnement scolaire et, f) social et familial. Ces multiples constats rendent compte des faibles moyens mis par l'État en faveur du système scolaire gabonais et suscitent les deux recommandations principales et pistes d'actions suivantes pour améliorer les performances décriées.

Au plan Organisationnel, les Ministères en charge de l'Éducation devraient prendre des textes d'application relatifs à la loi 21/2011 du 14 février 2012 portant Orientation de l'Éducation de la Formation et de la Recherche pour relever les défis dans les différents domaines qui agissent négativement sur le système éducatif. Ils devraient surtout lutter contre le redoublement voire l'annuler progressivement dans le système éducatif en créant des passerelles aux différents niveau du parcours scolaire vers l'enseignement technique et professionnel, les centre des métiers, l'insertion en entreprise, les formations en alternance, etc. ..., au profit des élèves faibles.

De manière concrète au plan institutionnel, l'État devrait relever très significativement la part du budget de l'éducation dans le budget de l'État, en vue de gérer l'ensemble des faiblesses du système éducatif qui ne font que s'accroître. De même, il est souhaitable qu'une loi de financement de l'éducation impliquant les secteurs porteurs de l'économie gabonaise (Transport, Téléphonie mobile, Industries extractives et de Bois, la Pêche, Commerce de gros et du détail, etc.) serait salutaire pour le système éducatif gabonais

Enfin, cette évaluation du PASEC 2019, a révélé les limites de l'enseignement primaire et secondaire du Gabon. Elle laisse apparaître la nécessité d'entamer dans les prochaines réflexions, les débats sur la mise en place d'un dispositif national d'évaluation de la qualité du système éducatif au-delà des évaluations internationales telles que celles du PASEC, dans l'objectif de produire au niveau national et de façon plus régulière des indicateurs d'aide à la décision pour la politique éducative.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ASSOCIATION POUR LE DEVELOPPEMENT DE L'EDUCATION EN AFRIQUE (2010).** Guide de politique sur l'intégration des langues et cultures africaines dans les systèmes éducatifs. Ouagadougou, Burkina-Faso, 20-22 janvier 2010. Paris : Unesco.
- BIBANA J., D. (2017).** L'approche par compétences et son impact sur l'amélioration de la qualité de l'éducation dans les écoles primaires publiques gabonaises : points de vue des enseignants du primaire des circonscriptions scolaires de Libreville, Mémoire de Maîtrise, faculté des Sciences de l'éducation de l'Université Laval, Québec.
- BLESS, G., et al (2005).** Le redoublement scolaire : ses déterminants, son efficacité, ses conséquences [en ligne] www.researchgate.net, (consulté, le 13 août 2021).
- BLESS, G., et al (2005).** Le redoublement scolaire. Berne : Haupt.
- BONVIN, P. et al (2012)** « Rupture dans la trajectoire scolaire : le cas du redoublement » dans P Curchod, P.-A Doudin et Lafortune (Eds.). Les transitions scolaires (pp 194-218), Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- BÜHMANN, D. et TRUDELL, B. (2008).** La langue maternelle compte : la langue locale comme clé d'un apprentissage efficace. Paris : Unesco.
- CRETZAZ, D. et J. DAVY (2012).** Le redoublement scolaire : représentations des étudiants en fin de formation d'enseignement préscolaire et primaire à la HPL, Mémoire Professionnel, Bachelor of Arts en enseignement préscolaire et primaire, soutenu à la HPL sous la Direction de Patrick Bonvin, Lausanne.
- DAEPPEN, K (2007).** Le redoublement : un gage de réussite ? Revue de la littérature et étude d'une volée d'élèves vaudois. Lausanne : Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP).
- DELESLANDES, R. et R. CLOUTIER (2005)** : « Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents » dans Revue française de la Pédagogie, 61-74, 2005 <https://scolar.google.com/scolar> (Consulté le 5 octobre 2021)
- DEMBA, J.-J. (2014).** La face subjective de l'échec scolaire : récits d'élèves gabonais du secondaire. Libreville : Les éd. Odette Maganga.
- DOUDIN, P. A., et MARTIN, D. (1999).** « Conception de l'intelligence et de la formation des enseignants », Revue Française de la Pédagogie, 126, 121-132.
- ELISABETH, E., S., GOULET (2016).** « J'entreprends ma ville : avis sur l'entrepreneuriat jeunesse », dans Défi de l'entrepreneuriat jeunesse, Gouvernement du Québec, Secrétariat de la jeunesse, Québec.
- GOVERNEMENT DU QUEBEC (2001)** « Apprendre à Entreprendre à l'école et y prendre goût » <http://entrepreneuriat.inforoute.org> [consulté le 23 mai 2021].
- GUITEY E J (2019)** : « Impact des milieux familial, social et scolaire, sur la réussite scolaire des élèves du primaire : cas de la Côte d'Ivoire » dans. Enjeux et Perspectives Economiques en Afrique, (Dakar, 4,5,6 février 2019), Observatoire de la Francophonie Economique de Université de Montréal, Montréal.
- HALAOUI, N. (2003).** « La pertinence de l'éducation : L'adaptation des curricula et l'utilisation des langues africaines ». Document de travail. Biennale de ADEA 2003, Grand Baie, Maurice, 3-6 décembre. ADEA.
- HUBER, J. & P. A., MAOUNGOU (2010).** Ecriture et standardisation des langues gabonaises, sous la direction, e-SUN PRESS, Stellenbosch
- KOMAREK, K. (2003).** « L'enseignement primaire universel dans les sociétés multilingues. Appuyer sa mise en œuvre en Afrique subsaharienne et ailleurs- 25 ans d'expérience de la coopération technique allemande ». Document de travail. Biennale de ADEA 2003, Grand Baie, Maurice, 3-6 décembre. ADEA.
- MARGUERITE., H. (2008)** : « Genre et éducation », Dossier d'actualité de l'INRP, 20008
- MILITON., E. (2016).** Pourquoi et comment éduquer développement durable ? Mémoire Master 2, Ecole Supérieure de Professorat et de l'Education, Universités de Nantes ESPE D'Angers, octobre 2016.

PERRENOUD, Ph. (1996). « Lorsque le sage montre la lune... l'imbécile regarde le doigt. De la critique du redoublement à la lutte contre l'échec scolaire ». *Eduquer et Former, Théories et Pratiques*, 5-6-30, [en ligne] www.unige.ch, (consulté, le 20 juin 2021).

PLANTE, I. et al (2010) : Les stéréotypes de genre en mathématiques et en langues : recension critique en regard de la réussite scolaire, *Revue des sciences de l'éducation*, 2010.

PRESIDENCE DE LA REPUBLIQUE (2012). Loi N°21/2011 portant Orientation Générale de l'Education de la Formation et de la Recherche, 14 février 2012, Sonapress, 2012

RESEAU EURYDICE (2010) : « Différences entre les genres en matière de réussite scolaire : étude sur les mesures prises et la situation actuelle en Europe » [http://www. Adequations.org/spip.pi](http://www.Adequations.org/spip.pi), (consulté le 5 octobre 2021).

REVUE GESTION (2015) « L'entrepreneuriat dès l'école primaire ? », 18 septembre 2015, www.revuegestion.ca [consulté le 23 mai 2021]

TRAORE, S. (2001). *La pédagogie convergente : son expérimentation au Mali et son impact sur le système éducatif*. Paris : Unesco/BIEF.

VERZAT, C. et O. TOUTAIN (2014), « Entraîner l'esprit d'entreprendre à l'école, une opportunité pour apprendre à apprendre », dans *CAHIERS DE L'ACTION 2014/15 N°14* Pp 7- 17

ANNEXES

Genre de l'élève

Annexe 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
Estuaire	48,4	2,8	51,6	2,8
Haut-Ogooué	54,2	4,9	45,8	4,9
Moyen-Ogooué	40,8	6,2	59,2	6,2
Ngounié	41,9	3,4	58,1	3,4
Nyanga	46,8	4,2	53,2	4,2
Ogooué Ivindo	47,6	2,5	52,4	2,5
Ogooué-Lolo	40,8	4,4	59,2	4,4
Ogooué-Mari-time	46,1	5,1	53,9	5,1
Woleu-Ntem	40,9	6,3	59,1	6,3
National	47,3	1,7	52,7	1,7

Source : PASEC2019

Annexe 2 : Scores de performance en lecture 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
Estuaire	635,7	35,9	653,7	31,7
Haut-Ogooué	551,8	10,3	556,1	21,5
Moyen-Ogooué	579,6	45,4	604,3	29,1
Ngounié	548,4	18,1	589,7	36,3
Nyanga	587,4	13,8	592,4	18,4
Ogooué Ivindo	510,5	11,6	514,9	7,4
Ogooué-Lolo	640,5	28,2	593,6	34,8
Ogooué-Mari-time	687,9	52,5	641,6	37,7
Woleu-Ntem	614,4	25,7	603,7	20,3
National	605,9	16,2	614,2	14,0

Source : PASEC2019

Annexe 3 : Scores de performance en mathématiques 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
Estuaire	605,8	22,9	630,5	21,9
Haut-Ogooué	558,3	13,4	580,8	20,7
Moyen-Ogooué	568,0	30,2	600,6	18,0
Ngounié	532,9	18,8	567,9	30,6
Nyanga	583,1	7,3	591,9	12,5
Ogooué Ivindo	527,5	10,3	544,2	11,9
Ogooué-Lolo	592,6	19,8	583,0	26,9
Ogooué-Maritime	617,1	24,1	624,2	18,9
Woleu-Ntem	607,5	20,1	619,8	11,3
National	585,9	9,9	606,6	9,6

Source : PASEC2019

Annexe 4 : Différence de performance en lecture des élèves selon la répartition des élèves suivant le sexe en début de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont Garçon par rapport aux élèves dont L'élève est une fille	Erreur Type	Significance
Estuaire	635,7	35,9	0,2	0,1	NOT SIGNIFICANT.
Haut-Ogooué	551,8	10,3	0,0	0,2	NOT SIGNIFICANT.
Moyen-Ogooué	579,6	45,4	0,2	0,3	NOT SIGNIFICANT.
Ngounié	548,4	18,1	0,4	0,3	NOT SIGNIFICANT.
Nyanga	587,4	13,8	0,1	0,1	NOT SIGNIFICANT.
Ogooué Ivindo	510,5	11,6	0,0	0,1	NOT SIGNIFICANT.
Ogooué-Lolo	640,5	28,2	-0,5	0,2	SIGNIFICANT AT 10%
Ogooué-Mari-time	687,9	52,5	-0,5	0,3	NOT SIGNIFICANT.
Woleu-Ntem	614,4	25,7	-0,1	0,1	NOT SIGNIFICANT.
National	605,9	16,2	0,1	0,1	NOT SIGNIFICANT.

Source : PASEC2019

Annexe 5 : Différence de performance en mathématiques des élèves selon La répartition des élèves suivant le sexe en début de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont B_Garçon par rapport aux élèves dont L'élève est une fille	Erreur Type	Significane
Estuaire	605,8	22,9	0,2	0,1	SIGNIFICANT AT 5%
Haut-Ogooué	558,3	13,4	0,2	0,2	NOT SIGNIFICANT.
Moyen-Ogooué	568,0	30,2	0,3	0,1	SIGNIFICANT AT 5%
Ngounié	532,9	18,8	0,3	0,2	NOT SIGNIFICANT.
Nyanga	583,1	7,3	0,1	0,1	NOT SIGNIFICANT.
Ogooué-Ivindo	527,5	10,3	0,2	0,1	NOT SIGNIFICANT.
Ogooué-Lolo	592,6	19,8	-0,1	0,1	NOT SIGNIFICANT.
Ogooué-Maritime	617,1	24,1	0,1	0,1	NOT SIGNIFICANT.
Woleu-Ntem	607,5	20,1	0,1	0,2	NOT SIGNIFICANT.
National	585,9	9,9	0,2	0,1	SIGNIFICANT AT 1%

Source : PASEC2019

Annexe 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
Estuaire	49,7	2,1	50,3	2,1
Haut-Ogooué	47,5	5,8	52,5	5,8
Moyen-Ogooué	55,9	3,0	44,1	3,0
Ngounié	52,0	3,5	48,0	3,5
Nyanga	51,6	1,3	48,4	1,3
Ogooué Ivindo	48,3	4,9	51,7	4,9
Ogooué-Lolo	55,4	4,4	44,6	4,4
Ogooué-Maritime	53,7	3,5	46,3	3,5
Woleu-Ntem	46,2	4,0	53,8	4,0
National	50,2	1,3	49,8	1,3

Source : PASEC2019

Annexe 7 : Scores de performance en langue 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
Estuaire	655,4	4,9	650,0	4,3
Haut-Ogooué	658,6	11,0	631,2	11,1
Moyen-Ogooué	634,7	15,7	615,5	11,5
Ngounié	642,5	17,6	635,9	12,2
Nyanga	656,3	15,7	658,5	12,0
Ogooué Ivindo	584,4	32,2	586,3	33,8
Ogooué-Lolo	668,5	8,0	661,9	11,9
Ogooué-Maritime	656,7	11,2	654,4	10,3
Woleu-Ntem	654,6	6,9	628,3	9,7
National	649,3	4,4	640,3	4,1

Source : PASEC2019

Annexe 8 : Scores de performance en mathématiques 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
Estuaire	552,9	5,1	565,5	4,6
Haut-Ogooué	547,9	13,5	557,0	14,4
Moyen-Ogooué	528,3	14,9	532,5	9,5
Ngounié	549,8	12,7	579,2	13,4
Nyanga	566,2	13,8	580,9	16,2
Ogooué Ivindo	482,6	31,5	519,8	37,0
Ogooué-Lolo	553,9	10,4	572,4	12,5
Ogooué-Maritime	557,4	13,5	579,9	16,2
Woleu-Ntem	558,9	13,9	565,1	9,2
National	547,2	4,4	562,5	4,4

Source : PASEC2019

Annexe 9 : Différence de performance en langue des élèves selon La répartition des élèves suivant le sexe en fin de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont Garçon par rapport aux élèves dont L'élève est une fille	Erreur Type	Significane
Estuaire	655,4	4,9	-0,1	0,1	NOT SIGNIFICANT.
Haut-Ogooué	658,6	11,0	-0,3	0,1	SIGNIFICANT AT 5%
Moyen-Ogooué	634,7	15,7	-0,2	0,1	NOT SIGNIFICANT.
Ngounié	642,5	17,6	-0,1	0,2	NOT SIGNIFICANT.
Nyanga	656,3	15,7	0,0	0,1	NOT SIGNIFICANT.
Ogooué Ivindo	584,4	32,2	0,0	0,1	NOT SIGNIFICANT.
Ogooué-Lolo	668,5	8,0	-0,1	0,1	NOT SIGNIFICANT.
Ogooué-Maritime	656,7	11,2	0,0	0,1	NOT SIGNIFICANT.
Woleu-Ntem	654,6	6,9	-0,3	0,1	SIGNIFICANT AT 5%
National	649,3	4,4	-0,1	0,0	SIGNIFICANT AT 5%

Source : PASEC2019

Annexe 10 : Différence de performance en mathématiques des élèves selon La répartition des élèves suivant le sexe en fin de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont Garçon par rapport aux élèves dont L'élève est une fille	Erreur Type	Significane
Estuaire	552,9	5,1	0,1	0,0	SIGNIFICANT AT 1%
Haut-Ogooué	547,9	13,5	0,1	0,2	NOT SIGNIFICANT.
Moyen-Ogooué	528,3	14,9	0,0	0,1	NOT SIGNIFICANT.
Ngounié	549,8	12,7	0,3	0,1	SIGNIFICANT AT 5%
Nyanga	566,2	13,8	0,1	0,1	SIGNIFICANT AT 10%
Ogooué Ivindo	482,6	31,5	0,4	0,1	SIGNIFICANT AT 1%
Ogooué-Lolo	553,9	10,4	0,2	0,1	NOT SIGNIFICANT.
Ogooué-Maritime	557,4	13,5	0,2	0,1	SIGNIFICANT AT 10%
Woleu-Ntem	558,9	13,9	0,1	0,1	NOT SIGNIFICANT.
National	547,2	4,4	0,2	0,0	SIGNIFICANT AT 1%

Source : PASEC2019

Difficultés à lire au tableau et de lire un livre

Annexe 11 : Répartition des élèves suivant leur difficulté à lire au tableau en fin de scolarité

STRATE	L'élève n'a pas des difficultés à lire au tableau	L'élève a des difficultés à lire au tableau
Estuaire	83,5	16,5
Haut-Ogooué	84,1	15,9
Moyen-Ogooué	85,9	14,1
Ngounié	91,5	8,5
Nyanga	92,5	7,5
Ogooué Ivindo	81,9	18,1
Ogooué-Lolo	83,3	16,7
Ogooué-Maritime	79,3	20,7
Woleu-Ntem	83,1	16,9
National	84,3	15,7

Source : PASEC2019

Annexe 12 : Scores de performance en langue des élèves selon la difficulté à lire au tableau en fin de scolarité

STRATE	L'élève n'a pas des difficultés à lire au tableau	L'élève a des difficultés à lire au tableau
Estuaire	656,3	635,0
Haut-Ogooué	649,3	618,8
Moyen-Ogooué	636,4	597,1
Ngounié	642,9	612,6
Nyanga	661,6	629,1
Ogooué Ivindo	594,9	545,0
Ogooué-Lolo	673,1	651,6
Ogooué-Maritime	661,1	650,0
Woleu-Ntem	642,0	640,3
National	649,7	625,3

Source : PASEC2019

Annexe 13 : Scores de performance en mathématiques des élèves selon la difficulté à lire au tableau en fin de scolarité

STRATE	L'élève n'a pas des difficultés à lire au tableau	L'élève a des difficultés à lire au tableau
Estuaire	561,9	546,2
Haut-Ogooué	556,7	531,6
Moyen-Ogooué	537,4	513,8
Ngounié	566,4	545,1
Nyanga	576,6	546,4
Ogooué Ivindo	511,6	460,2
Ogooué-Lolo	569,6	546,8
Ogooué-Maritime	572,8	561,3
Woleu-Ntem	561,1	568,6
National	558,7	538,5

Source : PASEC2019

Annexe 14 : Différence de performance en langue des élèves selon la difficulté à lire au tableau en fin de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre le groupe d'élèves dont l'élève a des difficultés à lire au tableau par rapport au groupe d'élèves dont l'élève n'a pas des difficultés à lire au tableau	Erreur Type	Significane
Estuaire	656,3	4,5	-0,2	0,1	SIGNIFICANT AT 5%
Haut-Ogooué	649,3	9,8	-0,3	0,2	SIGNIFICANT AT 10%
Moyen-Ogooué	636,4	9,1	-0,4	0,4	NOT SIGNIFICANT.
Ngounié	642,9	13,6	-0,3	0,2	NOT SIGNIFICANT.
Nyanga	661,6	10,4	-0,3	0,4	NOT SIGNIFICANT.
Ogooué Ivindo	594,9	28,2	-0,5	0,4	NOT SIGNIFICANT.
Ogooué-Lolo	673,1	6,5	-0,2	0,4	NOT SIGNIFICANT.
Ogooué-Maritime	661,1	9,2	-0,1	0,1	NOT SIGNIFICANT.
Woleu-Ntem	642,0	6,6	0,0	0,2	NOT SIGNIFICANT.
National	649,7	3,6	-0,2	0,1	SIGNIFICANT AT 1%

Source : PASEC2019

Annexe 15 : Différence de performance en mathématiques des élèves selon la difficulté à lire au tableau en fin de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre le groupe d'élèves dont l'élève a des difficultés à lire au tableau par rapport au groupe d'élèves dont l'élève n'a pas des difficultés à lire au tableau	Erreur Type	Significane
Estuaire	561,9	4,4	-0,2	0,1	SIGNIFICANT AT 10%
Haut-Ogooué	556,7	10,3	-0,3	0,2	NOT SIGNIFICANT.
Moyen-Ogooué	537,4	9,5	-0,2	0,3	NOT SIGNIFICANT.
Ngounié	566,4	12,5	-0,2	0,1	SIGNIFICANT AT 10%
Nyanga	576,6	14,1	-0,3	0,3	NOT SIGNIFICANT.
Ogooué Ivindo	511,6	33,0	-0,5	0,2	SIGNIFICANT AT 1%
Ogooué-Lolo	569,6	7,0	-0,2	0,2	NOT SIGNIFICANT.
Ogooué-Maritime	572,8	12,4	-0,1	0,2	NOT SIGNIFICANT.
Woleu-Ntem	561,1	11,4	0,1	0,2	NOT SIGNIFICANT.
National	558,7	3,8	-0,2	0,1	SIGNIFICANT AT 1%

Source : PASEC2019

Annexe 16 : Répartition des élèves selon leur difficulté à lire dans un livre en fin de scolarité

STRATE	L'élève n'a pas des difficultés à lire dans un livre		L'élève a des difficultés à lire dans un livre	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Estuaire	81,3	1,7	18,7	1,7
Haut-Ogooué	82,4	1,6	17,6	1,6
Moyen-Ogooué	79,0	4,6	21,0	4,6
Ngounié	90,7	1,9	9,3	1,9
Nyanga	92,0	2,6	8,0	2,6
Ogooué Ivindo	88,2	3,8	11,8	3,8
Ogooué-Lolo	82,9	4,4	17,1	4,4
Ogooué-Maritime	85,1	3,0	14,9	3,0
Woleu-Ntem	85,2	6,3	14,8	6,3
National	83,6	1,0	16,4	1,0

Source : PASEC2019

Annexe 17 : Scores de performance en langue des élèves selon leur difficulté à lire dans un livre en fin de scolarité

STRATE	L'élève n'a pas des difficultés à lire dans un livre		L'élève a des difficultés à lire dans un livre	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Estuaire	657,8	4,2	631,4	9,0
Haut-Ogooué	652,8	10,1	622,5	17,0
Moyen-Ogooué	637,0	11,6	606,3	21,9
Ngounié	640,5	14,2	643,4	9,2
Nyanga	660,3	11,1	629,2	31,7
Ogooué Ivindo	588,4	32,7	557,8	57,2
Ogooué-Lolo	674,8	5,5	658,4	22,9
Ogooué-Maritime	658,7	9,3	664,2	12,3
Woleu-Ntem	644,9	6,7	626,2	15,5
National	649,8	3,9	628,2	6,6

Source : PASEC2019

Annexe 18 : Scores de performance en mathématiques des élèves selon leur difficulté à lire dans un livre en fin de scolarité

STRATE	L'élève n'a pas des difficultés à lire dans un livre		L'élève a des difficultés à lire dans un livre	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Estuaire	564,1	4,3	539,0	9,0
Haut-Ogooué	557,9	11,3	534,9	17,1
Moyen-Ogooué	536,2	10,0	526,6	15,9
Ngounié	565,5	12,6	558,9	12,1
Nyanga	574,6	14,0	557,5	24,8
Ogooué Ivindo	502,9	34,9	485,7	47,3
Ogooué-Lolo	572,2	7,6	553,7	12,3
Ogooué-Maritime	571,2	13,9	569,6	20,7
Woleu-Ntem	562,9	11,6	564,4	21,6
National	558,9	4,2	539,8	6,2

Source : PASEC2019

Annexe 19 : Différence de performance en langue des élèves selon la difficulté à lire dans un livre en fin de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre le groupe d'élèves dont l'élève a des difficultés à lire dans un livre par rapport au groupe d'élèves dont l'élève n'a pas des difficultés à lire dans un livre	Erreur Type	significance
Estuaire	657,8	4,2	-0,3	0,1	SIGNIFICANT AT 1%
Haut-Ogooué	652,8	10,1	-0,3	0,2	SIGNIFICANT AT 10%
Moyen-Ogooué	637,0	11,6	-0,3	0,2	SIGNIFICANT AT 10%
Ngounié	640,5	14,2	0,0	0,1	NOT SIGNIFICANT.
Nyanga	660,3	11,1	-0,3	0,2	NOT SIGNIFICANT.
Ogooué Ivindo	588,4	32,7	-0,3	0,3	NOT SIGNIFICANT.
Ogooué-Lolo	674,8	5,5	-0,2	0,2	NOT SIGNIFICANT.
Ogooué-Maritime	658,7	9,3	0,1	0,1	NOT SIGNIFICANT.
Woleu-Ntem	644,9	6,7	-0,2	0,2	NOT SIGNIFICANT.
National	649,8	3,9	-0,2	0,1	SIGNIFICANT AT 1%

Source : PASEC2019

Annexe 20 : Différence de performance en mathématiques des élèves la difficulté à lire dans un livre en fin de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre le groupe d'élèves dont l'élève a des difficultés à lire dans un livre par rapport au groupe d'élèves dont l'élève n'a pas des difficultés à lire dans un livre	Erreur Type	Significane
Estuaire	564,1	4,3	-0,3	0,1	SIGNIFICANT AT 1%
Haut-Ogooué	557,9	11,3	-0,2	0,2	NOT SIGNIFICANT.
Moyen-Ogooué	536,2	10,0	-0,1	0,2	NOT SIGNIFICANT.
Ngounié	565,5	12,6	-0,1	0,1	NOT SIGNIFICANT.
Nyanga	574,6	14,0	-0,2	0,2	NOT SIGNIFICANT.
Ogooué Ivindo	502,9	34,9	-0,2	0,2	NOT SIGNIFICANT.
Ogooué-Lolo	572,2	7,6	-0,2	0,1	NOT SIGNIFICANT.
Ogooué-Maritime	571,2	13,9	0,0	0,1	NOT SIGNIFICANT.
Woleu-Ntem	562,9	11,6	0,0	0,2	NOT SIGNIFICANT.
National	558,9	4,2	-0,2	0,1	SIGNIFICANT AT 1%

Source : PASEC2019

Travaux extra scolaires

Annexe 21 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon la participation aux travaux agricoles

STRATE	Elèves participants aux travaux agricoles		Elèves ne participants pas aux travaux agricoles	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Estuaire	25,4	1,5	74,6	1,5
Haut-Ogooué	50,2	5,9	49,8	5,9
Moyen-Ogooué	50,8	9,9	49,2	9,9
Ngounié	62,8	6,1	37,2	6,1
Nyanga	41,5	4,0	58,5	4,0
Ogooué Ivindo	67,2	8,2	32,8	8,2
Ogooué-Lolo	58,3	5,8	41,7	5,8
Ogooué-Maritime	27,4	3,8	72,6	3,8
Woleu-Ntem	57,6	4,1	42,4	4,1
National	38,9	1,6	61,1	1,6

Source : PASEC2019

Annexe 22 : Scores de performance en langue des élèves en fin de scolarité selon la participation aux travaux agricoles

STRATE	Elèves participants aux travaux agricoles		Elèves ne participants pas aux travaux agricoles	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Estuaire	638,2	7,3	659,8	3,8
Haut-Ogooué	629,3	8,5	665,2	10,9
Moyen-Ogooué	623,9	24,2	636,2	14,7
Ngounié	630,5	15,5	659,9	12,2
Nyanga	642,0	15,6	671,1	12,0
Ogooué Ivindo	574,7	39,2	609,8	31,2
Ogooué-Lolo	661,5	11,3	673,4	8,2
Ogooué-Maritime	648,9	10,6	662,3	12,0
Woleu-Ntem	637,5	8,1	649,2	10,1
National	629,3	6,7	658,2	3,4

Source : PASEC2019

Annexe 23 : Scores de performance en mathématiques des élèves en fin de scolarité selon la participation aux travaux agricoles

STRATE	Elèves participants aux travaux agricoles		Elèves ne participants pas aux travaux agricoles	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Estuaire	552,0	7,8	562,5	4,8
Haut-Ogooué	543,5	12,9	565,6	11,9
Moyen-Ogooué	542,8	17,0	524,8	15,0
Ngounié	565,8	14,5	564,6	10,1
Nyanga	561,7	16,4	583,4	14,8
Ogooué Ivindo	494,8	40,0	514,8	34,4
Ogooué-Lolo	560,0	10,0	566,5	12,9
Ogooué-Maritime	569,3	13,8	571,2	17,7
Woleu-Ntem	560,2	9,5	565,0	14,1
National	547,0	6,8	561,5	3,9

Source : PASEC2019

Annexe 24 : Différence de performance en langue des élèves en fin de scolarité selon la participation aux travaux agricoles

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves ne participant pas aux travaux agricoles par rapport aux élèves participant aux travaux agricoles	Erreur Type
Estuaire	638,2	7,3	21,6***	7,9
Haut-Ogooué	629,3	8,5	35,9***	11,6
Moyen-Ogooué	623,9	24,2	12,2	29,9
Ngounié	630,5	15,5	29,4*	15,5
Nyanga	642,0	15,6	29,0**	14,4
Ogooué Ivindo	574,7	39,2	35,0	32,1
Ogooué-Lolo	661,5	11,3	11,9	11,2
Ogooué-Maritime	648,9	10,6	13,3	15,3
Woleu-Ntem	637,5	8,1	11,7	13,0
National	629,3	6,7	28,9***	6,9

Source : PASEC2019

Annexe 25 : Différence de performance en mathématiques des élèves en fin de scolarité selon la participation aux travaux agricoles

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves ne participant pas aux travaux agricoles par rapport aux élèves participant aux travaux agricoles	Erreur Type
Estuaire	552,0	7,8	10,5	9,0
Haut-Ogooué	543,5	12,9	22,1	14,5
Moyen-Ogooué	542,8	17,0	-17,9	24,1
Ngounié	565,8	14,5	-1,1	13,1
Nyanga	561,7	16,4	21,6	14,8
Ogooué Ivindo	494,8	40,0	19,9	31,7
Ogooué-Lolo	560,0	10,0	6,5	11,4
Ogooué-Maritime	569,3	13,8	1,8	18,9
Woleu-Ntem	560,2	9,5	4,7	10,7
National	547,0	6,8	14,4**	7,1

Source : PASEC2019

Annexe 26 : Performance en langue des élèves en fin de scolarité selon la participation aux petits commerces

STRATE	Elèves participants aux petits commerces		Elèves ne participants pas aux petits commerces	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Estuaire	639,3	7,8	657,9	3,9
Haut-Ogooué	632,6	15,0	655,7	9,3
Moyen-Ogooué	615,7	15,4	638,7	11,6
Ngounié	637,6	19,5	645,2	11,7
Nyanga	631,9	17,4	669,6	13,5
Ogooué Ivindo	557,0	47,1	604,8	19,0
Ogooué-Lolo	663,9	13,7	667,2	7,1
Ogooué-Maritime	647,5	20,2	661,6	10,4
Woleu-Ntem	638,2	12,5	646,8	6,8
National	627,6	9,0	653,8	2,9

Source : PASEC2019

Annexe 27 : Scores de performance en mathématiques des élèves en fin de scolarité selon la participation aux petits commerces

STRATE	Elèves participants aux petits commerces		Elèves ne participants pas aux petits commerces	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Estuaire	553,6	7,1	561,4	4,7
Haut-Ogooué	543,6	15,6	560,9	11,6
Moyen-Ogooué	537,6	9,0	532,0	11,3
Ngounié	570,5	18,5	564,0	9,3
Nyanga	557,7	17,6	580,9	16,1
Ogooué Ivindo	472,3	43,6	520,8	20,5
Ogooué-Lolo	564,6	7,4	562,2	11,6
Ogooué-Maritime	575,7	21,1	572,3	16,0
Woleu-Ntem	575,7	13,3	559,2	11,2
National	545,5	8,7	559,7	3,4

Source : PASEC2019

Annexe 28 : Différence de performance en langue des élèves en fin de scolarité selon la participation aux petits commerces

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves ne participant pas aux petits commerces par rapport aux élèves participant aux petits commerces	Erreur Type
Estuaire	639,3	7,8	18,6**	8,6
Haut-Ogooué	632,6	15,0	23,0	15,2
Moyen-Ogooué	615,7	15,4	22,9*	13,1
Ngounié	637,6	19,5	7,5	18,6
Nyanga	631,9	17,4	37,6*	20,0
Ogooué Ivindo	557,0	47,1	47,7	31,3
Ogooué-Lolo	663,9	13,7	3,3	12,4
Ogooué-Maritime	647,5	20,2	14,0	21,9
Woleu-Ntem	638,2	12,5	8,5	13,8
National	627,6	9,0	26,2***	8,7

Source : PASEC2019

Annexe 29 : Différence de performance en Mathématiques des élèves en fin de scolarité selon la participation aux petits commerces

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves ne participant pas aux petits commerces par rapport aux élèves participant aux petits commerces	Erreur Type
Estuaire	553,6	7,1	7,7	7,9
Haut-Ogooué	543,6	15,6	17,2	15,8
Moyen-Ogooué	537,6	9,0	-5,5	10,4
Ngounié	570,5	18,5	-6,5	14,9
Nyanga	557,7	17,6	23,1	18,8
Ogooué Ivindo	472,3	43,6	48,5*	26,2
Ogooué-Lolo	564,6	7,4	-2,4	9,2
Ogooué-Maritime	575,7	21,1	-3,3	22,6
Woleu-Ntem	575,7	13,3	-16,5	10,5
National	545,5	8,7	14,2*	8,3

Source : PASEC2019

Annexe 30 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon la participation aux travaux domestiques

STRATE	Elèves participants aux travaux domestiques		Elèves ne participants pas aux travaux domestiques	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Estuaire	82,1	1,8	17,9	1,8
Haut-Ogooué	86,6	2,3	13,4	2,3
Moyen-Ogooué	86,9	4,4	13,1	4,4
Ngounié	92,2	2,8	7,8	2,8
Nyanga	83,5	5,5	16,5	5,5
Ogooué Ivindo	94,3	3,0	5,7	3,0
Ogooué-Lolo	95,3	1,4	4,7	1,4
Ogooué-Maritime	92,7	2,0	7,3	2,0
Woleu-Ntem	89,8	2,6	10,2	2,6
National	86,1	1,1	13,9	1,1

Source : PASEC2019

Annexe 31 : Performance en langue des élèves en fin de scolarité selon la participation aux travaux domestiques

STRATE	Elèves participants aux travaux domestiques		Elèves ne participants pas aux travaux domestiques	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Estuaire	654,3	3,9	655,2	7,7
Haut-Ogooué	647,0	10,7	645,2	13,9
Moyen-Ogooué	636,4	14,2	579,0	22,1
Ngounié	645,5	13,0	621,2	20,4
Nyanga	656,0	11,9	679,1	26,2
Ogooué Ivindo	585,1	36,1	600,4	67,6
Ogooué-Lolo	664,9	8,1	673,2	15,4
Ogooué-Maritime	657,9	9,3	666,3	20,0
Woleu-Ntem	642,0	6,6	649,3	20,5
National	646,6	4,2	649,7	5,8

Source : PASEC2019

Annexe 32 : Performance en mathématiques des élèves en fin de scolarité selon la participation aux travaux domestiques

STRATE	Elèves participants aux travaux domestiques		Elèves ne participants pas aux travaux domestiques	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Estuaire	562,5	4,1	547,5	7,7
Haut-Ogooué	557,3	11,5	537,4	12,2
Moyen-Ogooué	541,8	8,5	477,3	26,8
Ngounié	569,6	11,5	528,3	20,0
Nyanga	572,3	14,4	589,5	39,1
Ogooué Ivindo	501,6	36,7	501,1	74,8
Ogooué-Lolo	563,6	9,8	563,5	14,7
Ogooué-Maritime	570,4	15,0	570,1	18,3
Woleu-Ntem	563,0	10,4	556,7	21,6
National	557,8	4,3	545,1	6,2

Source : PASEC2019

Annexe 33 : Différence de performance en langue des élèves en fin de scolarité selon la participation aux travaux domestiques

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves ne participant pas aux travaux domestiques par rapport aux élèves participant aux travaux domestiques	Erreur Type
Estuaire	654,3	3,9	0,8	8,9
Haut-Ogooué	647,0	10,7	-1,8	12,5
Moyen-Ogooué	636,4	14,2	-57,3***	20,9
Ngounié	645,5	13,0	-24,2	25,2
Nyanga	656,0	11,9	23,1	25,4
Ogooué Ivindo	585,1	36,1	15,3	67,1
Ogooué-Lolo	664,9	8,1	8,2	18,7
Ogooué-Maritime	657,9	9,3	8,3	17,5
Woleu-Ntem	642,0	6,6	7,3	20,0
National	646,6	4,2	3,0	6,8

Source : PASEC2019

Annexe 34 : Différence de performance en Mathématiques des élèves en fin de scolarité selon la participation aux travaux domestiques

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves ne participant pas aux travaux domestiques par rapport aux élèves participant aux travaux domestiques	Erreur Type
Estuaire	562,5	4,1	-14,9**	6,9
Haut-Ogooué	557,3	11,5	-19,8**	9,8
Moyen-Ogooué	541,8	8,5	-64,4***	23,6
Ngounié	569,6	11,5	-41,2	25,7
Nyanga	572,3	14,4	17,1	38,5
Ogooué Ivindo	501,6	36,7	-0,5	69,1
Ogooué-Lolo	563,6	9,8	-0,1	22,0
Ogooué-Maritime	570,4	15,0	-0,2	16,8
Woleu-Ntem	563,0	10,4	-6,2	19,9
National	557,8	4,3	-12,6**	6,3

Source : PASEC2019

Annexe 35 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon la participation aux travaux manuels

STRATE	Elèves participants aux travaux manuels		Elèves ne participants pas aux travaux manuels	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Estuaire	18,0	2,3	82,0	2,3
Haut-Ogooué	33,0	7,9	67,0	7,9
Moyen-Ogooué	19,0	4,9	81,0	4,9
Ngounié	20,8	4,0	79,2	4,0
Nyanga	19,0	4,5	81,0	4,5
Ogooué Ivindo	30,2	6,0	69,8	6,0
Ogooué-Lolo	12,6	3,3	87,4	3,3
Ogooué-Maritime	18,3	5,6	81,7	5,6
Woleu-Ntem	36,7	8,8	63,3	8,8
National	21,7	1,7	78,3	1,7

Source : PASEC2019

Annexe 36 : Performance en langue des élèves en fin de scolarité selon la participation aux travaux manuels

STRATE	Elèves participants aux travaux manuels		Elèves ne participants pas aux travaux manuels	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Estuaire	635,9	5,8	658,0	3,9
Haut-Ogooué	623,1	17,4	653,6	11,3
Moyen-Ogooué	644,0	14,7	626,6	14,5
Ngounié	610,3	13,6	650,2	12,4
Nyanga	644,4	20,0	664,1	11,3
Ogooué Ivindo	561,0	64,3	594,6	22,9
Ogooué-Lolo	660,8	15,3	667,2	8,3
Ogooué-Maritime	670,7	21,3	656,8	8,3
Woleu-Ntem	631,5	11,5	650,8	6,1
National	627,1	8,0	651,8	3,3

Source : PASEC2019

Annexe 37 : Différence de performance en langue des élèves en fin de scolarité selon la participation aux travaux manuels

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves ne participant pas aux travaux manuels par rapport aux élèves participant aux travaux manuels	Erreur Type
Estuaire	635,9	5,8	22,1***	6,4
Haut-Ogooué	623,1	17,4	30,4	22,1
Moyen-Ogooué	644,0	14,7	-17,3	19,6
Ngounié	610,3	13,6	39,8***	12,4
Nyanga	644,4	20,0	19,6	16,6
Ogooué Ivindo	561,0	64,3	33,6	45,5
Ogooué-Lolo	660,8	15,3	6,4	16,8
Ogooué-Maritime	670,7	21,3	-13,8	18,5
Woleu-Ntem	631,5	11,5	19,3	12,3
National	627,1	8,0	24,7***	7,1

Source : PASEC2019

Annexe 38 : Performance en mathématiques des élèves en fin de scolarité selon la participation aux travaux manuels

STRATE	Elèves participants aux travaux manuels		Elèves ne participants pas aux travaux manuels	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Estuaire	550,7	7,3	561,6	4,5
Haut-Ogooué	537,3	19,7	559,8	12,5
Moyen-Ogooué	539,8	17,3	533,1	9,9
Ngounié	535,2	14,6	573,4	10,5
Nyanga	562,4	17,3	578,0	14,6
Ogooué Ivindo	493,8	53,7	503,1	28,6
Ogooué-Lolo	572,4	10,1	561,4	11,1
Ogooué-Maritime	604,0	37,5	565,6	11,4
Woleu-Ntem	552,6	17,5	569,8	9,0
National	545,1	7,8	558,6	3,7

Source : PASEC2019

Annexe 39 : Différence de performance en mathématiques des élèves en fin de scolarité selon la participation aux travaux manuels

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves ne participant pas aux travaux manuels par rapport aux élèves participant aux travaux manuels	Erreur Type
Estuaire	550,7	7,3	10,9	7,8
Haut-Ogooué	537,3	19,7	22,4	23,1
Moyen-Ogooué	539,8	17,3	-6,6	17,3
Ngounié	535,2	14,6	38,1***	11,3
Nyanga	562,4	17,3	15,5	13,2
Ogooué Ivindo	493,8	53,7	9,2	30,5
Ogooué-Lolo	572,4	10,1	-10,9	14,3
Ogooué-Maritime	604,0	37,5	-38,3	31,9
Woleu-Ntem	552,6	17,5	17,1	15,4
National	545,1	7,8	13,5**	6,8

Source : PASEC2019

Langue parlée à la maison

Annexe 40 : Répartition des élèves selon la fréquence avec laquelle ils parlent le français en début de scolarité

	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
Estuaire	2,9	60,2	15,5	21,4
Haut-Ogooué	8,2	47,6	23,6	20,6
Moyen-Ogooué	1,1	57,9	23,0	17,9
Ngounié	7,2	49,6	34,1	9,2
Nyanga	7,4	24,7	58,9	9,0
Ogooué-Ivindo	24,2	17,5	17,5	40,7
Ogooué-Lolo	7,6	54,7	31,6	6,2
Ogooué-Maritime	2,3	68,6	21,3	7,9
Woleu-Ntem	10,3	6,9	47,3	35,5
National	6,0	50,1	23,9	19,9

Source : PASEC2019

Annexe 41 : Scores de performance en mathématiques des élèves selon la fréquence avec laquelle ils parlent le français 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
Estuaire	542,8	640,3	718,1	603,8
Haut-Ogooué	499,0	565,0	562,3	540,9
Moyen-Ogooué		592,8	594,1	587,4
Ngounié	485,5	561,9	600,8	574,4
Nyanga	528,7	621,4	586,7	582,4
Ogooué Ivindo	521,1	531,8	505,4	502,3
Ogooué-Lolo		628,9	640,5	540,8
Ogooué-Maritime		696,6	609,4	570,8
Woleu-Ntem	648,8	623,8	609,7	591,0
National	532,5	622,5	625,3	575,8

Source : PASEC2019

Annexe 52 : Scores de performance en mathématique des élèves selon la répartition des élèves suivant la fréquence avec laquelle ils parlent le français 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
Estuaire	528,6	622,3	656,3	596,4
Haut-Ogooué	502,9	584,1	574,7	555,6
Moyen-Ogooué		586,4	596,5	586,8
Ngounié	478,6	543,1	582,3	550,9
Nyanga	532,7	609,5	591,9	569,2
Ogooué Ivindo	539,5	560,4	512,5	537,9
Ogooué-Lolo		612,5	589,3	560,3
Ogooué-Mari-time		636,3	599,8	601,1
Woleu-Ntem	624,6	629,4	616,4	606,9
National	531,9	608,4	606,3	580,8

Source : PASEC2019

Annexe 43 : Différence de score en lecture en début de scolarité primaire entre le groupe d'élèves dont l'élève parle toujours français à la maison par rapport groupe d'élèves dont l'élève ne parle jamais français à la maison

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre le groupe d'élèves dont l'élève parle toujours français à la maison par rapport au groupe d'élèves dont l'élève ne parle jamais français à la maison	Erreur Type	significance
Estuaire	542,8	30,0	1,0	0,3	SIGNIFICANT AT 1%
Haut-Ogooué	499,0	20,6	0,7	0,3	SIGNIFICANT AT 5%
Moyen-Ogooué			0,7	0,9	NOT SIGNIFICANT.
Ngounié	485,5	17,0	0,8	0,4	SIGNIFICANT AT 10%
Nyanga	528,7	15,0	0,9	0,2	SIGNIFICANT AT 1%
Ogooué Ivindo	521,1	7,6	0,1	0,1	NOT SIGNIFICANT.
Ogooué-Lolo			1,0	0,6	SIGNIFICANT AT 10%
Ogooué-Mari-time			1,5	0,5	SIGNIFICANT AT 1%
Woleu-Ntem	648,8	141,4	-0,3	1,4	NOT SIGNIFICANT.
National	532,5	16,7	0,9	0,2	SIGNIFICANT AT 1%

Source : PASEC2019

Annexe 44 : Différence de performance en lecture des élèves selon répartition des élèves suivant la fréquence avec laquelle ils parlent le français en début de scolarité

	Différence de score entre le groupe d'élèves dont l'élève parle souvent français à la maison par rapport au groupe d'élèves dont l'élève ne parle jamais français à la maison	Erreur Type	Significativité	Différence de score entre le groupe d'élèves dont l'élève parle parfois français à la maison par rapport groupe d'élèves dont l'élève ne parle jamais français à la maison	Erreur Type	Significativité
Estuaire	1,8	0,5	SIGNIFICANT AT 1%	0,6	0,3	SIGNIFICANT AT 10%
Haut-Ogooué	0,6	0,4	SIGNIFICANT AT 10%	0,4	0,3	NOT SIGNIFICANT.
Moyen-Ogooué	0,7	0,9	NOT SIGNIFICANT.	0,6	0,4	SIGNIFICANT AT 10%
Ngounié	1,2	0,3	SIGNIFICANT AT 1%	0,9	0,5	SIGNIFICANT AT 10%
Nyanga	0,6	0,2	SIGNIFICANT AT 5%	0,5	0,2	SIGNIFICANT AT 5%
Ogooué Ivindo	-0,2	0,2	NOT SIGNIFICANT.	-0,2	0,1	NOT SIGNIFICANT.
Ogooué-Lolo	1,1	0,4	SIGNIFICANT AT 1%	0,1	0,4	NOT SIGNIFICANT.
Ogooué-Maritime	0,6	0,4	SIGNIFICANT AT 10%	0,2	0,4	NOT SIGNIFICANT.
Woleu-Ntem	-0,4	1,3	NOT SIGNIFICANT.	-0,6	1,4	NOT SIGNIFICANT.
National	0,9	0,2	SIGNIFICANT AT 1%	0,4	0,2	SIGNIFICANT AT 10%

Source : PASEC2019

Annexe 45 : Différence de score en mathématiques entre le groupe d'élèves dont l'élèveen début de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre le groupe d'élèves dont l'élève parle toujours français à la maison par rapport au groupe d'élèves dont l'élève ne parle jamais français à la maison	Erreur Type	significance
Estuaire	528,6	13,3	0,9	0,2	SIGNIFICANT AT 1%
Haut-Ogooué	502,9	14,6	0,8	0,2	SIGNIFICANT AT 1%
Moyen-Ogooué			0,4	0,7	NOT SIGNIFICANT.
Ngounié	478,6	19,0	0,6	0,5	NOT SIGNIFICANT.
Nyanga	532,7	19,2	0,8	0,2	SIGNIFICANT AT 1%
Ogooué Ivindo	539,5	8,5	0,2	0,1	NOT SIGNIFICANT.
Ogooué-Lolo			0,9	1,1	NOT SIGNIFICANT.
Ogooué-Maritime			0,8	0,2	SIGNIFICANT AT 1%
Woleu-Ntem	624,6	36,1	0,0	0,6	NOT SIGNIFICANT.
National	531,9	9,9	0,8	0,2	SIGNIFICANT AT 1%

Source : PASEC2019

Annexe 46 : Différence de score en mathématiques entre le groupe d'élèves dont l'élève parle souvent français à la maison par rapport au groupe d'élèves dont l'élève ne parle jamais français à la maison en début de scolarité

	Différence de score entre le groupe d'élèves dont l'élève parle souvent français à la maison par rapport aux élèves dont L'élève ne parle jamais français à la maison	Erreur Type	Significativité
Estuaire	1,3	0,3	SIGNIFICANT AT 1%
Haut-Ogooué	0,7	0,3	SIGNIFICANT AT 5%
Moyen-Ogooué	0,5	0,7	NOT SIGNIFICANT.
Ngounié	1,0	0,3	SIGNIFICANT AT 1%
Nyanga	0,6	0,2	SIGNIFICANT AT 5%
Ogooué Ivindo	-0,3	0,1	SIGNIFICANT AT 1%
Ogooué-Lolo	0,7	0,9	NOT SIGNIFICANT.
Ogooué-Maritime	0,5	0,2	SIGNIFICANT AT 1%
Woleu-Ntem	-0,1	0,3	NOT SIGNIFICANT.
National	0,7	0,1	SIGNIFICANT AT 1%

Source : PASEC2019

Annexe 47 : Différence de performance en mathématiques des élèves selon répartition des élèves suivant la fréquence avec laquelle ils parlent le français en début de scolarité

	Différence de score entre le groupe d'élèves dont L'élève parle parfois français à la maison par rapport au groupe d'élèves dont L'élève ne parle jamais français à la maison	Erreur Type	Significativité
Estuaire	0,7	0,5	NOT SIGNIFICANT.
Haut-Ogooué	0,5	0,2	SIGNIFICANT AT 1%
Moyen-Ogooué	0,4	0,5	NOT SIGNIFICANT.
Ngounié	0,7	0,4	SIGNIFICANT AT 10%
Nyanga	0,4	0,5	NOT SIGNIFICANT.
Ogooué Ivindo	0,0	0,1	NOT SIGNIFICANT.
Ogooué-Lolo	0,4	0,8	NOT SIGNIFICANT.
Ogooué-Maritime	0,5	0,2	SIGNIFICANT AT 1%
Woleu-Ntem	-0,2	0,4	NOT SIGNIFICANT.
National	0,5	0,2	SIGNIFICANT AT 5%

Source : PASEC2019

Annexe 48 : Répartition des élèves selon répartition des élèves suivant la fréquence avec laquelle ils parlent le français en fin de scolarité

	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
Estuaire	1,5	79,1	12,3	7,1
Haut-Ogooué	2,0	65,0	15,7	17,2
Moyen-Ogooué	0,5	83,0	8,1	8,3
Ngounié	0,6	69,1	17,5	12,8
Nyanga	2,7	67,4	16,2	13,7
Ogooué Ivindo	0,5	52,0	19,5	28,0
Ogooué-Lolo	3,2	77,4	8,8	10,7
Ogooué-Maritime	3,2	82,6	9,0	5,2
Woleu-Ntem	2,4	56,6	10,6	30,4
National	1,7	73,4	13,1	11,8

Source : PASEC2019

Annexe 49 : Scores de performance en langue des élèves selon répartition des élèves suivant la fréquence avec laquelle ils parlent le français 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
Estuaire	647,2	656,1	640,6	652,0
Haut-Ogooué	646,9	657,0	636,8	609,1
Moyen-Ogooué		630,2	635,2	620,6
Ngounié		652,7	640,2	621,8
Nyanga	629,9	668,2	655,8	630,2
Ogooué Ivindo		598,9	574,8	570,8
Ogooué-Lolo	605,6	670,3	664,1	659,9
Ogooué-Maritime	567,9	659,1	677,0	672,8
Woleu-Ntem		644,9	633,0	641,6
National	632,0	652,6	635,7	625,8

Source : PASEC2019

Annexe 50 : Scores de performance en mathématique des élèves selon répartition des élèves suivant la fréquence avec laquelle ils parlent le français 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
Estuaire	540,2	559,7	556,9	564,5
Haut-Ogooué	558,2	568,3	524,4	523,1
Moyen-Ogooué		533,4	541,2	536,5
Ngounié		577,1	556,0	542,1
Nyanga	538,4	578,3	577,4	561,0
Ogooué Ivindo		513,4	483,4	496,3
Ogooué-Lolo	515,5	564,4	579,4	547,7
Ogooué-Maritime	498,7	567,3	610,9	592,7
Woleu-Ntem		566,6	549,7	561,3
National	534,8	559,9	548,0	542,8

Source : PASEC2019

Annexe 51 : Différence de performance en langue des élèves selon répartition des élèves suivant la fréquence avec laquelle ils parlent le français en fin de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre le groupe d'élèves dont l'élève parle toujours français à la maison par rapport au d'élèves dont 'élève ne parle jamais français à la maison	Erreur Type	significance
Estuaire	647,2	16,6	0,1	0,2	NOT SIGNIFICANT.
Haut-Ogooué	646,9	20,8	0,1	0,3	NOT SIGNIFICANT.
Moyen-Ogooué			-0,3	0,4	NOT SIGNIFICANT.
Ngounié			0,2	0,3	NOT SIGNIFICANT.
Nyanga	629,9	23,1	0,4	0,2	SIGNIFICANT AT 10%
Ogooué Ivindo			-0,6	1,1	NOT SIGNIFICANT.
Ogooué-Lolo	605,6	118,5	0,6	1,1	NOT SIGNIFICANT.
Ogooué-Maritime	567,9	51,2	0,9	0,5	SIGNIFICANT AT 10%
Woleu-Ntem			0,1	0,2	NOT SIGNIFICANT.
National	632,0	13,8	0,2	0,1	NOT SIGNIFICANT.

Source : PASEC2019

Annexe 52 : Différence de performance en langue des élèves selon répartition des élèves suivant la fréquence avec laquelle ils parlent le français en fin de scolarité

	Différence de score entre le groupe d'élèves dont l'élève parle souvent français à la maison par rapport au groupe d'élèves dont L'élève ne parle jamais français à la maison	Erreur Type	Significativité
Estuaire	-0,1	0,2	NOT SIGNIFICANT.
Haut-Ogooué	-0,1	0,4	NOT SIGNIFICANT.
Moyen-Ogooué	-0,3	0,7	NOT SIGNIFICANT.
Ngounié	0,1	0,4	NOT SIGNIFICANT.
Nyanga	0,3	0,3	NOT SIGNIFICANT.
Ogooué Ivindo	-0,9	1,0	NOT SIGNIFICANT.
Ogooué-Lolo	0,6	1,2	NOT SIGNIFICANT.
Ogooué-Maritime	1,1	0,3	SIGNIFICANT AT 1%
Woleu-Ntem	0,0	0,2	NOT SIGNIFICANT.
National	0,0	0,2	NOT SIGNIFICANT.

Source : PASEC2019

Annexe 53 : Différence de performance en langue des élèves selon répartition des élèves suivant la fréquence avec laquelle ils parlent le français en fin de scolarité

	Différence de score entre le groupe d'élèves dont l'élève parle parfois français à la maison par rapport au groupe d'élèves dont l'élève ne parle jamais français à la maison	Erreur Type	Significativité
Estuaire	0,0	0,2	NOT SIGNIFICANT.
Haut-Ogooué	-0,4	0,2	NOT SIGNIFICANT.
Moyen-Ogooué	-0,4	0,5	NOT SIGNIFICANT.
Ngounié	-0,1	0,3	NOT SIGNIFICANT.
Nyanga	0,0	0,4	NOT SIGNIFICANT.
Ogooué Ivindo	-0,9	1,1	NOT SIGNIFICANT.
Ogooué-Lolo	0,5	1,3	NOT SIGNIFICANT.
Ogooué-Maritime	1,0	0,5	SIGNIFICANT AT 5%
Woleu-Ntem	0,1	0,3	NOT SIGNIFICANT.
National	-0,1	0,2	NOT SIGNIFICANT.

Source : PASEC2019

Annexe 54 : Différence de performance en mathématiques des élèves selon répartition des élèves suivant la fréquence avec laquelle ils parlent le français en fin de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre le groupe d'élèves dont l'élève parle toujours français à la maison par rapport au groupe d'élèves dont l'élève ne parle jamais français à la maison	Erreur Type	significance
Estuaire	540,2	23,0	0,2	0,2	NOT SIGNIFICANT.
Haut-Ogooué	558,2	28,2	0,1	0,2	NOT SIGNIFICANT.
Moyen-Ogooué			0,5	0,4	NOT SIGNIFICANT.
Ngounié			0,7	0,2	SIGNIFICANT AT 1%
Nyanga	538,4	14,3	0,4	0,3	NOT SIGNIFICANT.
Ogooué Ivindo			-0,6	0,6	NOT SIGNIFICANT.
Ogooué-Lolo	515,5	88,3	0,5	0,8	NOT SIGNIFICANT.
Ogooué-Maritime	498,7	53,4	0,7	0,5	NOT SIGNIFICANT.
Woleu-Ntem			0,3	0,4	NOT SIGNIFICANT.
National	534,8	16,7	0,3	0,2	NOT SIGNIFICANT.

Source : PASEC2019

Annexe 55 : Différence de performance en mathématiques des élèves selon répartition des élèves suivant la fréquence avec laquelle ils parlent le français en fin de scolarité

	Différence de score entre le groupe d'élèves dont l'élève parle souvent français à la maison par rapport au groupe d'élèves dont l'élève ne parle jamais français à la maison	Erreur Type	Significativité
Estuaire	0,2	0,2	NOT SIGNIFICANT.
Haut-Ogooué	-0,3	0,4	NOT SIGNIFICANT.
Moyen-Ogooué	0,6	0,6	NOT SIGNIFICANT.
Ngounié	0,5	0,3	SIGNIFICANT AT 10%
Nyanga	0,4	0,3	NOT SIGNIFICANT.
Ogooué Ivindo	-0,9	0,4	SIGNIFICANT AT 5%
Ogooué-Lolo	0,6	0,9	NOT SIGNIFICANT.
Ogooué-Maritime	1,1	0,5	SIGNIFICANT AT 5%
Woleu-Ntem	0,1	0,4	NOT SIGNIFICANT.
National	0,1	0,2	NOT SIGNIFICANT.

Source : PASEC2019

Annexe 56 : Différence de performance en mathématiques des élèves selon répartition des élèves suivant la fréquence avec laquelle ils parlent le français en fin de scolarité

	Différence de score entre le groupe d'élèves dont l'élève parle parfois français à la maison par rapport au groupe d'élèves dont l'élève ne parle jamais français à la maison	Erreur Type	Significativité
Estuaire	0,2	0,2	NOT SIGNIFICANT.
Haut-Ogooué	-0,4	0,3	NOT SIGNIFICANT.
Moyen-Ogooué	0,5	0,5	NOT SIGNIFICANT.
Ngounié	0,3	0,2	SIGNIFICANT AT 10%
Nyanga	0,2	0,3	NOT SIGNIFICANT.
Ogooué Ivindo	-0,8	0,5	SIGNIFICANT AT 10%
Ogooué-Lolo	0,3	1,0	NOT SIGNIFICANT.
Ogooué-Maritime	0,9	0,5	SIGNIFICANT AT 5%
Woleu-Ntem	0,2	0,5	NOT SIGNIFICANT.
National	0,1	0,2	NOT SIGNIFICANT.

Source : PASEC2019

Annexe 57 : 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	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Estuaire	8,1	1,5	26,3	2,3
Haut-Ogooué	12,3	4,7	26,3	5,3
Moyen-Ogooué	10,9	3,6	30,3	6,4
Ngounié	13,0	4,0	20,3	5,1
Nyanga	16,1	2,4	31,4	2,9
Ogooué Ivindo	16,4	3,2	14,9	5,8
Ogooué-Lolo	21,0	3,4	24,2	3,2
Ogooué-Maritime	8,3	2,7	28,4	4,5
Woleu-Ntem	25,2	8,9	22,6	5,5
National	11,5	1,1	25,3	1,5

STRATE	L'élève vit avec les deux parents	
	Pourcentage	Erreur Type
STRATE	65,6	3,1
Estuaire	61,4	5,1
Haut-Ogooué	58,7	6,9
Moyen-Ogooué	66,7	6,1
Ngounié	52,5	3,8
Nyanga	68,7	7,2
Ogooué Ivindo	54,8	2,9
Ogooué-Lolo	63,3	4,6
Ogooué-Maritime	52,2	8,8
Woleu-Ntem	63,1	1,9
National	63,2	

Source : PASEC2019

Annexe 58 : Performances en langue 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	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Estuaire	656,5	13,2	657,9	6,1
Haut-Ogooué	659,2	18,8	646,9	15,1
Moyen-Ogooué	637,7	20,1	638,7	9,4
Ngounié	639,1	20,2	660,3	11,4
Nyanga	656,6	17,1	669,8	15,0
Ogooué Ivindo	610,8	29,7	583,2	44,6
Ogooué-Lolo	666,2	11,9	666,3	13,2
Ogooué-Maritime	668,0	8,6	643,2	13,5
Woleu-Ntem	651,4	17,9	655,5	16,4
National	651,1	6,9	652,8	4,8

	L'élève vit avec les deux parents	
	Score Moyen	Erreur Type
Estuaire	653,4	5,0
Haut-Ogooué	640,9	13,9
Moyen-Ogooué	651,9	13,2
Ngounié	641,6	10,3
Nyanga	651,9	11,3
Ogooué Ivindo	567,0	41,3
Ogooué-Lolo	664,1	11,0
Ogooué-Maritime	662,2	13,5
Woleu-Ntem	630,9	8,3
National	644,5	4,9

Source : PASEC2019

Annexe 59 : Performance en mathématiques 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	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Estuaire	556,4	13,4	561,5	6,7
Haut-Ogooué	561,1	26,2	553,5	11,3
Moyen-Ogooué	556,5	22,4	529,1	11,8
Ngounié	557,0	16,9	583,8	9,2
Nyanga	569,1	16,8	565,7	11,6
Ogooué Ivindo	516,4	57,9	500,9	49,4
Ogooué-Lolo	548,8	15,8	573,5	16,1
Ogooué-Maritime	563,4	13,6	552,4	22,6
Woleu-Ntem	570,1	16,0	582,7	18,2
National	555,5	8,6	559,1	4,8

	L'élève vit avec les deux parents	
	Score Moyen	Erreur Type
Estuaire	562,5	5,9
Haut-Ogooué	552,5	13,6
Moyen-Ogooué	546,5	16,5
Ngounié	565,4	11,4
Nyanga	580,0	16,0
Ogooué Ivindo	485,3	37,0
Ogooué-Lolo	559,4	10,5
Ogooué-Maritime	577,7	20,1
Woleu-Ntem	550,2	12,6
National	556,4	5,1

Source : PASEC2019

Annexe 60 : Différence de performance en langue des élèves en fin de scolarité selon la présence parentale

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves vivant avec au moins un parent par rapport aux élèves ne vivant avec aucun parent
Estuaire	656,5	13,2	1,4
Haut-Ogooué	659,2	18,8	-12,3
Moyen-Ogooué	637,7	20,1	0,9
Ngounié	639,1	20,2	21,2
Nyanga	656,6	17,1	13,2
Ogooué Ivindo	610,8	29,7	-27,5
Ogooué-Lolo	666,2	11,9	3,9
Ogooué-Maritime	668,0	8,6	-24,7*
Woleu-Ntem	651,4	17,9	4,1
National	651,1	6,9	1,7

	Erreur Type	Différence de score entre les élèves vivant avec les deux parents par rapport aux élèves ne vivant avec aucun parent	Erreur Type
Estuaire	14,0	-3,1	12,6
Haut-Ogooué	17,1	-18,2	21,2
Moyen-Ogooué	20,7	14,1	25,6
Ngounié	21,9	2,5	19,5
Nyanga	16,3	-4,6	16,3
Ogooué Ivindo	28,8	-43,7*	23,8
Ogooué-Lolo	11,2	-2,1	12,4
Ogooué-Mari-time	14,9	-5,8	15,9
Woleu-Ntem	23,3	-20,5	22,7
National	6,5	-6,5	6,5

Source : PASEC2019

Annexe 61 : Différence de performance en Mathématiques des élèves en fin de scolarité selon la présence parentale

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves vivant avec au moins un parent par rapport aux élèves ne vivant avec aucun parent
Estuaire	556,4	13,4	5,0
Haut-Ogooué	561,1	26,2	-7,6
Moyen-Ogooué	556,5	22,4	-27,3
Ngounié	557,0	16,9	26,8
Nyanga	569,1	16,8	-3,3
Ogooué Ivindo	516,4	57,9	-15,5
Ogooué-Lolo	548,8	15,8	24,6
Ogooué-Maritime	563,4	13,6	-11,0
Woleu-Ntem	570,1	16,0	12,5
National	555,5	8,6	3,5

	Erreur Type	Différence de score entre les élèves vivant avec les deux parents par rapport aux élèves ne vivant avec aucun parent	Erreur Type
Estuaire	13,1	6,0	14,0
Haut-Ogooué	28,5	-8,6	26,6
Moyen-Ogooué	26,3	-9,9	30,8
Ngounié	18,6	8,3	18,2
Nyanga	16,3	10,9	16,2
Ogooué Ivindo	25,4	-31,1	26,8
Ogooué-Lolo	17,8	10,5	14,8
Ogooué-Maritime	24,7	14,3	23,2
Woleu-Ntem	19,1	-19,8	16,2
National	8,1	0,8	7,5

Source : PASEC2019

Annexe 62 : Scores de performance en lecture des élèves selon Le nombre d'élèves qui aiment la lecture en fin de scolarité primaire

STRATE	L'élève n'aime pas la lecture		L'élève aime la lecture	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Estuaire	528,5	17,2	561,5	4,1
Haut-Ogooué	524,9	23,5	555,6	12,2
Moyen-Ogooué	520,6	39,1	533,8	9,3
Ngounié	599,3	28,1	563,7	11,4
Nyanga	560,0	18,3	574,3	14,5
Ogooué Ivindo	517,3	27,0	499,7	37,1
Ogooué-Lolo	586,2	54,7	562,1	10,0
Ogooué-Maritime	569,3	14,2	570,4	15,3
Woleu-Ntem	590,4	26,1	561,9	10,7
National	539,9	9,1	556,8	4,1

Source : PASEC2019

Annexe 63 : Scores de performance en mathématiques 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
Estuaire	528,5	561,5
Haut-Ogooué	524,9	555,6
Moyen-Ogooué	520,6	533,8
Ngounié	599,3	563,7
Nyanga	560,0	574,3
Ogooué Ivindo	517,3	499,7
Ogooué-Lolo	586,2	562,1
Ogooué-Maritime	569,3	570,4
Woleu-Ntem	590,4	561,9
National	539,9	556,8

Source : PASEC2019

Annexe 64 : Différence de performance en langue des élèves selon Le nombre d'élèves qui aiment la lecture en fin de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre le groupe d'élèves dont l'élève aime la lecture par rapport le groupe d'élèves dont l'élève n'aime pas la lecture	Erreur Type	significance
Estuaire	628,5	18,3	0,3	0,2	NOT SIGNIFICANT.
Haut-Ogooué	584,1	22,1	0,7	0,3	SIGNIFICANT AT 5%
Moyen-Ogooué	579,8	52,3	0,5	0,5	NOT SIGNIFICANT.
Ngounié	689,8	31,0	-0,5	0,4	NOT SIGNIFICANT.
Nyanga	629,7	21,5	0,3	0,2	NOT SIGNIFICANT.
Ogooué Ivindo	563,1	36,5	0,3	0,4	NOT SIGNIFICANT.
Ogooué-Lolo	648,0	33,8	0,2	0,3	NOT SIGNIFICANT.
Ogooué-Maritime	642,1	26,0	0,2	0,3	NOT SIGNIFICANT.
Woleu-Ntem	671,5	19,2	-0,3	0,2	NOT SIGNIFICANT.
National	619,5	10,5	0,3	0,1	SIGNIFICANT AT 1%

Source : PASEC2019

Annexe 65 : 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 score entre le groupe d'élèves dont l'élève aime la lecture par rapport au groupe d'élèves dont l'élève n'aime pas la lecture	Erreur Type	significance
Estuaire	528,5	17,2	0,3	0,2	SIGNIFICANT AT 5%
Haut-Ogooué	524,9	23,5	0,3	0,3	NOT SIGNIFICANT.
Moyen-Ogooué	520,6	39,1	0,1	0,4	NOT SIGNIFICANT.
Ngounié	599,3	28,1	-0,4	0,3	NOT SIGNIFICANT.
Nyanga	560,0	18,3	0,1	0,2	NOT SIGNIFICANT.
Ogooué Ivindo	517,3	27,0	-0,2	0,3	NOT SIGNIFICANT.
Ogooué-Lolo	586,2	54,7	-0,2	0,6	NOT SIGNIFICANT.
Ogooué-Maritime	569,3	14,2	0,0	0,2	NOT SIGNIFICANT.
Woleu-Ntem	590,4	26,1	-0,3	0,3	NOT SIGNIFICANT.
National	539,9	9,1	0,2	0,1	SIGNIFICANT AT 10%

Source : PASEC2019

Annexe 66 : Répartition des élèves selon Le nombre d'élèves qui aiment les mathématiques en fin de scolarité

	L'élève n'aime pas les mathématiques	L'élève aime les mathématiques
Estuaire	23,1	76,9
Haut-Ogooué	16,1	83,9
Moyen-Ogooué	28,3	71,7
Ngounié	19,5	80,5
Nyanga	29,4	70,6
Ogooué Ivindo	20,8	79,2
Ogooué-Lolo	18,8	81,2
Ogooué-Maritime	21,4	78,6
Woleu-Ntem	34,2	65,8
National	22,7	77,3

Source : PASEC2019

Annexe 67 : Scores de performance en langue 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
Estuaire	653,1	654,8
Haut-Ogooué	654,8	644,1
Moyen-Ogooué	645,7	623,5
Ngounié	646,4	640,7
Nyanga	660,1	658,5
Ogooué Ivindo	620,7	575,9
Ogooué-Lolo	673,7	664,7
Ogooué-Maritime	660,3	659,2
Woleu-Ntem	653,9	638,6
National	652,0	645,5

Source : PASEC2019

Annexe 68 : Scores de performance en mathématiques 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
Estuaire	540,3	6,8	566,7	4,6
Haut-Ogooué	542,2	15,0	556,4	10,8
Moyen-Ogooué	526,6	11,2	536,1	9,9
Ngounié	542,5	12,1	571,2	13,1
Nyanga	550,8	17,3	583,2	14,6
Ogooué Ivindo	514,0	14,9	497,3	43,6
Ogooué-Lolo	553,3	12,5	565,2	13,1
Ogooué-Maritime	534,8	9,0	581,1	17,5
Woleu-Ntem	558,9	18,2	566,8	8,4
National	540,3	4,4	561,1	4,7

Source : PASEC2019

Annexe 69 : Différence de performance en langue des élèves selon Le nombre d'élèves qui aiment les mathématiques en fin de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre le groupe d'élèves dont l'élève aime les mathématiques par rapport au groupe d'élèves dont l'élève n'aime pas les mathématiques	Erreur Type	significance
Estuaire	653,1	9,2	0,0	0,1	NOT SIGNIFICANT.
Haut-Ogooué	654,8	20,3	-0,1	0,2	NOT SIGNIFICANT.
Moyen-Ogooué	645,7	10,6	-0,2	0,1	NOT SIGNIFICANT.
Ngounié	646,4	15,0	-0,1	0,1	NOT SIGNIFICANT.
Nyanga	660,1	16,5	0,0	0,1	NOT SIGNIFICANT.
Ogooué Ivindo	620,7	12,6	-0,4	0,4	NOT SIGNIFICANT.
Ogooué-Lolo	673,7	14,2	-0,1	0,2	NOT SIGNIFICANT.
Ogooué-Maritime	660,3	10,7	0,0	0,2	NOT SIGNIFICANT.
Woleu-Ntem	653,9	12,0	-0,2	0,1	NOT SIGNIFICANT.
National	652,0	5,4	-0,1	0,1	NOT SIGNIFICANT.

Source : PASEC2019

Annexe 70 : 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 score entre le groupe d'élèves dont l'élève aime les mathématiques par rapport au groupe d'élèves dont l'élève n'aime pas les mathématiques	Erreur Type	significance
Estuaire	540,3	6,8	0,3	0,1	SIGNIFICANT AT 1%
Haut-Ogooué	542,2	15,0	0,1	0,1	NOT SIGNIFICANT.
Moyen-Ogooué	526,6	11,2	0,1	0,1	NOT SIGNIFICANT.
Ngounié	542,5	12,1	0,3	0,1	SIGNIFICANT AT 5%
Nyanga	550,8	17,3	0,3	0,1	SIGNIFICANT AT 1%
Ogooué Ivindo	514,0	14,9	-0,2	0,4	NOT SIGNIFICANT.
Ogooué-Lolo	553,3	12,5	0,1	0,2	NOT SIGNIFICANT.
Ogooué-Maritime	534,8	9,0	0,5	0,2	SIGNIFICANT AT 5%
Woleu-Ntem	558,9	18,2	0,1	0,2	NOT SIGNIFICANT.
National	540,3	4,4	0,2	0,1	SIGNIFICANT AT 1%

Source : PASEC2019

Annexe 71 : Répartition des élèves selon la localisation de l'école en début de scolarité

STRATE	L'école se situe dans une zone urbaine		L'école se situe dans une zone rurale	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Estuaire	80,9	15,1	19,1	15,1
Haut-Ogooué	89,9	6,8	10,1	6,8
Moyen-Ogooué	63,5	28,6	36,5	28,6
Ngounié	76,3	19,8	23,7	19,8
Nyanga	100,0	0,0	0,0	0,0
Ogooué Ivindo	52,9	11,2	47,1	11,2
Ogooué-Lolo	95,4	4,6	4,6	4,6
Ogooué-Maritime	94,5	7,3	5,5	7,3
Woleu-Ntem	46,7	13,4	53,3	13,4
National	80,4	6,5	19,6	6,5

Source : PASEC2019

Annexe 72 : Scores de performance en lecture des élèves selon Localisation de l'école en début de scolarité

STRATE	L'école se situe dans une zone urbaine		L'école se situe dans une zone rurale	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Estuaire	674,4	30,9	512,9	31,7
Haut-Ogooué	562,2	10,2	554,6	16,8
Moyen-Ogooué	587,8	16,8	534,1	13,6
Ngounié	564,7	34,6	597,0	65,0
Nyanga	589,8	15,5		
Ogooué Ivindo	527,2	10,0	508,4	5,7
Ogooué-Lolo	616,5	31,7	535,5	
Ogooué-Maritime	670,0	36,0	514,9	4,6
Woleu-Ntem	632,1	19,1	587,0	40,9
National	627,1	15,9	537,2	18,3

Source : PASEC2019

Annexe 73 : Scores de performance en mathématiques des élèves selon Localisation de l'école en début de scolarité

STRATE	L'école se situe dans une zone urbaine		L'école se situe dans une zone rurale	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Estuaire	640,0	18,4	524,3	12,0
Haut-Ogooué	580,2	4,9	533,6	9,1
Moyen-Ogooué	585,3	7,7	540,5	7,9
Ngounié	548,5	32,3	568,4	52,9
Nyanga	586,1	9,2		
Ogooué Ivindo	532,1	8,6	536,0	14,3
Ogooué-Lolo	589,2	25,2	539,6	
Ogooué-Maritime	620,6	17,8	550,8	4,7
Woleu-Ntem	630,0	13,9	601,4	16,4
National	608,1	9,1	545,3	11,5

Source : PASEC2019

Annexe 74 : Différence de performance en lecture des élèves selon Localisation de l'école en début de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont L'école se situe dans une zone rurale par rapport aux élèves dont L'école se situe dans une zone urbaine	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont l'école se situe en zone urbaine par rapport aux élèves dont L'école se situe dans une zone rurale	Erreur Type
Estuaire	674,4	30,9	-69,8*	40,7	4,3**	1,8
Haut-Ogooué	562,2	10,2	32,8*	19,4	2,8***	0,8
Moyen-Ogooué	587,8	16,8	-46,4	44,0	1,7	4,1
Ngounié	564,7	34,6	72,1**	33,4	6,9***	1,8
Nyanga	589,8	15,5	0***	0,0	-2,4***	0,8
Ogooué Ivindo	527,2	10,0	-16,2	11,5	0,5	0,7
Ogooué-Lolo	616,5	31,7	136,5	241,0	10,7	8,8
Ogooué-Maritime	670,0	36,0	-267,2***	70,1	-6,0**	2,3
Woleu-Ntem	632,1	19,1	-20,9	64,9	1,2	1,7
National	627,1	15,9	-38,6*	21,4	3,1**	1,2

Source : PASEC2019

Annexe 75 : Différence de performance en Mathématiques des élèves selon Localisation de l'école en début de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont L'école se situe dans une zone rurale par rapport aux élèves dont L'école se situe dans une zone urbaine	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont par rapport aux élèves dont L'école se situe dans une zone urbaine	Erreur Type
Estuaire	640,0	18,4	-90,5***	27,8	1,2	1,1
Haut-Ogooué	580,2	4,9	-11,6	10,7	2,4***	0,4
Moyen-Ogooué	585,3	7,7	-42,6***	12,8	0,5	1,2
Ngounié	548,5	32,3	54,1*	31,8	5,9***	2,0
Nyanga	586,1	9,2	0***	0,0	-1,4*	0,8
Ogooué Ivindo	532,1	8,6	-8,5	32,7	-0,9	1,9
Ogooué-Lolo	589,2	25,2	47,9	217,9	4,8	9,3
Ogooué-Maritime	620,6	17,8	-113,4***	33,3	-2,3**	1,1
Woleu-Ntem	630,0	13,9	-0,2	37,1	1,4	1,2
National	608,1	9,1	-39,0**	17,7	1,4*	0,9

Source : PASEC2019

Annexe 76 : Répartition des élèves selon Localisation de l'école en fin de scolarité

STRATE	L'école se situe dans une zone urbaine		L'école se situe dans une zone rurale	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Estuaire	92,9	2,7	7,1	2,7
Haut-Ogooué	88,9	8,9	11,1	8,9
Moyen-Ogooué	61,6	10,7	38,4	10,7
Ngounié	81,9	11,4	18,1	11,4
Nyanga	91,9	2,0	8,1	2,0
Ogooué Ivindo	37,5	10,1	62,5	10,1
Ogooué-Lolo	78,4	9,1	21,6	9,1
Ogooué-Maritime	96,3	3,8	3,7	3,8
Woleu-Ntem	42,9	8,6	57,1	8,6
National	82,7	2,4	17,3	2,4

Source : PASEC2019

Annexe 77 : Scores de performance en langue des élèves selon Localisation de l'école en fin de scolarité

STRATE	L'école se situe dans une zone urbaine		L'école se situe dans une zone rurale	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Estuaire	649,1	4,2	602,4	19,0
Haut-Ogooué	644,6	11,2	641,8	18,7
Moyen-Ogooué	635,8	12,6	589,4	17,7
Ngounié	644,2	14,8	617,2	17,6
Nyanga	663,7	13,9	582,9	30,4
Ogooué Ivindo	626,6	17,9	565,4	58,1
Ogooué-Lolo	675,3	7,1	630,3	12,8
Ogooué-Maritime	659,0	10,3		
Woleu-Ntem	648,0	10,2	633,3	7,8
National	649,7	3,3	603,0	16,1

Source : PASEC2019

Annexe 78 : Scores de performance en mathématiques des élèves selon Localisation de l'école en fin de scolarité

STRATE	L'école se situe dans une zone urbaine		L'école se situe dans une zone rurale	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Estuaire	557,0	5,5	501,9	19,8
Haut-Ogooué	558,4	12,1	528,3	16,2
Moyen-Ogooué	536,0	23,8	500,0	7,9
Ngounié	566,9	13,9	550,0	11,3
Nyanga	578,3	15,4	513,8	25,5
Ogooué Ivindo	536,0	13,2	484,7	60,9
Ogooué-Lolo	577,4	8,0	506,8	16,0
Ogooué-Maritime	570,7	15,7		
Woleu-Ntem	574,2	18,3	552,3	13,9
National	560,4	4,0	513,8	16,4

Source : PASEC2019

Annexe 79 : Différence de performance en langue des élèves selon Localisation de l'école en fin de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont L'école se situe dans une zone rurale par rapport aux élèves dont L'école se situe dans une zone urbaine	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont l'école se situe en zone urbaine par rapport aux élèves dont L'école se situe dans une zone rurale	Erreur Type
Estuaire	649,1	4,2	-45,3**	21,2	7,1	0,5
Haut-Ogooué	644,6	11,2	-13,8	22,3	-1,2	2,0
Moyen-Ogooué	635,8	12,6	-40,4	30,4	1,5	2,6
Ngounié	644,2	14,8	-5,2	21,4	2,6	1,7
Nyanga	663,7	13,9	-65,3**	30,2	1,2	1,5
Ogooué Ivindo	626,6	17,9	-47,3	74,1	2,4	3,7
Ogooué-Lolo	675,3	7,1	-93,5***	22,8	-3,1**	1,3
Ogooué-Maritime	659,0	10,3	-21,3	35,5	0,2	1,0
Woleu-Ntem	648,0	10,2	11,6	30,4	1,3	1,4
National	649,7	3,3	-41,6**	18,1	0,4	0,4

Source : PASEC2019

Annexe 80 : Différence de performance en Mathématiques des élèves selon Localisation de l'école en fin de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont L'école se situe dans une zone rurale par rapport aux élèves dont L'école se situe dans une zone urbaine	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont L'école se situe dans une zone rurale par rapport aux élèves dont L'école se situe dans une zone urbaine	Erreur Type
Estuaire	557,0	5,5	-30,7	21,8	1,3**	0,5
Haut-Ogooué	558,4	12,1	-57,3*	30,0	-3,0	1,9
Moyen-Ogooué	536,0	23,8	-22,5	44,1	3,5	4,5
Ngounié	566,9	13,9	-8,2	22,2	1,0	1,3
Nyanga	578,3	15,4	-28,0	19,4	2,8*	1,6
Ogooué Ivindo	536,0	13,2	-39,9	70,5	2,0	2,8
Ogooué-Lolo	577,4	8,0	-78,2*	41,4	-0,5	2,7
Ogooué-Maritime	570,7	15,7	-49,0	58,9	0,1	1,2
Woleu-Ntem	574,2	18,3	-44,4	34,0	-1,1	1,8
National	560,4	4,0	-33,0*	18,5	1,0**	0,4

Source : PASEC2019

Annexe 81 : Répartition des élèves selon le genre du directeur en début de scolarité

STRATE	Le directeur d'école est du genre masculin		Le directeur d'école est du genre féminin	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Estuaire	62,7	16,7	37,3	16,7
Haut-Ogooué	39,4	26,5	60,6	26,5
Moyen-Ogooué	100,0	0,0	0,0	0,0
Ngounié	100,0	0,0	0,0	0,0
Nyanga	82,8	17,3	17,2	17,3
Ogooué Ivindo	93,9	6,1	6,1	6,1
Ogooué-Lolo	100,0	0,0	0,0	0,0
Ogooué-Maritime	38,2	8,0	61,8	8,0
Woleu-Ntem	65,2	20,7	34,8	20,7
National	67,1	8,3	32,9	8,3

Source : PASEC2019

Annexe 82 : Scores de performance en langue des élèves selon le genre du directeur début de scolarité

STRATE	Le directeur d'école est du genre masculin		Le directeur d'école est du genre féminin	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Estuaire	654,8	56,9	624,4	27,0
Haut-Ogooué	550,5	10,5	568,6	20,1
Moyen-Ogooué	568,3	16,3		
Ngounié	572,4	27,5		
Nyanga	595,4	17,4	562,7	
Ogooué Ivindo	519,8	7,0	496,8	
Ogooué-Lolo	612,7	29,8		
Ogooué-Maritime	621,3	16,7	686,2	72,5
Woleu-Ntem	620,6	13,9	584,6	33,5
National	608,3	19,4	611,3	20,9

Source : PASEC2019

Annexe 83 : Scores de performance en mathématiques des élèves selon le genre du directeur : début de la scolarité

STRATE	Le directeur d'école est du genre masculin		Le directeur d'école est du genre féminin	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Estuaire	615,8	34,5	621,4	16,4
Haut-Ogooué	556,3	3,4	588,0	17,0
Moyen-Ogooué	568,9	13,8		
Ngounié	553,2	24,9		
Nyanga	586,6	11,1	583,9	
Ogooué Ivindo	532,9	9,1	550,2	
Ogooué-Lolo	586,9	23,6		
Ogooué-Maritime	595,9	10,4	630,0	34,0
Woleu-Ntem	615,8	10,2	612,9	22,2
National	588,5	12,2	610,7	12,0

Source : PASEC2019

Annexe 84 : Différence de performance en langue des élèves selon le genre du directeur : début de la scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de score des élèves selon que le directeur soit du genre féminin par rapport à un directeur du genre masculin	Erreur Type
Estuaire	654,8	56,9	-30,4	49,1
Haut-Ogooué	550,5	10,5	18,0	20,6
Moyen-Ogooué	568,3	16,3	0***	0,0
Ngounié	572,4	27,5	0***	0,0
Nyanga	595,4	17,4	-32,7	37,6
Ogooué Ivindo	519,8	7,0	-22,9	28,6
Ogooué-Lolo	612,7	29,8	0***	0,0
Ogooué-Maritime	621,3	16,7	64,8	74,3
Woleu-Ntem	620,6	13,9	-36,0	36,9
National	608,3	19,4	2,9	24,4

Source : PASEC2019

Annexe 85 : Différence de performance en mathématiques des élèves selon le genre du directeur : début de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de score des élèves selon que le directeur soit du genre féminin par rapport à un directeur du genre masculin	Erreur Type
Estuaire	615,8	34,5	5,5	22,5
Haut-Ogooué	556,3	3,4	31,7*	17,2
Moyen-Ogooué	568,9	13,8	0***	0,0
Ngounié	553,2	24,9	0***	0,0
Nyanga	586,6	11,1	-2,6	13,3
Ogooué Ivindo	532,9	9,1	17,3	19,5
Ogooué-Lolo	586,9	23,6	0***	0,0
Ogooué-Maritime	595,9	10,4	34,1	35,0
Woleu-Ntem	615,8	10,2	-2,9	24,9
National	588,5	12,2	22,2*	12,8

Source : PASEC2019

Annexe 86 : Répartition des élèves selon le genre du directeur: fin de scolarité

STRATE	Le directeur d'école est du genre masculin		Le directeur d'école est du genre féminin	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Estuaire	51,4	6,6	48,6	6,6
Haut-Ogooué	59,1	15,9	40,9	15,9
Moyen-Ogooué	85,5	9,4	14,5	9,4
Ngounié	80,4	11,4	19,6	11,4
Nyanga	68,6	16,4	31,4	16,4
Ogooué Ivindo	98,5	1,9	1,5	1,9
Ogooué-Lolo	87,7	12,4	12,3	12,4
Ogooué-Maritime	44,7	14,5	55,3	14,5
Woleu-Ntem	64,0	15,4	36,0	15,4
National	62,6	4,3	37,4	4,3

Source : PASEC2019

Annexe 87 : Scores de performance en langue des élèves selon le genre du directeur: fin de scolarité

STRATE	Le directeur d'école est du genre masculin		Le directeur d'école est du genre féminin	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Estuaire	652,1	5,9	639,0	6,1
Haut-Ogooué	638,3	10,4	653,0	17,6
Moyen-Ogooué	619,7	12,3	607,7	14,4
Ngounié	634,9	15,8	657,3	17,3
Nyanga	654,4	12,0	663,4	33,2
Ogooué Ivindo	589,3	38,7	530,8	24,5
Ogooué-Lolo	662,2	7,4	690,1	
Ogooué-Maritime	640,7	11,6	677,0	13,6
Woleu-Ntem	646,4	7,6	627,6	11,0
National	639,5	5,9	645,7	5,2

Source : PASEC2019

Annexe 88 : Scores de performance en mathématiques des élèves selon le genre du directeur: fin de scolarité

STRATE	Le directeur d'école est du genre masculin		Le directeur d'école est du genre féminin	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Estuaire	566,9	7,5	538,4	4,4
Haut-Ogooué	552,6	10,5	558,6	19,3
Moyen-Ogooué	522,7	15,4	518,8	12,8
Ngounié	556,7	12,5	593,5	21,1
Nyanga	568,2	16,9	583,9	22,3
Ogooué Ivindo	504,2	39,5	488,7	19,1
Ogooué-Lolo	558,8	10,4	586,1	
Ogooué-Maritime	543,6	13,0	595,2	24,3
Woleu-Ntem	571,0	8,8	545,2	21,7
National	553,0	6,3	551,7	5,2

Source : PASEC2019

Annexe 89 : Différence de performance en langue des élèves selon le genre du directeur : fin de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de score des élèves selon que le directeur soit du genre féminin par rapport à un directeur du genre masculin	Erreur Type
Estuaire	652,1	5,9	-13,1	9,0
Haut-Ogooué	638,3	10,4	14,6	21,1
Moyen-Ogooué	619,7	12,3	-11,9	18,6
Ngounié	634,9	15,8	22,3	23,2
Nyanga	654,4	12,0	9,0	31,6
Ogooué Ivindo	589,3	38,7	-58,4	45,5
Ogooué-Lolo	662,2	7,4	27,9	32,2
Ogooué-Maritime	640,7	11,6	36,3**	16,7
Woleu-Ntem	646,4	7,6	-18,7	14,7
National	639,5	5,9	6,1	8,0

Source : PASEC2019

Annexe 90 : Différence de performance en mathématiques des élèves selon le genre du directeur : fin de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de score des élèves selon le directeur soit du genre féminin par rapport à un directeur du genre masculin	Erreur Type
Estuaire	566,9	7,5	-28,4***	7,9
Haut-Ogooué	552,6	10,5	6,0	20,3
Moyen-Ogooué	522,7	15,4	-3,8	22,0
Ngounié	556,7	12,5	36,8	23,9
Nyanga	568,2	16,9	15,7	25,2
Ogooué Ivindo	504,2	39,5	-15,4	43,8
Ogooué-Lolo	558,8	10,4	27,2	29,6
Ogooué-Maritime	543,6	13,0	51,6*	26,6
Woleu-Ntem	571,0	8,8	-25,8	24,5
National	553,0	6,3	-1,3	7,9

Source : PASEC2019

Annexe 91 : Répartition des élèves selon le genre de l'enseignant : début de scolarité

STRATE	L'enseignant d'école est du genre masculin		L'enseignant d'école est du genre féminin	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Estuaire	0,0	0,0	100,0	0,0
Haut-Ogooué	100,0	0,0	0,0	0,0
Moyen-Ogooué	100,0		0,0	
Ngounié	0,0		100,0	
Nyanga	62,8	62,8	37,2	62,8
Ogooué Ivindo				
Ogooué-Lolo				
Ogooué-Maritime	0,0	0,0	100,0	0,0
Woleu-Ntem				
National	34,3	12,0	65,7	12,0

Source : PASEC2019

Annexe 92 : Scores de performance en langue des élèves selon le genre de l'enseignant : début de scolarité

STRATE	L'enseignant d'école est du genre masculin		L'enseignant d'école est du genre féminin	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Estuaire			702,7	22,4
Haut-Ogooué	521,3	16,1		
Moyen-Ogooué	527,5			
Ngounié			610,1	
Nyanga	550,5		654,3	8,8
Ogooué Ivindo				
Ogooué-Lolo				
Ogooué-Maritime			514,9	4,6
Woleu-Ntem				
National	528,1	14,2	675,2	17,9

Source : PASEC2019

Annexe 93 : Scores de performance en mathématiques des élèves selon le genre de l'enseignant : début de la scolarité

STRATE	L'enseignant d'école est du genre masculin		L'enseignant d'école est du genre féminin	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Estuaire			633,2	15,4
Haut-Ogooué	515,2	8,9		
Moyen-Ogooué	543,7			
Ngounié			579,1	
Nyanga	572,2		636,3	7,5
Ogooué Ivindo				
Ogooué-Lolo				
Ogooué-Maritime			550,8	4,7
Woleu-Ntem				
National	530,0	15,3	620,6	13,8

Source : PASEC2019

Annexe 94 : Différence de performance en langue des élèves selon le genre de l'enseignant : début de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de score des élèves selon que l'enseignant soit du genre féminin par rapport à un enseignant du genre masculin	Erreur Type
Estuaire			0***	0,0
Haut-Ogooué	521,3	16,1	0***	0,0
Moyen-Ogooué	527,5			
Ngounié				
Nyanga	550,5		103,8	105,3
Ogooué Ivindo				
Ogooué-Lolo				
Ogooué-Maritime			0***	0,0
Woleu-Ntem				
National	528,1	14,2	147,0***	23,2

Source : PASEC2019

Annexe 95 : Différence de performance en mathématiques des élèves selon le genre de l'enseignement : début de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de score des élèves selon l'enseignant soit du genre féminin par rapport à un enseignant du genre masculin	Erreur Type
Estuaire			0***	0,0
Haut-Ogooué	515,2	8,9	0***	0,0
Moyen-Ogooué	543,7			
Ngounié				
Nyanga	572,2		64,1	67,5
Ogooué Ivindo				
Ogooué-Lolo				
Ogooué-Maritime			0***	0,0
Woleu-Ntem				
National	530,0	15,3	90,6***	21,2

Source : PASEC2019

Annexe 96 : Répartition des élèves selon le genre de l'enseignant : fin de scolarité

STRATE	L'enseignant d'école est du genre masculin		L'enseignant d'école est du genre féminin	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Estuaire	100,0	0,0	0,0	0,0
Haut-Ogooué	100,0	0,0	0,0	0,0
Moyen-Ogooué	100,0		0,0	
Ngounié	100,0	0,0	0,0	0,0
Nyanga				
Ogooué Ivindo	95,7	7,3	4,3	7,3
Ogooué-Lolo	70,6	72,4	29,4	72,4
Ogooué-Maritime	100,0	0,0	0,0	0,0
Woleu-Ntem	100,0	0,0	0,0	0,0
National	97,1	2,2	2,9	2,2

Source : PASEC2019

Annexe 97 : Scores de performance en langue des élèves selon le genre de l'enseignant : en fin scolarité

STRATE	L'enseignant d'école est du genre masculin		L'enseignant d'école est du genre féminin	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Estuaire	635,4	21,2		
Haut-Ogooué	645,1	8,4		
Moyen-Ogooué	596,5			
Ngounié	608,9	34,7		
Nyanga				
Ogooué Ivindo	601,6	44,5	530,8	24,5
Ogooué-Lolo	686,1		624,4	9,8
Ogooué-Maritime	594,6	5,6		
Woleu-Ntem				
National	621,0	13,6	590,0	25,1

Source : PASEC2019

Annexe 98 : Scores de performance en mathématiques des élèves selon le genre de l'enseignant : fin de scolarité

STRATE	L'enseignant d'école est du genre masculin		L'enseignant d'école est du genre féminin	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Estuaire	536,2	19,9		
Haut-Ogooué	523,9	11,6		
Moyen-Ogooué	440,4			
Ngounié	539,6	19,4		
Nyanga				
Ogooué Ivindo	518,5	48,4	488,7	19,1
Ogooué-Lolo	544,5		519,1	5,0
Ogooué-Maritime	507,5	4,9		
Woleu-Ntem				
National	526,5	14,1	507,9	9,5

Source : PASEC2019

Annexe 99 : Différence de performance en langue des élèves selon le genre de l'enseignant : fin de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de score des élèves selon que l'enseignant soit du genre féminin par rapport à un enseignant du genre masculin	Erreur Type
Estuaire	635,4	21,2	0***	0,0
Haut-Ogooué	645,1	8,4	0***	0,0
Moyen-Ogooué	596,5			
Ngounié	608,9	34,7	0***	0,0
Nyanga				
Ogooué Ivindo	601,6	44,5	-70,7	49,7
Ogooué-Lolo	686,1		-61,7	64,1
Ogooué-Maritime	594,6	5,6	0***	0,0
Woleu-Ntem			0***	0,0
National	621,0	13,6	-31,0	32,5

Source : PASEC2019

Annexe 100 : Différence de performance en mathématiques des élèves selon le genre de l'enseignement : fin de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de score des élèves selon l'enseignant soit du genre féminin par rapport à un enseignant du genre masculin	Erreur Type
Estuaire	536,2	19,9	0***	0,0
Haut-Ogooué	523,9	11,6	0***	0,0
Moyen-Ogooué	440,4			
Ngounié	539,6	19,4	0***	0,0
Nyanga				
Ogooué Ivindo	518,5	48,4	-29,7	52,8
Ogooué-Lolo	544,5		-25,4	27,4
Ogooué-Maritime	507,5	4,9	0***	0,0
Woleu-Ntem			0***	0,0
National	526,5	14,1	-18,5	19,3

Source : PASEC2019

Expérience du directeur d'école

Annexe 101 : Répartition des élèves selon le nombre d'années d'expérience du directeur d'école en début de scolarité

STRATE	Le directeur d'école a moins de 5 ans d'expérience		Le directeur d'école a entre 6 et 10 ans d'expérience		Le directeur d'école a entre 11 et 20 ans d'expérience		Le directeur d'école a plus de 20 ans d'expérience	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Estuaire	37,1	11,9	44,7	10,9	18,2	6,5	0,0	0,0
Haut-Ogooué	62,0	26,6	28,9	18,9	9,2	11,1	0,0	0,0
Moyen-Ogooué	84,7	14,8	15,3	14,8	0,0	0,0	0,0	0,0
Ngounié	41,8	25,0	31,9	22,4	26,4	22,4	0,0	0,0
Nyanga	42,9	4,7	24,5	19,8	32,6	22,2	0,0	0,0
Ogooué Ivindo	77,1	16,7	22,9	16,7	0,0	0,0	0,0	0,0
Ogooué-Lolo	65,9	15,8	0,0	0,0	27,6	11,3	6,5	7,3
Ogooué-Maritime	49,2	8,5	26,6	12,1	24,2	19,2	0,0	0,0
Woleu-Ntem	43,2	7,3	33,1	18,9	23,6	23,7	0,0	0,0
National	48,9	6,8	33,5	6,0	17,4	4,4	0,2	0,2

Source : PASEC2019

Annexe 102 : Scores de performance en lecture des élèves selon le nombre d'année d'expérience du directeur d'école en début de scolarité

STRATE	Le directeur d'école a moins de 5 ans d'expérience		Le directeur d'école a entre 6 et 10 ans d'expérience		Le directeur d'école a entre 11 et 20 ans d'expérience		Le directeur d'école a plus de 20 ans d'expérience	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Estuaire	663,5	30,4	639,5	82,9	638,2	27,3		
Haut-Ogooué	560,2	13,1	565,2	10,4	557,6	8,1		
Moyen-Ogooué	563,8	16,7	592,8	4,9				
Ngounié	574,4	60,9	594,6	27,4	542,4	55,2		
Nyanga	596,7	11,5	621,3	13,1	556,9	11,3		
Ogooué Ivindo	521,5	7,8	507,8	5,3				
Ogooué-Lolo	608,0	18,2			656,1	36,6	555,7	8,5
Ogooué-Maritime	650,1	19,3	581,0	16,2	772,7	114,6		
Woleu-Ntem	631,5	16,3	569,4	29,8	619,3			
National	605,9	14,8	611,0	40,0	625,2	24,4	555,7	8,5

Source : PASEC2019

Annexe 103 : Scores de performance en mathématiques des élèves selon le nombre d'année d'expérience du directeur d'école en début de scolarité

STRATE	Le directeur d'école a moins de 5 ans d'expérience		Le directeur d'école a entre 6 et 10 ans d'expérience		Le directeur d'école a entre 11 et 20 ans d'expérience		Le directeur d'école a plus de 20 ans d'expérience	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Estuaire	611,1	12,8	621,5	61,9	647,8	17,0		
Haut-Ogooué	573,9	10,6	579,3	7,2	574,4	6,2		
Moyen-Ogooué	566,3	15,6	583,4	5,9				
Ngounié	552,4	50,2	575,7	10,6	527,5	58,1		
Nyanga	580,5	9,5	606,1	11,4	578,4	14,5		
Ogooué Ivindo	541,3	7,9	508,9	5,4				
Ogooué-Lolo	597,9	11,9			623,3	10,2	564,3	3,2
Ogooué-Maritime	608,5	9,3	583,1	8,7	670,3	60,2		
Woleu-Ntem	628,7	15,5	596,2	17,5	615,4			
National	587,9	6,3	602,5	29,3	618,5	17,4	564,3	3,2

Source : PASEC2019

Annexe 104 : Différence de performance en lecture des élèves selon le nombre d'année d'expérience du directeur d'école en début de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont le directeur d'école a entre 6 et 10 ans d'expérience par rapport aux élèves dont le directeur d'école a moins de 5 ans d'expérience	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont le directeur d'école a entre 11 et 20 ans d'expérience par rapport aux élèves dont le directeur d'école a moins de 5 ans d'expérience	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont le directeur d'école a plus de 20 ans d'expérience par rapport aux élèves dont le directeur d'école a moins de 5 ans d'expérience	Erreur Type
Estuaire	663,5	30,4	-23,9	75,4	-25,2	40,6	0***	0,0
Haut-Ogooué	560,2	13,1	4,9	16,8	-2,6	14,0	0***	0,0
Moyen-Ogooué	563,8	16,7	28,9*	16,9	0***	0,0	0***	0,0
Ngounié	574,4	60,9	20,1	66,7	-32,0	70,6	0***	0,0
Nyanga	596,7	11,5	24,6	17,4	-39,7**	16,1	0***	0,0
Ogooué Ivindo	521,5	7,8	-13,7	9,5	0***	0,0	0***	0,0
Ogooué-Lolo	608,0	18,2	0***	0,0	48,1	41,1	-52,3***	19,0
Ogooué-Mari-time	650,1	19,3	-69,1**	26,9	122,6	115,7	0***	0,0
Woleu-Ntem	631,5	16,3	-62,1*	34,2	-12,2	20,5	0***	0,0
National	605,9	14,8	5,0	39,5	19,3	29,1	-50,2***	17,1

Source : PASEC2019

Annexe 105 : Différence de performance en mathématiques des élèves selon le nombre d'année d'expérience du directeur d'école en début de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont le directeur d'école a entre 6 et 10 ans d'expérience par rapport aux élèves dont le directeur d'école a moins de 5 ans d'expérience	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont le directeur d'école a entre 11 et 20 ans d'expérience par rapport aux élèves dont le directeur d'école a moins de 5 ans d'expérience	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont le directeur d'école a plus de 20 ans d'expérience par rapport aux élèves dont le directeur d'école a moins de 5 ans d'expérience	Erreur Type
Estuaire	611,1	12,8	10,3	59,6	36,7	22,3	0***	0,0
Haut-Ogooué	573,9	10,6	5,3	13,1	0,5	12,8	0***	0,0
Moyen-Ogooué	566,3	15,6	17,0	16,3	0***	0,0	0***	0,0
Ngounié	552,4	50,2	23,2	45,8	-24,8	65,9	0***	0,0
Nyanga	580,5	9,5	25,5*	14,3	-2,1	16,6	0***	0,0
Ogooué Ivindo	541,3	7,9	-32,4***	7,4	0***	0,0	0***	0,0
Ogooué-Lolo	597,9	11,9	0***	0,0	25,4*	14,6	-33,5***	12,5
Ogooué-Maritime	608,5	9,3	-25,3**	11,4	61,8	60,9	0***	0,0
Woleu-Ntem	628,7	15,5	-32,5	23,5	-13,2	22,6	0***	0,0
National	587,9	6,3	14,5	29,0	30,6	19,6	-23,5***	7,3

Source : PASEC2019

Annexe 106 : Répartition des élèves selon le nombre d'année d'expérience du directeur d'école en fin de scolarité

STRATE	Le directeur d'école a moins de 5 ans d'expérience		Le directeur d'école a entre 6 et 10 ans d'expérience		Le directeur d'école a entre 11 et 20 ans d'expérience		Le directeur d'école a plus de 20 ans d'expérience	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Estuaire	46,6	9,3	35,7	7,1	17,7	6,9	0,0	0,0
Haut-Ogooué	77,6	11,9	8,2	6,0	14,2	9,7	0,0	0,0
Moyen-Ogooué	83,3	14,0	16,7	14,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Ngounié	43,8	15,7	39,0	13,1	17,3	10,9	0,0	0,0
Nyanga	45,5	14,1	41,2	16,2	13,4	11,2	0,0	0,0
Ogooué Ivindo	44,3	12,3	52,7	11,7	3,0	3,1	0,0	0,0
Ogooué-Lolo	47,9	22,9	32,3	19,9	14,6	11,1	5,1	5,3
Ogooué-Maritime	41,0	15,7	36,0	12,0	23,0	13,8	0,0	0,0
Woleu-Ntem	60,9	16,3	31,9	14,6	7,2	6,0	0,0	0,0
National	52,2	5,2	33,0	4,0	14,6	3,6	0,2	0,2

Source : PASEC2019

Annexe 107 : Scores de performance en langue des élèves selon le nombre d'année d'expérience du directeur d'école en fin de scolarité

STRATE	Le directeur d'école a moins de 5 ans d'expérience		Le directeur d'école a entre 6 et 10 ans d'expérience		Le directeur d'école a entre 11 et 20 ans d'expérience		Le directeur d'école a plus de 20 ans d'expérience	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Estuaire	640,6	6,8	657,8	6,2	660,9	8,2		
Haut-Ogooué	655,6	11,1	630,2	4,1	590,8	38,8		
Moyen-Ogooué	617,9	15,0	618,2	9,2				
Ngounié	637,1	24,4	647,7	11,4	626,2	13,0		
Nyanga	665,0	15,5	660,5	23,5	620,3	7,8		
Ogooué Ivindo	608,6	22,1	568,8	72,8	634,1			
Ogooué-Lolo	670,2	16,7	653,1	43,2	678,1	4,5	611,8	9,7
Ogooué-Maritime	660,7	8,5	653,9	5,5	659,8	73,0		
Woleu-Ntem	641,3	10,7	640,9	6,5	619,6	10,7		
National	642,7	4,8	642,7	10,3	645,4	10,9	611,8	9,7

Source : PASEC2019

Annexe 108 : Scores de performance en mathématiques des élèves selon le nombre d'année d'expérience du directeur d'école en fin de scolarité

STRATE	Le directeur d'école a moins de 5 ans d'expérience		Le directeur d'école a entre 6 et 10 ans d'expérience		Le directeur d'école a entre 11 et 20 ans d'expérience		Le directeur d'école a plus de 20 ans d'expérience	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Estuaire	548,8	8,4	557,1	9,6	578,4	24,9		
Haut-Ogooué	566,3	13,2	511,3	26,1	518,4	50,4		
Moyen-Ogooué	523,2	16,5	517,0	27,5				
Ngounié	562,8	17,0	576,4	12,4	538,5	9,1		
Nyanga	577,6	24,3	576,0	18,1	548,7	9,7		
Ogooué Ivindo	516,9	22,3	491,1	76,6	537,9			
Ogooué-Lolo	556,1	17,7	551,6	70,8	573,6	5,3	517,1	4,1
Ogooué-Maritime	571,1	7,6	553,4	7,5	588,8	110,8		
Woleu-Ntem	572,8	14,1	538,9	20,7	569,0	20,4		
National	553,7	5,3	548,5	10,7	565,4	16,4	517,1	4,1

Source : PASEC2019

Annexe 109 : Différence de performance en langue des élèves selon le nombre d'année d'expérience du directeur d'école en fin de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont le directeur d'école a entre 6 et 10 ans d'expérience par rapport aux élèves dont le directeur d'école a moins de 5 ans d'expérience	Erreur Type
Estuaire	640,6	6,8	17,1*	9,2
Haut-Ogooué	655,6	11,1	-25,4**	11,8
Moyen-Ogooué	617,9	15,0	0,2	19,5
Ngounié	637,1	24,4	10,6	27,7
Nyanga	665,0	15,5	-4,4	29,7
Ogooué Ivindo	608,6	22,1	-39,8	76,7
Ogooué-Lolo	670,2	16,7	-17,1	50,2
Ogooué-Maritime	660,7	8,5	-6,7	11,5
Woleu-Ntem	641,3	10,7	-0,3	11,5
National	642,7	4,8	0,0	11,4

	Différence de score entre les élèves dont le directeur d'école a entre 11 et 20 ans d'expérience par rapport aux élèves dont le directeur d'école a moins de 5 ans d'expérience	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont le directeur d'école a plus de 20 ans d'expérience par rapport aux élèves dont le directeur d'école a moins de 5 ans d'expérience	Erreur Type
Estuaire	20,2*	11,3	0***	0,0
Haut-Ogooué	-64,8	42,1	0***	0,0
Moyen-Ogooué	0***	0,0	0***	0,0
Ngounié	-10,8	29,0	0***	0,0
Nyanga	-44,7**	18,0	0***	0,0
Ogooué Ivindo	25,4	37,2	0***	0,0
Ogooué-Lolo	7,9	17,7	-58,4***	21,4
Ogooué-Maritime	-0,8	73,9	0***	0,0
Woleu-Ntem	-21,6	15,1	0***	0,0
National	2,7	12,2	-30,8***	10,7

Source : PASEC2019

Annexe 110 : Différence de performance en mathématiques des élèves selon le nombre d'année d'expérience du directeur d'école en fin de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont le directeur d'école a entre 6 et 10 ans d'expérience par rapport aux élèves dont le directeur d'école a moins de 5 ans d'expérience	Erreur Type
Estuaire	548,8	8,4	8,2	13,3
Haut-Ogooué	566,3	13,2	-55,0*	29,5
Moyen-Ogooué	523,2	16,5	-6,1	34,8
Ngounié	562,8	17,0	13,5	21,4
Nyanga	577,6	24,3	-1,6	30,5
Ogooué Ivindo	516,9	22,3	-25,8	79,7
Ogooué-Lolo	556,1	17,7	-4,5	75,8
Ogooué-Maritime	571,1	7,6	-17,7**	8,9
Woleu-Ntem	572,8	14,1	-33,8	26,1
National	553,7	5,3	-5,2	12,2

	Différence de score entre les élèves dont le directeur d'école a entre 11 et 20 ans d'expérience par rapport aux élèves dont le directeur d'école a moins de 5 ans d'expérience	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont le directeur d'école a plus de 20 ans d'expérience par rapport aux élèves dont le directeur d'école a moins de 5 ans d'expérience	Erreur Type
Estuaire	29,6	28,9	0***	0,0
Haut-Ogooué	-47,9	52,6	0***	0,0
Moyen-Ogooué	0***	0,0	0***	0,0
Ngounié	-24,3	21,5	0***	0,0
Nyanga	-28,9	24,0	0***	0,0
Ogooué Ivindo	21,0	33,1	0***	0,0
Ogooué-Lolo	17,4	18,1	-38,9**	17,8
Ogooué-Maritime	17,6	113,9	0***	0,0
Woleu-Ntem	-3,7	27,3	0***	0,0
National	11,7	18,2	-36,5***	5,7

Source : PASEC2019

Annexe III : Répartition des élèves en début de scolarité selon la taille des classes

STRATE	L'enseignant dispense ses cours dans une salle de moins de 35 élèves		L'enseignant dispense ses cours dans une salle de 35 à 45 élèves		L'enseignant dispense ses cours dans une salle de plus de 55 élèves		L'enseignant dispense ses cours dans une salle de plus de 55 élèves	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Estuaire	47,5	33,8	52,5	33,8	0,0	0,0	0,0	0,0
Haut-Ogooué	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Moyen-Ogooué	0,0		0,0		0,0		100,0	
Ngounié	100,0		0,0		0,0		0,0	
Nyanga	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Ogooué Ivindo								
Ogooué-Lolo								
Ogooué-Maritime	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Woleu-Ntem								
National	70,6	21,0	26,2	21,0	0,0	0,0	3,2	3,3

Source : PASEC2019

Annexe II2 : Performance en lecture des élèves en début de scolarité selon la taille des classes

STRATE	L'enseignant dispense ses cours dans une salle de moins de 35 élèves		L'enseignant dispense ses cours dans une salle de 35 à 45 élèves		L'enseignant dispense ses cours dans une salle de plus de 55 élèves	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Estuaire	700,6	85,2	704,5	9,2		
Haut-Ogooué	516,5	31,4				
Moyen-Ogooué					527,5	
Ngounié	610,1					
Nyanga	589,1	65,7				
Ogooué Ivindo						
Ogooué-Lolo						
Ogooué-Maritime	514,9	4,6				
Woleu-Ntem						
National	605,9	40,4	704,5	9,2	527,5	

Source : PASEC2019

Annexe 113 : Performance en mathématiques des élèves en début de scolarité selon la taille des classes

STRATE	L'enseignant dispense ses cours dans une salle de moins de 35 élèves		L'enseignant dispense ses cours dans une salle de 35 à 45 élèves		L'enseignant dispense ses cours dans une salle de plus de 55 élèves	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Estuaire	652,5	8,9	615,7	13,0		
Haut-Ogooué	511,8	16,6				
Moyen-Ogooué					543,7	
Ngounié	579,1					
Nyanga	596,0	42,4				
Ogooué Ivindo						
Ogooué-Lolo						
Ogooué-Maritime	550,8	4,7				
Woleu-Ntem						
National	586,5	24,9	615,7	13,0	543,7	

Source : PASEC2019

Annexe 114 : Différence de performance en lecture des élèves en début de scolarité selon la taille des classes

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont L'enseignant dispense ses cours dans une salle de 35 à 45 élèves par rapport aux élèves dont L'enseignant dispense ses cours dans une salle de moins de 35 élèves	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont L'enseignant dispense ses cours dans une salle de 45 à 55 élèves par rapport aux élèves dont L'enseignant dispense ses cours dans une salle de moins de 35 élèves	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont L'enseignant dispense ses cours dans une salle de plus de 55 élèves par rapport aux élèves dont L'enseignant dispense ses cours dans une salle de moins de 35 élèves	Erreur Type
Estuaire	700,6	85,2	3,8	85,1	0***	0,0	0***	0,0
Haut-Ogooué	516,5	31,4	0***	0,0	0***	0,0	0***	0,0
Moyen-Ogooué								
Ngounié	610,1							
Nyanga	589,1	65,7	0***	0,0	0***	0,0	0***	0,0
Ogooué Ivindo								
Ogooué-Lolo								
Ogooué-Maritime	514,9	4,6	0***	0,0	0***	0,0	0***	0,0
Woleu-Ntem								
National	605,9	40,4	98,5**	41,1	0***	0,0	-78,4	88,5

Source : PASEC2019

Annexe 115 : Différence de performance en mathématiques des élèves en début de scolarité selon la taille des classes

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont L'enseignant dispense ses cours dans une salle de 35 à 45 élèves par rapport aux élèves dont L'enseignant dispense ses cours dans une salle de moins de 35 élèves	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont L'enseignant dispense ses cours dans une salle de 45 à 55 élèves par rapport aux élèves dont L'enseignant dispense ses cours dans une salle de moins de 35 élèves	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont L'enseignant dispense ses cours dans une salle de plus de 55 élèves par rapport aux élèves dont L'enseignant dispense ses cours dans une salle de moins de 35 élèves	Erreur Type
Estuaire	652,5	8,9	-36,8***	14,2	0***	0,0	0***	0,0
Haut-Ogooué	511,8	16,6	0***	0,0	0***	0,0	0***	0,0
Moyen-Ogooué								
Ngounié	579,1							
Nyanga	596,0	42,4	0***	0,0	0***	0,0	0***	0,0
Ogooué-Ivindo								
Ogooué-Lolo								
Ogooué-Maritime	550,8	4,7	0***	0,0	0***	0,0	0***	0,0
Woleu-Ntem								
National	586,5	24,9	29,2	28,1	0***	0,0	-42,7	50,0

Source : PASEC2019

Annexe 116 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon la taille des classes

STRATE	L'enseignant dispense ses cours dans une salle de moins de 35 élèves		L'enseignant dispense ses cours dans une salle de 35 à 45 élèves		L'enseignant dispense ses cours dans une salle de 45 à 55 élèves		L'enseignant dispense ses cours dans une salle de plus de 55 élèves	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Estuaire	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Haut-Ogooué	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Moyen-Ogooué	100,0		0,0		0,0		0,0	
Ngounié	28,2	24,4	33,9	27,6	37,9	40,0	0,0	0,0
Nyanga								
Ogooué-Ivindo	56,5	25,9	43,5	25,9	0,0	0,0	0,0	0,0
Ogooué-Lolo	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Ogooué-Maritime	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Woleu-Ntem	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
National	71,4	12,2	19,2	10,6	9,4	9,6	0,0	0,0

Source : PASEC2019

Annexe I 17 : Performance en langue des élèves en fin de scolarité selon la taille des classes

STRATE	L'enseignant dispense ses cours dans une salle de moins de 35 élèves		L'enseignant dispense ses cours dans une salle de 35 à 45 élèves		L'enseignant dispense ses cours dans une salle de 45 à 55 élèves	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Estuaire	635,4	21,2				
Haut-Ogooué	645,1	8,4				
Moyen-Ogooué	596,5					
Ngounié	561,4	17,1	592,8	20,6	658,5	
Nyanga						
Ogooué Ivindo	537,1	18,3	678,3	10,2		
Ogooué-Lolo	668,0	47,0				
Ogooué-Maritime	594,6	5,6				
Woleu-Ntem						
National	609,6	12,7	640,7	23,8	658,5	

Source : PASEC2019

Annexe I 18 : Performance en mathématiques des élèves en fin de scolarité selon la taille des classes

STRATE	L'enseignant dispense ses cours dans une salle de moins de 35 élèves		L'enseignant dispense ses cours dans une salle de 35 à 45 élèves		L'enseignant dispense ses cours dans une salle de 45 à 55 élèves	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Estuaire	536,2	19,9				
Haut-Ogooué	523,9	11,6				
Moyen-Ogooué	440,4					
Ngounié	509,1	10,0	533,4	8,3	567,8	
Nyanga						
Ogooué Ivindo	448,9	15,3	605,8	5,4		
Ogooué-Lolo	537,0	19,0				
Ogooué-Maritime	507,5	4,9				
Woleu-Ntem						
National	507,5	11,8	574,0	18,0	567,8	

Source : PASEC2019

Annexe 119 : Différence de performance en langue des élèves en fin de scolarité selon la taille des classes

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont L'enseignant dispense ses cours dans une salle de 35 à 45 élèves par rapport aux élèves dont L'enseignant dispense ses cours dans une salle de moins de 35 élèves	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont L'enseignant dispense ses cours dans une salle de 45 à 55 élèves par rapport aux élèves dont L'enseignant dispense ses cours dans une salle de moins de 35 élèves	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont L'enseignant dispense ses cours dans une salle de plus de 55 élèves par rapport aux élèves dont L'enseignant dispense ses cours dans une salle de moins de 35 élèves	Erreur Type
Estuaire	635,4	21,2	0***	0,0	0***	0,0	0***	0,0
Haut-Ogooué	645,1	8,4	0***	0,0	0***	0,0	0***	0,0
Moyen-Ogooué	596,5							
Ngounié	561,4	17,1	31,3	19,6	97,0	98,7	0***	0,0
Nyanga								
Ogooué Ivindo	537,1	18,3	141,1***	17,9	0***	0,0	0***	0,0
Ogooué-Lolo	668,0	47,0	0***	0,0	0***	0,0	0***	0,0
Ogooué-Maritime	594,6	5,6	0***	0,0	0***	0,0	0***	0,0
Woleu-Ntem			0***	0,0	0***	0,0	0***	0,0
National	609,6	12,7	31,0	26,3	48,8	51,8	0***	0,0

Source : PASEC2019

Annexe 120 : Différence de performance en mathématiques des élèves en fin de scolarité selon la taille des classes

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont L'enseignant dispense ses cours dans une salle de 35 à 45 élèves par rapport aux élèves dont L'enseignant dispense ses cours dans une salle de moins de 35 élèves	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont L'enseignant dispense ses cours dans une salle de 45 à 55 élèves par rapport aux élèves dont L'enseignant dispense ses cours dans une salle de moins de 35 élèves	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont L'enseignant dispense ses cours dans une salle de plus de 55 élèves par rapport aux élèves dont L'enseignant dispense ses cours dans une salle de moins de 35 élèves	Erreur Type
Estuaire	536,2	19,9	0***	0,0	0***	0,0	0***	0,0
Haut-Ogooué	523,9	11,6	0***	0,0	0***	0,0	0***	0,0
Moyen-Ogooué	440,4							
Ngounié	509,1	10,0	24,3**	10,8	58,6	61,7	0***	0,0
Nyanga								
Ogooué Ivindo	448,9	15,3	156,8***	15,4	0***	0,0	0***	0,0
Ogooué-Lolo	537,0	19,0	0***	0,0	0***	0,0	0***	0,0
Ogooué-Maritime	507,5	4,9	0***	0,0	0***	0,0	0***	0,0
Woleu-Ntem			0***	0,0	0***	0,0	0***	0,0
National	507,5	11,8	66,4***	21,1	60,2	62,0	0***	0,0

Source : PASEC2019

Inspection de l'école

Annexe 121 : Répartition des élèves selon l'école a été inspectée ou pas au cours des deux dernières années en début de scolarité

STRATE	L'école n'a pas été inspectée		L'école a été inspectée	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Estuaire	7,8	7,8	92,2	7,8
Haut-Ogooué	10,1	6,8	89,9	6,8
Moyen-Ogooué	84,7	14,8	15,3	14,8
Ngounié	4,1	4,2	95,9	4,2
Nyanga	0,0	0,0	100,0	0,0
Ogooué Ivindo	6,1	6,1	93,9	6,1
Ogooué-Lolo	0,0	0,0	100,0	0,0
Ogooué-Maritime	5,5	7,3	94,5	7,3
Woleu-Ntem	10,3	7,8	89,7	7,8
National	10,8	3,8	89,2	3,8

Source : PASEC2019

Annexe 122 : Scores de performance en lecture des élèves selon l'école a été inspectée ou pas au cours des deux dernières années en fin de scolarité

STRATE	L'école n'a pas été inspectée		L'école a été inspectée	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Estuaire	831,1		627,7	32,0
Haut-Ogooué	554,6	16,8	562,2	10,2
Moyen-Ogooué	563,8	16,7	592,8	4,9
Ngounié	533,6	8,1	574,0	28,5
Nyanga			589,8	15,5
Ogooué Ivindo	496,8		519,8	7,0
Ogooué-Lolo			612,7	29,8
Ogooué-Maritime	514,9	4,6	670,0	36,0
Woleu-Ntem	645,4	23,4	603,8	24,0
National	642,5	83,4	605,5	13,9

Source : PASEC2019

Annexe 123 : Différence de performance en lecture des élèves selon l'école a été inspectée ou pas au cours des deux dernières années en début de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	La différence de performance entre les élèves dont l'école a été inspectée par rapport aux élèves dont l'école n'a pas été inspectée	Erreur Type
Estuaire	831,1		-2,0	2,1
Haut-Ogooué	554,6	16,8	7,6	0,2
Moyen-Ogooué	563,8	16,7	0,2*	0,2
Ngounié	533,6	8,1	0,4	0,3
Nyanga			0***	0,0
Ogooué Ivindo	496,8		0,2	0,3
Ogooué-Lolo			0***	0,0
Ogooué-Maritime	514,9	4,6	1,5***	0,4
Woleu-Ntem	645,4	23,4	-0,4	0,3
National	642,5	83,4	-0,3	0,8

Source : PASEC2019

Annexe 124 : Différence de performance en mathématiques des élèves selon l'école a été inspectée ou pas au cours des deux dernières années en début de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	La différence de performance entre les élèves dont l'école a été inspectée par rapport aux élèves dont l'école n'a pas été inspectée	Erreur Type
Estuaire	726,6		-1,1	1,2
Haut-Ogooué	533,6	9,1	0,4***	0,1
Moyen-Ogooué	566,3	15,6	0,1	0,2
Ngounié	516,4	5,7	0,3	0,3
Nyanga			0***	0,0
Ogooué Ivindo	550,2		-0,1	0,2
Ogooué-Lolo			0***	0,0
Ogooué-Maritime	550,8	4,7	0,6***	0,2
Woleu-Ntem	636,3	13,4	-0,2	0,2
National	611,3	51,0	-0,1	0,5

Source : PASEC2019

Annexe 125 : Répartition des élèves selon l'école a été inspectée ou pas au cours des deux dernières années en fin de scolarité

STRATE	L'école n'a pas été inspectée		L'école a été inspectée	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Estuaire	5,9	3,8	94,1	3,8
Haut-Ogooué	12,7	9,9	87,3	9,9
Moyen-Ogooué	74,9	9,2	25,1	9,2
Ngounié	0,0	0,0	100,0	0,0
Nyanga	32,3	14,7	67,7	14,7
Ogooué Ivindo	1,5	1,9	98,5	1,9
Ogooué-Lolo	0,0	0,0	100,0	0,0
Ogooué-Maritime	5,8	4,5	94,2	4,5
Woleu-Ntem	11,3	9,7	88,7	9,7
National	10,6	2,5	89,4	2,5

Source : PASEC2019

Annexe 126 : Scores de performance en langue des élèves selon l'école a été inspectée ou pas au cours des deux dernières années en fin de scolarité

STRATE	L'école n'a pas été inspectée		L'école a été inspectée	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Estuaire	652,1	18,3	645,4	4,7
Haut-Ogooué	638,7	24,0	645,7	11,7
Moyen-Ogooué	619,4	14,2	613,8	9,7
Ngounié			639,3	13,3
Nyanga	650,4	37,1	660,4	12,2
Ogooué Ivindo	530,8	24,5	589,3	38,7
Ogooué-Lolo			665,6	7,5
Ogooué-Maritime	638,6	17,0	659,2	10,6
Woleu-Ntem	613,0	33,4	643,0	6,3
National	635,1	9,7	642,5	4,6

Source : PASEC2019

Annexe 127 : Scores de performance en mathématiques des élèves selon l'école a été inspectée ou pas au cours des deux dernières années en fin de scolarité

STRATE	L'école n'a pas été inspectée		L'école a été inspectée	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Estuaire	560,9	19,1	552,6	5,1
Haut-Ogooué	541,9	41,5	557,4	12,3
Moyen-Ogooué	521,3	17,0	524,5	9,7
Ngounié			563,9	11,6
Nyanga	561,2	32,1	578,8	16,9
Ogooué Ivindo	488,7	19,1	504,2	39,5
Ogooué-Lolo			562,2	9,7
Ogooué-Maritime	530,8	27,3	571,1	16,1
Woleu-Ntem	587,7	16,9	558,3	11,7
National	545,2	10,7	553,2	4,8

Source : PASEC2019

Annexe 128 : Différence de performance en lecture des élèves selon l'école a été inspectée ou pas au cours des deux dernières années en fin de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	La différence de performance entre les élèves dont l'école a été inspectée par rapport aux élèves dont l'école n'a pas été inspectée	Erreur Type
Estuaire	652,1	18,3	-6,7	0,2
Haut-Ogooué	638,7	24,0	0,0	0,3
Moyen-Ogooué	619,4	14,2	-5,5	0,2
Ngounié			0***	0,0
Nyanga	650,4	37,1	9,9	0,3
Ogooué Ivindo	530,8	24,5	0,5	0,5
Ogooué-Lolo			0***	0,0
Ogooué-Maritime	638,6	17,0	0,2	0,2
Woleu-Ntem	613,0	33,4	0,2	0,3
National	635,1	9,7	7,3	0,1

Source : PASEC2019

Annexe 129 : Différence de performance en mathématiques des élèves selon l'école a été inspectée ou pas au cours des deux dernières années en fin de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	La différence de performance entre les élèves dont l'école a été inspectée par rapport aux élèves dont l'école n'a pas été inspectée	Erreur Type
Estuaire	560,9	19,1	-8,2	0,2
Haut-Ogooué	541,9	41,5	0,1	0,4
Moyen-Ogooué	521,3	17,0	0,0	0,2
Ngounié			0***	0,0
Nyanga	561,2	32,1	0,1	0,3
Ogooué Ivindo	488,7	19,1	0,1	0,4
Ogooué-Lolo			0***	0,0
Ogooué-Maritime	530,8	27,3	0,4	0,3
Woleu-Ntem	587,7	16,9	-0,2	0,2
National	545,2	10,7	0,0	0,1

Source : PASEC2019

Existence de grève

Annexe 130 : Répartition des élèves selon la présence ou pas des grèves en début de scolarité

STRATE	Présence des grèves		Absence des grèves	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Estuaire	12,3	3,9	87,7	3,9
Haut-Ogooué	55,4	30,9	44,6	30,9
Moyen-Ogooué	16,3	17,5	83,7	17,5
Ngounié	46,7	28,3	53,3	28,3
Nyanga	32,8	19,9	67,2	19,9
Ogooué Ivindo	45,8	16,5	54,2	16,5
Ogooué-Lolo	46,2	7,3	53,8	7,3
Ogooué-Maritime	63,7	8,3	36,3	8,3
Woleu-Ntem	47,7	22,8	52,3	22,8
National	32,8	6,0	67,2	6,0

Source : PASEC2019

Annexe 131 : Scores de performance en lecture des élèves selon la présence ou pas des grèves en début de scolarité

STRATE	Présence des grèves		Absence des grèves	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Estuaire	720,9	19,5	630,6	46,0
Haut-Ogooué	549,7	26,4	568,1	8,2
Moyen-Ogooué	606,5	5,7	560,8	20,3
Ngounié	613,5	10,4	536,4	25,7
Nyanga	582,1	32,8	593,5	13,7
Ogooué Ivindo	518,6	6,2	509,5	7,5
Ogooué-Lolo	585,1	53,2	636,5	28,5
Ogooué-Maritime	684,2	65,9	621,3	16,7
Woleu-Ntem	592,6	26,6	622,1	14,0
National	611,5	18,1	606,5	23,5

Source : PASEC2019

Annexe 132 : Scores de performance en mathématiques des élèves selon la présence ou pas des grèves en début de scolarité

STRATE	Présence des grèves		Absence des grèves	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Estuaire	628,2	15,9	616,4	31,6
Haut-Ogooué	569,4	26,5	581,2	9,0
Moyen-Ogooué	593,1	8,5	564,2	16,4
Ngounié	589,3	9,6	521,7	23,1
Nyanga	570,3	11,0	593,8	6,7
Ogooué Ivindo	550,8	8,3	517,6	9,4
Ogooué-Lolo	557,2	48,7	612,5	8,9
Ogooué-Maritime	628,6	31,0	595,9	10,4
Woleu-Ntem	607,4	14,1	621,5	15,0
National	591,5	8,1	597,8	16,0

Source : PASEC2019

Annexe 133 : Différence de performance en lecture des élèves selon la présence ou pas des grèves en début de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de performance entre les élèves en présence de grèves par rapport à l'absence de grèves	Erreur Type
Estuaire	720,9	19,5	-0,9*	0,5
Haut-Ogooué	549,7	26,4	0,1	0,3
Moyen-Ogooué	606,5	5,7	-0,4**	0,2
Ngounié	613,5	10,4	-0,7***	0,3
Nyanga	582,1	32,8	0,1	0,3
Ogooué Ivindo	518,6	6,2	-9,1	0,1
Ogooué-Lolo	585,1	53,2	0,5	0,6
Ogooué-Maritime	684,2	65,9	-0,6	0,7
Woleu-Ntem	592,6	26,6	0,2	0,3
National	611,5	18,1	-4,9	0,3

Source : PASEC2019

Annexe 134 : Différence de performance en mathématiques des élèves selon la présence ou pas des grèves en début de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de performance entre les élèves en présence de grèves par rapport à l'absence de grèves	Erreur Type
Estuaire	628,2	15,9	-0,1	0,4
Haut-Ogooué	569,4	26,5	0,1	0,3
Moyen-Ogooué	593,1	8,5	-0,2	0,2
Ngounié	589,3	9,6	-0,6***	0,2
Nyanga	570,3	11,0	0,2*	0,1
Ogooué Ivindo	550,8	8,3	-0,3***	0,1
Ogooué-Lolo	557,2	48,7	0,5	0,5
Ogooué-Maritime	628,6	31,0	-0,3	0,3
Woleu-Ntem	607,4	14,1	0,1	0,2
National	591,5	8,1	6,3	0,2

Source : PASEC2019

Annexe 135 : Répartition des élèves selon la présence ou pas des grèves en fin de scolarité

STRATE	Présence des grèves		Absence des grèves	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Estuaire	35,0	9,2	65,0	9,2
Haut-Ogooué	51,9	16,8	48,1	16,8
Moyen-Ogooué	22,7	10,7	77,3	10,7
Ngounié	52,0	16,8	48,0	16,8
Nyanga	45,4	9,3	54,6	9,3
Ogooué Ivindo	55,1	26,2	44,9	26,2
Ogooué-Lolo	43,6	12,7	56,4	12,7
Ogooué-Maritime	61,2	14,1	38,8	14,1
Woleu-Ntem	44,7	15,2	55,3	15,2
National	42,6	5,4	57,4	5,4

Source : PASEC2019

Annexe 136 : Scores de performance en lecture des élèves selon la présence ou pas des grèves en fin de scolarité

STRATE	Présence des grèves		Absence des grèves	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Estuaire	641,8	8,3	647,9	5,4
Haut-Ogooué	657,8	14,6	629,7	12,6
Moyen-Ogooué	649,3	11,5	608,8	14,0
Ngounié	667,3	10,6	609,0	15,6
Nyanga	656,3	28,7	657,9	10,1
Ogooué Ivindo	569,6	53,7	608,2	30,9
Ogooué-Lolo	651,0	12,6	676,8	10,3
Ogooué-Maritime	669,8	13,3	639,4	12,0
Woleu-Ntem	641,8	8,8	637,8	8,8
National	644,5	7,8	639,6	4,1

Source : PASEC2019

Annexe 137 : Scores de performance en mathématiques des élèves selon la présence ou pas des grèves en fin de scolarité

STRATE	Présence des grèves		Absence des grèves	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Estuaire	553,3	10,9	552,7	7,1
Haut-Ogooué	571,7	19,1	537,0	11,3
Moyen-Ogooué	559,0	19,9	511,3	16,7
Ngounié	579,2	10,2	547,3	16,4
Nyanga	565,3	25,5	579,6	14,2
Ogooué Ivindo	482,3	47,5	528,3	32,3
Ogooué-Lolo	542,3	18,2	577,5	12,2
Ogooué-Maritime	585,7	22,1	542,2	13,3
Woleu-Ntem	553,8	21,0	568,0	8,4
National	555,8	8,4	549,8	4,6

Source : PASEC2019

Annexe 138 : Différence de performance en lecture des élèves selon la présence ou pas des grèves en fin de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de performance entre les élèves en présence de grèves par rapport à l'absence de grèves	Erreur Type
Estuaire	641,8	8,3	0,0	0,1
Haut-Ogooué	657,8	14,6	-0,2	0,2
Moyen-Ogooué	649,3	11,5	-0,4**	0,2
Ngounié	667,3	10,6	-0,5***	0,2
Nyanga	656,3	28,7	0,0	0,3
Ogooué Ivindo	569,6	53,7	0,3	0,4
Ogooué-Lolo	651,0	12,6	0,2	0,2
Ogooué-Maritime	669,8	13,3	-0,3*	0,2
Woleu-Ntem	641,8	8,8	-0,0	0,1
National	644,5	7,8	-4,9	0,1

Source : PASEC2019

Annexe 139 : Différence de performance en mathématiques des élèves selon la présence ou pas des grèves en fin de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de performance entre les élèves en présence de grèves par rapport à l'absence de grèves	Erreur Type
Estuaire	553,3	10,9	-5,6	0,1
Haut-Ogooué	571,7	19,1	-0,3	0,2
Moyen-Ogooué	559,0	19,9	-0,4*	0,3
Ngounié	579,2	10,2	-0,3*	0,2
Nyanga	565,3	25,5	0,1	0,3
Ogooué Ivindo	482,3	47,5	0,4	0,4
Ogooué-Lolo	542,3	18,2	0,3	0,2
Ogooué-Maritime	585,7	22,1	-0,4*	0,3
Woleu-Ntem	553,8	21,0	0,1	0,2
National	555,8	8,4	-5,9	0,1

Source : PASEC2019

Annexe 140 : Répartition des élèves selon l'existence ou pas d'une association en début de scolarité

STRATE	Il existe une association dans l'école		Il n'existe pas d'association dans l'école	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Estuaire	87,5	8,8	12,5	8,8
Haut-Ogooué	97,8	2,4	2,2	2,4
Moyen-Ogooué	100,0	0,0	0,0	0,0
Ngounié	90,9	1,8	9,1	1,8
Nyanga	92,5	7,6	7,5	7,6
Ogooué Ivindo	100,0	0,0	0,0	0,0
Ogooué-Lolo	100,0	0,0	0,0	0,0
Ogooué-Maritime	100,0	0,0	0,0	0,0
Woleu-Ntem	90,3	9,0	9,7	9,0
National	92	4,0	7,3	4,0

Source : PASEC2019

Annexe 141 : Scores de performance en lecture des élèves selon l'existence ou pas d'une association en début de scolarité

STRATE	Il existe une association dans l'école		Il n'existe pas d'association dans l'école	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Estuaire	629,5	29,7	752,5	95,3
Haut-Ogooué	551,3	13,5	704,1	
Moyen-Ogooué	594,5	34,9		
Ngounié	570,0	29,8	595,6	62,6
Nyanga	586,0	15,9	635,6	
Ogooué Ivindo	512,4	7,5		
Ogooué-Lolo	612,7	29,8		
Ogooué-Maritime	661,4	42,3		
Woleu-Ntem	605,2	23,6	635,2	15,0
National	601,3	12,1	722,9	74,6

Source : PASEC2019

Annexe 142 : Scores de performance en mathématiques des élèves selon l'existence ou pas d'une association en début de scolarité

STRATE	Il existe une association dans l'école		Il n'existe pas d'association dans l'école	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Estuaire	609,6	21,7	675,8	61,7
Haut-Ogooué	567,3	15,3	609,2	
Moyen-Ogooué	586,8	22,9		
Ngounié	551,7	27,0	569,1	52,9
Nyanga	586,2	10,0	584,9	
Ogooué Ivindo	534,5	8,4		
Ogooué-Lolo	586,9	23,6		
Ogooué-Maritime	616,7	20,4		
Woleu-Ntem	613,5	13,0	626,7	8,3
National	591,2	8,6	655,7	48,8

Source : PASEC2019

Annexe 143 : Différence de performance en lecture des élèves selon l'existence ou pas d'une association en début de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de performance entre les élèves en présence d'association par rapport aux performances des élèves en absence d'association	Erreur Type
Estuaire	629,5	29,7	1,2	0,9
Haut-Ogooué	551,3	13,5	1,5	1,5
Moyen-Ogooué	594,5	34,9	0***	0,0
Ngounié	570,0	29,8	0,2	0,7
Nyanga	586,0	15,9	0,4	0,6
Ogooué Ivindo	512,4	7,5	0***	0,0
Ogooué-Lolo	612,7	29,8	0***	0,0
Ogooué-Maritime	661,4	42,3	0***	0,0
Woleu-Ntem	605,2	23,6	0,3	0,3
National	601,3	12,1	1,2*	0,7

Source : PASEC2019

Annexe 144 : Différence de performance en mathématiques des élèves selon l'existence ou pas d'une association en début de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de performance entre les élèves en présence d'association par rapport aux performances des élèves en absence d'association	Erreur Type
Estuaire	609,6	21,7	0,6	0,6
Haut-Ogooué	567,3	15,3	0,4	0,5
Moyen-Ogooué	586,8	22,9	0***	0,0
Ngounié	551,7	27,0	0,1	0,6
Nyanga	586,2	10,0	-1,2	0,1
Ogooué Ivindo	534,5	8,4	0***	0,0
Ogooué-Lolo	586,9	23,6	0***	0,0
Ogooué-Maritime	616,7	20,4	0***	0,0
Woleu-Ntem	613,5	13,0	0,1	0,2
National	591,2	8,6	0,6	0,5

Source : PASEC2019

Annexe 145 : Répartition des élèves selon l'existence ou pas d'une association en fin de scolarité

STRATE	Il existe une association dans l'école		Il n'existe pas d'association dans l'école	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Estuaire	97,0	2,0	3,0	2,0
Haut-Ogooué	100,0	0,0	0,0	0,0
Moyen-Ogooué	100,0	0,0	0,0	0,0
Ngounié	97,5	2,5	2,5	2,5
Nyanga	97,0	3,0	3,0	3,0
Ogooué Ivindo	100,0	0,0	0,0	0,0
Ogooué-Lolo	100,0	0,0	0,0	0,0
Ogooué-Maritime	97,8	2,2	2,2	2,2
Woleu-Ntem	94,0	6,1	6,0	6,1
National	97,7	1,0	2,3	1,0

Source : PASEC2019

Annexe 146 : Scores de performance en lecture des élèves selon l'existence ou pas d'une association en fin de scolarité

STRATE	Il existe une association dans l'école		Il n'existe pas d'association dans l'école	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Estuaire	651,2	3,9	697,9	7,3
Haut-Ogooué	644,3	9,8		
Moyen-Ogooué	625,4	12,2		
Ngounié	639,3	13,5	640,8	
Nyanga	658,5	13,1	614,4	
Ogooué Ivindo	584,9	32,2		
Ogooué-Lolo	665,6	7,5		
Ogooué-Maritime	655,7	9,3	654,6	
Woleu-Ntem	639,9	6,7	635,6	
National	643,9	3,8	676,1	12,7

Source : PASEC2019

Annexe 147 : Scores de performance en mathématiques des élèves selon l'existence ou pas d'une association en fin de scolarité

STRATE	Il existe une association dans l'école		Il n'existe pas d'association dans l'école	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Estuaire	558,0	4,1	600,3	12,9
Haut-Ogooué	552,7	10,8		
Moyen-Ogooué	527,5	12,9		
Ngounié	564,0	11,9	561,4	
Nyanga	575,6	13,4	492,3	
Ogooué Ivindo	501,7	33,0		
Ogooué-Lolo	562,2	9,7		
Ogooué-Maritime	568,0	14,1	558,7	
Woleu-Ntem	564,0	11,5	525,7	
National	554,1	4,0	576,8	15,8

Source : PASEC2019

Annexe 148 : Différence de performance en lecture des élèves selon l'existence ou pas d'une association en fin de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de performance entre les élèves en présence d'association par rapport aux performances des élèves en absence d'association	Erreur Type
Estuaire	651,2	3,9	0,4***	0,1
Haut-Ogooué	644,3	9,8	0***	0,0
Moyen-Ogooué	625,4	12,2	0***	0,0
Ngounié	639,3	13,5	1,4	0,2
Nyanga	658,5	13,1	-0,4	0,5
Ogooué Ivindo	584,9	32,2	0***	0,0
Ogooué-Lolo	665,6	7,5	0***	0,0
Ogooué-Maritime	655,7	9,3	-1,0	0,2
Woleu-Ntem	639,9	6,7	-0,0	0,2
National	643,9	3,8	0,3**	0,1

Source : PASEC2019

Annexe 149 : Différence de performance en mathématiques des élèves selon l'existence ou pas d'une association en fin de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de performance entre les élèves en présence d'association par rapport aux performances des élèves en absence d'association	Erreur Type
Estuaire	558,0	4,1	0,4***	0,1
Haut-Ogooué	552,7	10,8	0***	0,0
Moyen-Ogooué	527,5	12,9	0***	0,0
Ngounié	564,0	11,9	-2,5	0,2
Nyanga	575,6	13,4	-0,8	0,9
Ogooué Ivindo	501,7	33,0	0***	0,0
Ogooué-Lolo	562,2	9,7	0***	0,0
Ogooué-Maritime	568,0	14,1	-9,2	0,2
Woleu-Ntem	564,0	11,5	-0,3	0,4
National	554,1	4,0	0,2	0,2

Source : PASEC2019

Annexe 150 : Répartition des élèves en début de scolarité selon la disponibilité d'une infirmerie

STRATE	Elèves disposant d'une infirmerie ou de matériels de soins à l'école		Elèves ne disposant pas d'une infirmerie ou de matériels de soins à l'école	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Estuaire	43,3	15,8	56,7	15,8
Haut-Ogooué	51,0	33,8	49,0	33,8
Moyen-Ogooué	16,3	17,5	83,7	17,5
Ngounié	13,2	11,7	86,8	11,7
Nyanga	25,6	8,7	74,4	8,7
Ogooué Ivindo	22,5	21,8	77,5	21,8
Ogooué-Lolo	14,6	2,2	85,4	2,2
Ogooué-Maritime	47,2	19,0	52,8	19,0
Woleu-Ntem	22,0	13,0	78,0	13,0
National	36,4	8,3	63,6	8,3

Source : PASEC2019

Annexe 151 : Performance en lecture des élèves en début de scolarité selon la disponibilité d'une infirmerie

STRATE	Elèves disposant d'une infirmerie ou de matériels de soins à l'école		Elèves ne disposant pas d'une infirmerie ou de matériels de soins à l'école	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Estuaire	655,5	27,5	634,4	59,2
Haut-Ogooué	565,7	24,9	557,0	10,6
Moyen-Ogooué	606,5	5,7	560,8	20,3
Ngounié	609,7	24,6	566,7	31,0
Nyanga	600,0	20,1	583,2	22,4
Ogooué Ivindo	539,6	7,4	510,5	6,8
Ogooué-Lolo	656,1	36,6	605,3	34,2
Ogooué-Maritime	641,6	22,1	679,1	88,8
Woleu-Ntem	648,2	9,0	596,7	26,7
National	626,6	21,4	601,3	21,2

Source : PASEC2019

Annexe 152 : Performance en mathématiques des élèves en début de scolarité selon la disponibilité d'une infirmerie

STRATE	Elèves disposant d'une infirmerie ou de matériels de soins à l'école		Elèves ne disposant pas d'une infirmerie ou de matériels de soins à l'école	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Estuaire	627,3	14,9	610,7	42,9
Haut-Ogooué	579,7	5,3	571,1	6,0
Moyen-Ogooué	593,1	8,5	564,2	16,4
Ngounié	602,5	6,5	545,8	25,7
Nyanga	587,1	5,2	585,2	14,4
Ogooué Ivindo	538,7	5,6	531,5	12,9
Ogooué-Lolo	623,3	10,2	580,7	27,3
Ogooué-Maritime	599,0	9,3	632,5	39,5
Woleu-Ntem	646,7	9,4	605,7	12,6
National	609,3	11,0	589,2	14,8

Source : PASEC2019

Annexe 153 : Différence de performance en lecture des élèves en début de scolarité selon la disponibilité d'une infirmerie

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves ne disposant pas d'une infirmerie ou de matériels de soins à l'école par rapport aux élèves disposant d'une infirmerie ou de matériels de soins à l'école	Erreur Type
Estuaire	655,5	27,5	-21,0	54,1
Haut-Ogooué	565,7	24,9	-8,7	24,7
Moyen-Ogooué	606,5	5,7	-45,6**	20,9
Ngounié	609,7	24,6	-42,9	42,4
Nyanga	600,0	20,1	-16,7	30,0
Ogooué Ivindo	539,6	7,4	-29,0***	11,1
Ogooué-Lolo	656,1	36,6	-50,8	50,0
Ogooué-Maritime	641,6	22,1	37,4	90,3
Woleu-Ntem	648,2	9,0	-51,5*	27,2
National	626,6	21,4	-25,3	27,0

Source : PASEC2019

Annexe 154 : Différence de performance en mathématiques des élèves en début de scolarité selon la disponibilité d'une infirmerie

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves ne disposant pas d'une infirmerie ou de matériels de soins à l'école par rapport aux élèves disposant d'une infirmerie ou de matériels de soins à l'école	Erreur Type
Estuaire	627,3	14,9	-16,5	40,6
Haut-Ogooué	579,7	5,3	-8,6	7,4
Moyen-Ogooué	593,1	8,5	-28,9	19,3
Ngounié	602,5	6,5	-56,7**	27,3
Nyanga	587,1	5,2	-1,9	14,9
Ogooué Ivindo	538,7	5,6	-7,2	12,6
Ogooué-Lolo	623,3	10,2	-42,6	29,2
Ogooué-Maritime	599,0	9,3	33,4	40,4
Woleu-Ntem	646,7	9,4	-40,9***	14,4
National	609,3	11,0	-20,0	17,2

Source : PASEC2019

Annexe 155 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon la disponibilité d'une infirmerie

STRATE	Elèves disposant d'une infirmerie ou de matériels de soins à l'école		Elèves ne disposant pas d'une infirmerie ou de matériels de soins à l'école	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Estuaire	46,1	8,1	53,9	8,1
Haut-Ogooué	28,7	15,9	71,3	15,9
Moyen-Ogooué	6,1	6,6	93,9	6,6
Ngounié	10,2	6,6	89,8	6,6
Nyanga	19,3	8,4	80,7	8,4
Ogooué Ivindo	4,2	4,6	95,8	4,6
Ogooué-Lolo	4,3	5,1	95,7	5,1
Ogooué-Maritime	48,7	14,1	51,3	14,1
Woleu-Ntem	27,5	8,7	72,5	8,7
National	32,0	4,5	68,0	4,5

Source : PASEC2019

Annexe 156 : Performance en lecture des élèves en fin de scolarité selon la disponibilité d'une infirmerie

STRATE	Elèves disposant d'une infirmerie ou de matériels de soins à l'école		Elèves ne disposant pas d'une infirmerie ou de matériels de soins à l'école	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Estuaire	656,8	6,3	636,3	5,8
Haut-Ogooué	609,2	21,4	659,1	11,1
Moyen-Ogooué	669,4	3,6	614,6	12,3
Ngounié	650,2	8,8	638,1	14,3
Nyanga	673,1	14,9	655,6	17,6
Ogooué Ivindo	621,5	6,6	586,2	40,5
Ogooué-Lolo	677,4	6,9	665,0	8,2
Ogooué-Maritime	653,4	6,5	662,4	20,9
Woleu-Ntem	649,4	10,5	635,9	7,6
National	651,5	5,3	637,1	5,8

Source : PASEC2019

Annexe 157 : Performance en mathématiques des élèves en fin de scolarité selon la disponibilité d'une infirmerie

STRATE	Elèves disposant d'une infirmerie ou de matériels de soins à l'école		Elèves ne disposant pas d'une infirmerie ou de matériels de soins à l'école	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Estuaire	570,7	7,7	538,0	7,3
Haut-Ogooué	522,1	18,9	568,9	13,6
Moyen-Ogooué	575,6	3,8	518,7	14,6
Ngounié	563,1	13,5	564,0	12,9
Nyanga	615,7	32,1	565,6	15,4
Ogooué Ivindo	526,6	1,3	501,6	41,6
Ogooué-Lolo	573,7	3,4	561,6	10,5
Ogooué-Maritime	558,7	9,0	578,4	34,7
Woleu-Ntem	566,8	28,2	559,7	11,4
National	565,2	6,4	546,3	6,1

Source : PASEC2019

Annexe 158 : Différence de performance en langue des élèves en fin de scolarité selon la disponibilité d'une infirmerie

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves ne disposant pas d'une infirmerie ou de matériels de soins à l'école par rapport aux élèves disposant d'une infirmerie ou de matériels de soins à l'école	Erreur Type
Estuaire	656,8	6,3	-20,5**	9,2
Haut-Ogooué	609,2	21,4	49,8*	26,4
Moyen-Ogooué	669,4	3,6	-54,7***	12,2
Ngounié	650,2	8,8	-12,0	18,8
Nyanga	673,1	14,9	-17,4	23,2
Ogooué Ivindo	621,5	6,6	-35,2	41,1
Ogooué-Lolo	677,4	6,9	-12,3	11,8
Ogooué-Maritime	653,4	6,5	9,0	22,9
Woleu-Ntem	649,4	10,5	-13,4	12,9
National	651,5	5,3	-14,3*	8,2

Source : PASEC2019

Annexe 159 : Différence de performance en mathématiques des élèves en fin de scolarité selon la disponibilité d'une infirmerie

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves ne disposant pas d'une infirmerie ou de matériels de soins à l'école par rapport aux élèves disposant d'une infirmerie ou de matériels de soins à l'école	Erreur Type
Estuaire	570,7	7,7	-32,7***	11,4
Haut-Ogooué	522,1	18,9	46,8*	25,3
Moyen-Ogooué	575,6	3,8	-56,9***	15,0
Ngounié	563,1	13,5	0,8	20,4
Nyanga	615,7	32,1	-50,1	35,8
Ogooué Ivindo	526,6	1,3	-24,9	41,6
Ogooué-Lolo	573,7	3,4	-12,0	11,7
Ogooué-Mari-time	558,7	9,0	19,6	39,3
Woleu-Ntem	566,8	28,2	-7,0	31,4
National	565,2	6,4	-18,8**	9,3

Source : PASEC2019

Latrine à l'école

Annexe 160 : Répartition des élèves en début de scolarité selon la disponibilité d'une latrine

STRATE	Elèves disposant d'une latrine à l'école		Elèves ne disposant pas d'une latrine à l'école	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Estuaire	94,5	5,5	5,5	5,5
Haut-Ogooué	83,8	14,6	16,2	14,6
Moyen-Ogooué	100,0	0,0	0,0	0,0
Ngounié	70,0	9,5	30,0	9,5
Nyanga	100,0	0,0	0,0	0,0
Ogooué Ivindo	47,5	26,7	52,5	26,7
Ogooué-Lolo	95,4	4,6	4,6	4,6
Ogooué-Maritime	94,5	5,6	5,5	5,6
Woleu-Ntem	77,6	19,2	22,4	19,2
National	88,6	3,7	11,4	3,7

Source : PASEC2019

Annexe 161 : Performance en lecture des élèves en début de scolarité selon la disponibilité d'une latrine

STRATE	Elèves disposant d'une latrine à l'école		Elèves ne disposant pas d'une latrine à l'école	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Estuaire	644,6	40,4	624,4	
Haut-Ogooué	566,4	9,9	535,7	19,3
Moyen-Ogooué	568,3	16,3		
Ngounié	592,0	30,1	526,5	50,5
Nyanga	587,5	17,6		
Ogooué Ivindo	511,5	8,8	522,1	9,2
Ogooué-Lolo	616,5	31,7	535,5	
Ogooué-Maritime	654,0	45,5	787,1	
Woleu-Ntem	626,6	12,8	543,9	29,5
National	617,1	18,5	559,8	22,5

Source : PASEC2019

Annexe 162 : Performance en mathématiques des élèves en début de scolarité selon la disponibilité d'une latrine

STRATE	Elèves disposant d'une latrine à l'école		Elèves ne disposant pas d'une latrine à l'école	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Estuaire	616,5	27,2	640,5	
Haut-Ogooué	581,3	4,9	545,4	6,5
Moyen-Ogooué	568,9	13,8		
Ngounié	566,7	25,4	521,8	59,3
Nyanga	585,7	10,7		
Ogooué Ivindo	512,5	8,0	551,8	6,8
Ogooué-Lolo	589,2	25,2	539,6	
Ogooué-Maritime	615,4	21,9	638,7	
Woleu-Ntem	623,2	10,7	585,6	16,6
National	599,9	12,0	570,1	22,2

Source : PASEC2019

Annexe 163 : Différence de performance en lecture des élèves en début de scolarité selon la disponibilité d'une latrine

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves ne disposant pas d'une latrine à l'école par rapport aux élèves disposant d'une latrine à l'école	Erreur Type
Estuaire	644,6	40,4	-20,2	46,0
Haut-Ogooué	566,4	9,9	-30,6	19,1
Moyen-Ogooué	568,3	16,3	0***	0,0
Ngounié	592,0	30,1	-65,5	59,0
Nyanga	587,5	17,6	0***	0,0
Ogooué Ivindo	511,5	8,8	10,6	14,4
Ogooué-Lolo	616,5	31,7	-80,9	87,9
Ogooué-Maritime	654,0	45,5	133,0	141,6
Woleu-Ntem	626,6	12,8	-82,6**	33,2
National	617,1	18,5	-57,2*	30,0

Source : PASEC2019

Annexe 164 : Différence de performance en mathématiques des élèves en début de scolarité selon la disponibilité d'une latrine en début de scolarité

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves ne disposant pas d'une latrine à l'école par rapport aux élèves disposant d'une latrine à l'école	Erreur Type
Estuaire	616,5	27,2	24,0	37,2
Haut-Ogooué	581,3	4,9	-35,9***	9,8
Moyen-Ogooué	568,9	13,8	0***	0,0
Ngounié	566,7	25,4	-44,9	64,4
Nyanga	585,7	10,7	0***	0,0
Ogooué Ivindo	512,5	8,0	39,3***	6,5
Ogooué-Lolo	589,2	25,2	-49,6	56,8
Ogooué-Maritime	615,4	21,9	23,3	32,0
Woleu-Ntem	623,2	10,7	-37,6**	18,5
National	599,9	12,0	-29,8	25,9

Source : PASEC2019

Annexe 165 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon la disponibilité d'une latrine

STRATE	Elèves disposant d'une latrine à l'école		Elèves ne disposant pas d'une latrine à l'école	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Estuaire	92,9	4,2	7,1	4,2
Haut-Ogooué	88,3	9,5	11,7	9,5
Moyen-Ogooué	98,5	1,6	1,5	1,6
Ngounié	83,5	9,8	16,5	9,8
Nyanga	82,2	10,2	17,8	10,2
Ogooué Ivindo	69,9	13,6	30,1	13,6
Ogooué-Lolo	95,8	5,1	4,2	5,1
Ogooué-Maritime	98,3	1,7	1,7	1,7
Woleu-Ntem	64,5	15,3	35,5	15,3
National	88,5	2,9	11,5	2,9

Source : PASEC2019

Annexe 166 : Performance en langue des élèves en fin de scolarité selon la disponibilité d'une latrine

STRATE	Elèves disposant d'une latrine à l'école		Elèves ne disposant pas d'une latrine à l'école	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Estuaire	647,2	4,2	626,7	21,7
Haut-Ogooué	644,4	12,0	643,3	27,3
Moyen-Ogooué	618,2	10,9	598,6	11,1
Ngounié	647,5	13,7	598,0	26,9
Nyanga	664,7	16,7	628,7	9,2
Ogooué Ivindo	575,8	54,7	615,2	33,5
Ogooué-Lolo	667,4	9,6	624,4	9,8
Ogooué-Maritime	657,7	10,2		
Woleu-Ntem	646,4	8,5	627,2	10,2
National	644,1	4,6	623,6	9,1

Source : PASEC2019

Annexe 177 : Performance en mathématiques des élèves en fin de scolarité selon la disponibilité d'une latrine

STRATE	Elèves disposant d'une latrine à l'école		Elèves ne disposant pas d'une latrine à l'école	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Estuaire	556,3	5,5	510,4	20,9
Haut-Ogooué	549,1	12,4	599,6	26,1
Moyen-Ogooué	522,7	13,0	484,5	10,1
Ngounié	570,0	13,1	532,9	14,5
Nyanga	581,4	18,0	541,1	11,2
Ogooué Ivindo	495,0	56,7	520,4	38,0
Ogooué-Lolo	564,1	12,5	519,1	5,0
Ogooué-Maritime	567,6	15,4		
Woleu-Ntem	569,7	13,1	547,1	21,7
National	554,5	5,0	535,9	11,8

Source : PASEC2019

Annexe 168 : Différence de performance en langue des élèves en fin de scolarité selon la disponibilité d'une latrine

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves ne disposant pas d'une latrine à l'école par rapport aux élèves disposant d'une latrine à l'école	Erreur Type
Estuaire	647,2	4,2	-20,5	21,8
Haut-Ogooué	644,4	12,0	-1,1	33,1
Moyen-Ogooué	618,2	10,9	-19,6	13,7
Ngounié	647,5	13,7	-49,4*	25,4
Nyanga	664,7	16,7	-35,9	22,0
Ogooué Ivindo	575,8	54,7	39,3	64,8
Ogooué-Lolo	667,4	9,6	-43,0***	14,4
Ogooué-Maritime	657,7	10,2	17,7	22,0
Woleu-Ntem	646,4	8,5	-19,1	14,2
National	644,1	4,6	-20,4**	10,2

Source : PASEC2019

Annexe 169 : Différence de performance en mathématiques des élèves en fin de scolarité selon la disponibilité d'une latrine

STRATE	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves ne disposant pas d'une latrine à l'école par rapport aux élèves disposant d'une latrine à l'école	Erreur Type
Estuaire	556,3	5,5	-45,9**	21,8
Moyen-Ogooué	522,7	13,0	50,5	31,1
Ngounié	570,0	13,1	-37,1**	17,8
Nyanga	581,4	18,0	-40,2*	23,3
Ogooué Ivindo	495,0	56,7	25,3	68,2
Ogooué-Lolo	564,1	12,5	-44,9***	13,2
Ogooué-Maritime	567,6	15,4	72,5	76,3
Woleu-Ntem	569,7	13,1	-22,6	26,4
National	554,5	5,0	-18,5	13,1

Source : PASEC2019

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
5773,7	4861,9	0,5	4328,5	3637,6	0,5

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	0,1	0,3	0,3	0,3
L'élève est une fille	-8,2	3,8	-16,9	3,0
L'élève a redoublé au moins une fois	-19,2	4,1	-17,0	3,4
L'élève a fait la maternelle	1,1	4,0	-2,6	3,8
Âge de l'élève	-11,5	2,2	-8,3	2,0
Constante	552,0	15,7	497,4	15,5

Significatif au seuil de 5% ; *Significatif au seuil de 1%

Tableau B5.3 : Facteurs de réussite associés aux performances scolaires : Modèle élèves- socioéconomique enseignants

	Lecture		Mathématiques	
	Coefficient de régression	Erreur type	Coefficient de régression	Erreur type
Absentéisme du maître	-3,7	6,2	-0,1	5,2
Nombre d'élève dans la classe	19,8	5,1	18,2	4,2
Niveau de la famille de l'élève	0,1	0,3	0,3	0,3
L'élève est une fille	-8,2	3,8	-16,9	3,0
L'élève a redoublé au moins une fois	-19,1	4,1	-17,0	3,4
L'élève a fait la maternelle	1,2	4,0	-2,5	3,8
Âge de l'élève	-11,4	2,2	-8,2	2,0

* 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	-0,4	0,3	-0,2	0,3
	L'élève est une fille	-8,4	3,8	-17,0	2,9
	L'élève a redoublé au moins une fois	-17,9	4,1	-16,0	3,4
	L'élève a fait la maternelle	-0,7	3,8	-3,9	3,7
	Âge de l'élève	-10,8	2,1	-7,7	2,0
Classe	Absentéisme du maître	2,9	3,9	5,4	3,2
	Nombre d'élève dans la classe	7,2	3,9	6,4	3,0
Écoles	Indice d'implication de la communauté	-0,1	0,4	-0,3	0,3
	L'école est dans une zone urbaine	16,4	72,2	-15,8	63,7
	Niveau socioéconomique/milieu urbain	0,9	0,9	1,1	0,9
	Interaction infrastructures de l'école et zone urbaine	-2,0	0,9	-0,3	0,8
	Interaction aménagement du territoire et zone urbaine	0,7	1,2	-0,5	1,1
	L'école est privée	6,4	9,5	13,5	8,4
	Le directeur est une femme	25,3	8,5	16,3	8,0
	Niveau socioéconomique moyen par école	21,3	6,2	17,1	5,1
	Indice d'infrastructures	46,9	9,4	32,2	7,9
	Indice d'aménagement du territoire	-8,6	9,2	-3,5	8,1
Constante		572,1	35,7	525,7	33,7



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, la Côte d'Ivoire, le Congo, le Gabon, la Guinée, Madagascar, le Niger, la République Démocratique du Congo, le Sénégal, le Tchad et le Togo. Cette évaluation a permis la mesure du niveau de compétence des élèves en début et en fin de scolarité primaire, en langue d'enseignement et en mathématiques. Elle a également analysé les facteurs associés aux performances des systèmes éducatifs des pays évalués, en collectant des données contextuelles auprès des élèves, des enseignants et des directeurs par le biais de questionnaires. Elle a enfin eu l'opportunité d'évaluer, pour la première fois, les connaissances des enseignants sur les contenus disciplinaires et didactiques au niveau cycle primaire.

Ce rapport présente les résultats de l'évaluation PASEC2019 au Gabon.



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

**Direction du développement
et de la coopération DDC**