



République Démocratique
du Congo

Ministère de l'Enseignement
Primaire, Secondaire et Technique

PASEC2019

QUALITÉ DU SYSTÈME ÉDUCATIF EN RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE DU CONGO

PERFORMANCES ET ENVIRONNEMENT DE
L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE AU PRIMAIRE



pasec
Programme d'analyse des systèmes
éducatifs de la confemen



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 en RDC : 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 : 92-9133-186-4

Réalisation graphique : © Araignée-Dakar

Crédit photo couverture : GPE

Relecture : OUASHIE MARYSE

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



**République Démocratique
du Congo**

Le Ministère de l'Enseignement
Primaire, Secondaire et Technique
et de l'Artisanat

PASEC2019
QUALITÉ DU SYSTÈME ÉDUCATIF
EN RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE
DU CONGO

PERFORMANCES ET ENVIRONNEMENT
DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE AU PRIMAIRE

SIGLES ET ACRONYMES

ACP :	Analyse en Composantes Principales
AFD :	Agence Française de Développement
BCC :	Banque Centrale du Congo
CDF :	Franc Congolais
CESA :	Continental Education Strategy for Africa
CONFEMEN :	Conférence des ministres de l'Éducation des États et Gouvernements de la Francophonie
DDC :	Direction du développement et de la coopération Suisse
DSCRP :	Document de Stratégies de Croissance et de Réduction de la Pauvreté
DSRP :	Document de Stratégies de Réduction de la Pauvreté
ECE :	Espace Communautaire d'Eveil
EDS :	Enquête Démographique et de Santé
ENAFEP :	Examen National de Fin d'Etudes Primaires
Enquête I-2-3 :	Enquête sur l'Emploi, le secteur informel et la consommation des ménages
EPSP :	Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel
EPT :	Éducation pour tous
FMI :	Fonds Monétaire International
IDH :	Indice de développement humain
IRT :	Item response theory
ISU :	Institut de Statistique de l'UNESCO
MICS :	Multiple Indicators Cluster Survey
MINESU :	Ministère de l'Enseignement Supérieur et Universitaire
OCDE :	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
ODD :	Objectif de Développement Durable
ODD4 :	Objectif de développement durable 4
OMS :	Organisation Mondiale de la Santé
ONG :	Organisation Non Gouvernementale
PAG :	Programme d'Actions du Gouvernement
PASEC :	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
PIB :	Produit intérieur Brut
PISA :	Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves
PME :	Partenariat Mondial de l'Education
PNB :	Produit national brut
PNUD :	Programme des Nations Unies pour le Développement
QCM :	Questions à choix multiples
RDC :	République Démocratique du Congo
RDS :	Revue de données secondaires
SSEF :	Stratégie Sectorielle de l'Education et de la Formation
TBS :	Taux brut de scolarisation
TIMSS :	Trends in International Mathematics and Science Study
UNESCO :	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

LISTE DES RÉDACTEURS

Équipe nationale

- Professeur Crispin MABIKA, Consultant national chargé de l'analyse du système éducatif
- C.T. Jovin Gratien MAKALA MAKAMBU, Consultant national chargé de l'analyse statistique et économique

Appuyée par :

- Christian NGOMENZÉY MUSUYI, Economiste-Démographe

Correspondant national de la CONFEMEN et Équipe nationale PASEC

Christine Nepa Nepa KABALA, Correspondante nationale de la CONFEMEN

Jean Marie MANGOBE, ancien correspondant national de la CONFEMEN

Lufunisabo BUNDOKI, ancien correspondant national de la CONFEMEN

- Cédric WAKANDWA, Responsable National
- François KUBINDIKILA Kapay, Ancien Responsable National
- Cosma LAHEMA Otepa, Statisticien-Membre
- Odon MULANDA, Pédagogue-Membre
- Mathieu KEMBE, Informaticien-Membre
- Adrien MANZANZA, Statisticien-Membre
- Pierre ETSHEMANGO, Pédagogue-Membre
- BEYOKO Bongandi, Pédagogue-Membre
- Rodrigue KAPAYI, Informaticien-Membre
- SOLUKA Makanda, Statisticien-Membre
- Gervais SONGA, Pédagogue-Membre

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

- Bassile Zavier TANKEU, Conseiller technique
- BOUKAR Fatimé Zara épouse IBRAH, Conseillère technique

REMERCIEMENTS

Ce rapport national de la République Démocratique du Congo de l'enquête PASEC2019 a été le fruit d'un travail de synergie et de collaboration entre l'équipe du Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN, basée à Dakar, et l'ensemble de son équipe nationale de la République Démocratique du Congo basée à Kinshasa.

La CONFEMEN tient à remercier tous les divers acteurs mobilisés pour leur soutien et pour tous les efforts consentis.

La CONFEMEN exprime ainsi sa sincère reconnaissance au gouvernement de la République Démocratique du Congo et particulièrement au Ministre de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Technique pour son soutien et son engagement en vue de la réussite de cette évaluation.

La CONFEMEN remercie également les membres de son comité de pilotage pour la veille permanente qu'ils ont assurée durant tout le processus, depuis l'évaluation jusqu'à la validation des différentes analyses et la production du rapport, afin que les critères de validité et de qualité scientifiques soient respectés. Elle remercie et adresse aussi sa profonde gratitude et ses vives félicitations au personnel du Secrétariat technique permanent de la CONFEMEN dont la coopération a été primordiale pour la production de ce rapport national.

La CONFEMEN exprime aussi sa reconnaissance vis-à-vis de l'Agence Française de Développement (AFD) pour son précieux soutien financier sans lequel ce projet n'aurait pu se réaliser en RDC.

Enfin, la CONFEMEN se joint à ces remerciements aux Consultants nationaux pour leur apport combien appréciable.

AVANT-PROPOS

Après les évaluations diagnostiques du système éducatif congolais de 2010 et 2013, la République Démocratique du Congo a participé au deuxième cycle d'évaluations internationales groupées du PASEC 2019 réunissant quatorze (14) pays et ayant porté sur « la qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone : Performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire ».

L'évaluation PASEC de 2019 se base sur la mesure des compétences fondamentales en langue d'enseignement et en mathématiques, en début et en fin de scolarité primaire. L'approche utilisée intègre une composante d'enquête relative aux connaissances des enseignants en mathématiques, en langue d'enseignement et en didactique de ces deux domaines d'apprentissages. Les constatations issues de cette enquête sur les enseignants sont présentées dans l'optique de contribuer à l'élaboration de programmes ciblés de formations initiale et continue des enseignants du primaire en vue d'améliorer, à terme, la qualité des acquis scolaires.

Enfin, l'évaluation PASEC2019 a aussi collecté des informations contextuelles sur les élèves, les enseignants, les directeurs, les classes et les écoles. Au total, 267 écoles ont été tirées au hasard à partir de la liste exhaustive de l'ensemble des écoles pour les tests de fin de scolarité primaire (6^{ème} année primaire) et 90 écoles pour les tests de début de scolarité primaire (2^{ème} année primaire).

En début de scolarité, 80 écoles sur 90 échantillonnées ont été effectivement enquêtées soit un taux de participation de 88,9 % tandis que 1145 élèves ont participé aux tests sur un total de 1440 élèves attendus, soit un taux de participation de 79,5 %.

En fin de scolarité, 234 écoles sur les 267 échantillonnées ont effectivement été enquêtées soit un taux de participation de 87,6 % tandis que, 4845 élèves ont participé aux tests sur un total de 6675 élèves attendus, soit un taux de participation de 72,6 %. Cependant, le taux de participation des enseignants est légèrement faible (61,3%) soit 1963 enseignants participants sur 3204 enseignants attendus.

Il est opportun de souligner que cette évaluation intervient dans un contexte où la communauté internationale met l'accent, à travers l'objectif de développement durable numéro 4 (ODD4), sur la qualité de l'apprentissage et l'équité. Afin de mesurer les progrès réalisés et d'assurer un bon suivi de l'ODD4, les pays ont besoin de disposer de données et des indicateurs ciblés. Les évaluations internationales du PASEC sont donc indispensables dans cette perspective.

Pour la RDC, l'évaluation du PASEC 2019 intervient dans le contexte de la mise en œuvre de la stratégie sectorielle de l'éducation et de la formation 2016-2025 alignée à l'ODD4 et dont l'un des objectifs stratégiques est d'améliorer la qualité et la pertinence de l'enseignement.

Cette évaluation a été rendue possible grâce à l'appui financier de l'Agence Française de Développement et l'accompagnement technique de la CONFEMEN.

Le présent rapport a été élaboré par deux experts nationaux qui ont bénéficié de l'accompagnement de deux conseillers techniques du PASEC et des membres de l'équipe nationale PASEC-RDC.

TABLE DES MATIÈRES

Sigles et acronymes	4
Liste des rédacteurs	5
Remerciements.....	6
Avant-propos.....	7
Table des matières	8
Liste des tableaux.....	12
Liste des figures.....	14
Liste des graphiques.....	15
Liste des encadres.....	20

CHAPITRE 1 : PRÉSENTATION DE LA RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE DU CONGO ET DE SON SYSTÈME ÉDUCATIF ET CARACTÉRISATION DU PILOTAGE DE LA QUALITÉ 23

I.1. Présentation de la République Démocratique du Congo.....	24
I.1.1. Situation géographique.....	24
I.1.2. Situation démographique.....	25
I.1.3. Caractéristiques sociales et culturelles	28
I.1.4. Contexte économique	28
I.1.5. Organisation politico-administrative	30
I.2. Présentation du système éducatif de la RDC.....	31
I.2.1. Structure et organisation du secteur éducatif.....	31
I.2.2. Le cadre institutionnel de gestion du système éducatif.....	32
I.2.3. Présentation du système éducatif au niveau primaire	33
I.3. Présentation des orientations politiques en éducation, les réformes en cours et de la cohérence des programmes avec les contenus enseignés, le respect du quantum horaire, les grandes problématiques du système éducatif du pays.....	34
I.3.1. Des orientations politiques en éducation.....	34
I.3.2. Des réformes en cours	35
I.3.3. Situation récente et tendances du système éducatif en RDC.....	36

CHAPITRE 2 : L'ÉVALUATION PASEC2019 EN RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE DU CONGO 39

2.1. Objectifs.....	39
2.2. Les tests et questionnaires PASEC2019.....	41
2.2.1. Les tests de début de scolarité primaire.....	42
2.2.2. Les tests de fin de scolarité primaire	43
2.2.3. Les instruments de l'enquête auprès des enseignants	45
2.2.4. Les questionnaires portant sur le contexte du PASEC	46
2.3. La passation des tests et questionnaires	46

2.3.1. En début de scolarité primaire.....	46
2.3.2. En fin de scolarité primaire.....	46
2.3.3. Enquête sur les enseignants.....	46
2.4. L'échantillonnage et les taux de réponse	47
2.4.1. Les échantillonnages.....	47
2.4.2. Les taux de réponse	47
2.5. L'assurance qualité des données	50
2.6. Construction de variables.....	50

CHAPITRE 3 : PERFORMANCES SCOLAIRES DES ÉLÈVES DE DÉBUT DE SCOLARITÉ PRIMAIRE.....53

3.1. Les résultats des élèves à l'évaluation PASEC constituent des informations utiles pour un meilleur pilotage du système éducatif. Les élèves de la République Démocratique du Congo en comparaison internationale	54
3.1.1. Compétences des élèves en langue et en mathématiques	54
3.1.2. Score moyen en langue et mathématiques et variation des scores entre pays.....	59
3.2. Les élèves de la RDC en comparaison intra nationale	62
3.2.1. Compétences et difficultés des élèves en début de scolarité primaire (répartition géographique.....	62
3.2.2. Score moyen par zone géographique	64

CHAPITRE 4 : PERFORMANCES SCOLAIRES DES ÉLÈVES DE FIN DE SCOLARITÉ PRIMAIRE.....71

4.1. Les élèves de la République Démocratique du Congo en comparaison internationale.....	72
4.1.1. Compétences des élèves en lecture et mathématiques	72
4.1.2. Score moyen en lecture et mathématiques et variation des scores entre pays en fin de scolarité	78
4.1.3. Disparités des performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité primaire.....	80
4.1.4. Relations entre les performances des élèves	82
4.2. Les élèves de la République Démocratique du Congo en comparaison intra-nationale	83
4.3. Variation des performances entre école.....	92

CHAPITRE 5 : ANALYSE DE L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE ET LIEN AVEC LES PERFORMANCES DES ÉLÈVES95

5.1. Variation de performance entre les écoles et entre les élèves.....	96
5.2. Analyse des disparités.....	97
5.2.1. Genre de l'élève	97
5.2.2. Niveau socioéconomique de la famille et performances des élèves.....	101
5.2.3. Présence parentale et soutien dans les devoirs à la maison	111
5.2.4. Alimentation des élèves en fin de scolarité.....	119
5.2.5. Travaux extra scolaires en fin de scolarité	120
5.2.6. Parcours scolaire de l'élève	126
5.3. Environnement scolaire et performances des élèves.....	131

5.3.1. Localisation de l'école et performances scolaires	131
5.3.2. Statut de l'école et performances scolaires.....	135
5.3.3. Environnement scolaire et performances : infrastructures, ressources pédagogiques, santé et hygiène.....	137
5.3.4. Hygiène et conditions sanitaires	140
5.3.5. Environnement scolaire et performances.....	142
5.3.6. Caractéristiques des enseignants et des directeurs et performances des élèves.....	149
5.3.6.1. Le genre	150
5.3.6.2. L'ancienneté.....	153
5.3.7. Le niveau d'étude et de formation	161

CHAPITRE 6 : COMPÉTENCES ET CARACTÉRISTIQUES ET PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS 173

6.1. Connaissances et compétences des enseignants	176
6.1.1. Connaissances et compétences des enseignants en compréhension de l'écrit.....	176
6.1.2. Connaissances et compétences des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit.....	179
6.1.3. Connaissances des enseignants en mathématiques.....	181
6.1.4. Connaissances des enseignants en didactique des mathématiques.....	183
6.2. Caractéristiques et performance des enseignants.....	184
6.2.1. Performance des enseignants selon le genre	184
6.2.2. Performance des enseignants selon l'ancienneté.....	185
6.2.3. Performance des enseignants selon le niveau académique	188
6.2.4. Performance des enseignants selon la formation professionnelle initiale	190
6.2.5. Performance des enseignants selon la formation continue.....	192
6.2.6. Domaine d'enseignement où l'enseignant accorde plus d'importance en classe	193
6.3. Raison d'absence.....	194
6.3.1. Raison d'absence pour des problèmes de santé.....	194
6.3.2. Raison d'absence pour d'autres activités génératrices de revenu	195
6.3.3. Raison d'absence pour un manque de motivation.....	196
6.3.4. Raison d'absence pour une trop grande distance du domicile à l'école.....	196
6.3.5. Raison d'absence pour des raisons de séminaires, journées pédagogiques.....	197
6.3.6. Raison d'absence pour des conditions d'enseignement trop dures.....	198
6.3.7. Raison d'absence pour des raisons sociales (naissance, mariage, décès.....	199
6.3.8. Raison d'absence pour aller chercher le salaire	200
6.3.9. Raison d'absence pour le suivi des dossiers administratifs.....	201
6.3.10. Raison d'absence pour l'insécurité, la violence, le harcèlement à l'école.....	202
6.3.11. Raison d'absence pour des activités politiques.....	203
6.3.12. Raison d'absence pour des problèmes de transport.....	204
6.3.13. Raison d'absence pour d'autres raisons.....	204
6.4. Inspection	205
6.5. Perception des enseignants de leurs conditions de travail	206
6.5.1. Perception des enseignants de leurs conditions générales de travail.....	206
6.5.2. Perception des enseignants du harcèlement au sein des écoles.....	210

6.5.3. Perception des enseignants de la gestion de l'école et de la qualité des relations professionnelles et communautaires.....	212
6.5.4. Perception des enseignants des conditions salariales.....	216
6.5.5. Perception des enseignants des opportunités de promotion et de formation	217

CHAPITRE 7 : ÉTUDE COMPARATIVE DES PERFORMANCES ENTRE LES ÉLÈVES AYANT FRÉQUENTÉ LE PRÉSCOLAIRE ET CELLES DES ÉLÈVES N'AYANT PAS FAIT LE PRÉSCOLAIRE.. 221

7.1. Répartition des écoles et des élèves de la maternelle.....	223
7.2. Proportion des élèves ayant fréquenté le préscolaire en début et en fin de scolarité	224
7.3. Analyse des performances entre les élèves ayant fréquenté le préscolaire et ceux n'ayant pas fréquenté le préscolaire en début et en fin de scolarité	225
7.3.1. Étude préscolaire et Performances des élèves en début de scolarité primaire.....	225
7.3.2. Étude préscolaire et Performances des élèves en fin de scolarité primaire	226
7.3.3. Niveau socioéconomique entre les élèves selon la fréquentation de l'enseignement préscolaire	227
7.3.4. Performances moyennes des élèves ayant fréquenté ou non le préscolaire selon le régime de gestion	228

CHAPITRE 8 : PRINCIPAUX RÉSULTATS, PISTES DE RÉFLEXION ET D'ACTION POUR LA POLITIQUE ÉDUCATIVE DE LA RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE DU CONGO 233

8.0. Introduction.....	234
8.1. Constats et pistes de réflexion.....	235
8.1.1. Compétences des élèves	235
8.1.2. Environnement scolaire et performances des élèves.....	237
8.1.3. Caractéristiques, connaissances et compétences des enseignants	240
8.1.4. Caractéristiques, connaissances et compétences des directeurs.....	242
8.1.5. Efficacité et équité du système éducatif congolais.....	243
8.2. Pistes de réflexion et actions de politiques éducatives.....	244
8.2.1. A court terme	244
8.2.2. A moyen terme.....	246
8.2.3. A long terme	246
Conclusion	248
Bibliographie	249
Annexes	253

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1: Répartition de la population de la RDC en 2018 et 2019 par province et selon le sexe.....	26
Tableau 1.2 : Répartition de la population scolarisable par tranche d'âge en 2019	27
Tableau 2.1 : Structure de l'évaluation PASEC2019.....	41
Tableau 2.2 : Domaines évalués par le PASEC2019 en langue - Début de scolarité	42
Tableau 2.3 : Domaines évalués par le PASEC2019 en mathématiques - Début de scolarité primaire.....	43
Tableau 2.4 : Domaines évalués par le PASEC2019 en langue - Fin de scolarité	44
Tableau 2.5 : Domaines évalués par le PASEC2019 en mathématiques - Fin de scolarité	44
Tableau 2.6 : Domaines évalués par le PASEC2019 en compréhension de l'écrit et didactique de la compréhension de l'écrit.....	45
Tableau 2.7 : Domaines évalués par le PASEC2019 en mathématiques et didactique des mathématiques.....	45
Tableau 2.8 : Échantillons d'écoles sélectionnés et enquêtés et taux de participation en 2e année	48
Tableau 2.9 : Nombre d'élèves présents et absents aux tests et taux de participation en 2e année	48
Tableau 2.10 : Échantillons d'écoles sélectionnés et enquêtés et taux de participation en 6e année	49
Tableau 2.11 : Nombre d'élèves présents et absents aux tests et taux de participation en 6e année.....	49
Tableau 2.12 : Nombre d'enseignants présents et absents aux tests et taux de participation	50
Tableau 2.13 : Indicateurs construits à partir des variables contextuelles.....	51
Tableau 3.1 : Échelle de compétences PASEC2019 en langue – Début de scolarité	55
Tableau 3.2 : Échelle de compétences PASEC2019 en mathématiques – Début de scolarité.....	57
Tableau 3.4 : Score moyen de la RDC en langue et comparaisons multiples avec les pays - Début de scolarité.....	60
Tableau 3.5 : Score moyen de la RDC en mathématiques et comparaisons multiples avec les pays - Début de scolarité.....	63
Tableau 3.6 : Score moyen et variation par rapport à la moyenne internationale de la RDC en langue et en mathématiques et comparaisons multiples avec les pays - Début de scolarité	63
Tableau 3.7 : Pourcentage d'élèves par province selon le niveau de compétence atteint en langue	64
Tableau 3.8 : Pourcentage d'élèves par province selon le niveau de compétence atteint en mathématiques en début de scolarité	65
Tableau 3.9 : Pourcentage d'élèves par province selon le niveau de compétence atteint en mathématiques en début de scolarité	67
Tableau 3.10 : Écarts de performance des scores nationaux et provinciaux en langue par province en début de scolarité	69
Tableau 4.1 : Échelle de compétences PASEC2019 en lecture - Fin de scolarité.....	73
Tableau 4.2 : Échelle de compétences PASEC2019 en mathématiques - Fin de scolarité.....	75
Tableau 4.3 : Score moyen de la RDC en lecture et comparaisons multiples avec les pays - Fin de scolarité.....	78
Tableau 4.4 : Score moyen de la RDC en mathématiques et comparaisons multiples avec les pays - Fin de scolarité.....	79
Tableau 4.5 : Score moyen et variation par rapport à la moyenne internationale de la RDC en langue et en mathématiques et comparaisons multiples avec les pays – Fin de scolarité.....	79
Tableau 4.6 : Scores moyens nationaux et internationaux et écarts de performances entre les élèves en lecture et en mathématiques.....	82
Tableau 4.7 : Pourcentage d'élèves par province selon le niveau de compétence atteint en lecture en fin de scolarité.....	84
Tableau 4.8 : Pourcentage d'élèves par province selon le niveau de compétence atteint en mathématiques en fin de scolarité primaire	85

Tableau 4.9 : Scores moyens de la RDC en lecture et en mathématiques et comparaisons selon les provinces en fin de scolarité primaire	86
Tableau 4.10 : Écarts de performance des scores nationaux et provinciaux en lecture par province en fin de scolarité.....	88
Tableau 4.11 : Écarts de performance des scores nationaux et provinciaux en mathématiques par province en fin de scolarité primaire	90
Tableau 6.1 : Échelle PASEC2019 des compétences des enseignants en compréhension de l'écrit.....	176
Tableau 6.2 : Échelle PASEC2019 des compétences des enseignants en mathématiques.....	181
Tableau 7.1 : Performances des élèves en début de scolarité en langue selon la fréquentation du préscolaire et l'ordre d'enseignement du préscolaire.....	228
Tableau 7.2 : Performances des élèves en début de scolarité en mathématiques selon la fréquentation du préscolaire et l'ordre d'enseignement du préscolaire.....	229
Tableau 7.3 : Performances moyennes des élèves en lecture en fin de scolarité selon la fréquentation du préscolaire et l'ordre d'enseignement du préscolaire.....	230
Tableau 7.4 : Performances des élèves en mathématiques en fin de scolarité selon la fréquentation de l'école préscolaire et le régime de gestion.....	230

LISTE DES FIGURES

Figure 1.1 : Carte de la République Démocratique du Congo.....	25
Figure 6.1 : Les trois dimensions de l'enquête sur les enseignants de l'évaluation PASEC2019	174
Figure 6.2 : Caractère inclusif des échelles de compétences des enseignants.....	175

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 3.1 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétences atteint en langue et mathématique	58
Graphique 3.2 : Pourcentage d'élèves par province selon le niveau de compétence atteint-en langue en début de scolarité	63
Graphique 3.3 : Pourcentage d'élèves par province selon le niveau de compétence atteint en mathématiques en début de scolarité	64
Graphique 3.4 : Performance en langue dans chaque strate et au niveau national – Début de scolarité	65
Graphique 3.5 : Performance en mathématiques dans chaque strate et au niveau national – Début de scolarité.....	66
Graphique 3.6 : Écarts de performances entre les scores nationaux et provinciaux en langue	68
Graphique 3.7 : Écarts de performances entre les scores nationaux et provinciaux en mathématiques.....	69
Graphique 4.1 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétences atteint en langue et mathématiques – Fin de scolarité.....	77
Graphique 4.2 : Pourcentage d'élèves par province selon le niveau de compétence atteint en lecture en fin de scolarité.....	84
Graphique 4.3 : Pourcentage d'élèves par province selon le niveau de compétence atteint en mathématiques en fin de scolarité primaire	85
Graphique 4.4 : Performance en lecture dans chaque strate et au niveau national – Fin de scolarité	86
Graphique 4.5 : Performance en mathématiques dans chaque strate et au niveau national – Fin de scolarité	87
Graphique 4.6 : Écarts de performances entre les scores nationaux et provinciaux en lecture.....	89
Graphique 4.7 : Écarts de performances entre les scores nationaux et provinciaux en mathématiques.....	91
Graphique 4.8 : Décomposition de la variance des scores en langue et en mathématiques en fin de scolarité.....	92
Graphique 4.9 : Décomposition de la variance des scores en langue et en mathématiques en début de scolarité	93
Graphique 5.1 : Décomposition de la variance des scores en lecture et en mathématiques en fin de scolarité.....	96
Graphique 5.2 : Décomposition de la variance des scores en langue et en mathématiques en début de scolarité.....	97
Graphique 5.3 : Répartition des élèves suivant le sexe en début de scolarité	98
Graphique 5.4 : Répartition des élèves suivant le sexe en fin de scolarité	99
Graphique 5.5 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le sexe en début de scolarité.....	100
Graphique 5.6 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le sexe en fin de scolarité.....	100
Graphique 5.7 : Niveau moyen de l'indice socioéconomique des élèves – Fin de scolarité	102
Graphique 5.8 : Différence, entre les provinces et le niveau national, de l'intensité du lien entre le niveau socioéconomique et les scores des élèves en lecture – Fin de scolarité.....	103
Graphique 5.9 : Différence, entre les provinces et le niveau national, de l'intensité du lien entre le niveau socioéconomique et les scores des élèves en mathématiques – Fin de scolarité	103
Graphique 5.10 : Répartition des élèves selon leur difficulté à lire dans un livre en fin de scolarité.....	104
Graphique 5.11 : Répartition des élèves selon leur difficulté à lire au tableau en fin de scolarité.....	105
Graphique 5.12 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon leur difficulté à lire dans un livre en fin de scolarité	105

Graphique 5.13 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon leur difficulté à lire au tableau en fin de scolarité	106
Graphique 5.14 : Répartition des élèves selon la fréquence avec laquelle ils parlent le français en début de scolarité.....	106
Graphique 5.15 : Répartition des élèves selon la fréquence avec laquelle ils parlent le français en fin de scolarité.....	107
Graphique 5.16 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon la fréquence avec laquelle ils parlent le français en début de scolarité.....	107
Graphique 5.17 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon la fréquence avec laquelle ils parlent le français en fin de scolarité	108
Graphique 5.18 : Répartition des élèves selon le nombre d'élèves qui aiment la lecture en fin de scolarité.....	109
Graphique 5.19 : Répartition des élèves selon le nombre d'élèves qui aiment les mathématiques en fin de scolarité.....	109
Graphique 5.20 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le nombre d'élèves qui aiment la lecture en fin de scolarité	110
Graphique 5.21 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le nombre d'élèves qui aiment les mathématiques en fin de scolarité	110
Graphique 5.22 : Répartition des élèves selon la présence parentale en fin de scolarité.....	111
Graphique 5.23 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon la présence des parents	112
Graphique 5.24 : Pourcentage des élèves en fin de scolarité aidés dans leurs devoirs à la maison.....	113
Graphique 5.25 : Performances moyennes en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon que les élèves sont aidés dans leurs devoirs à la maison.....	114
Graphique 5.26 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon le nombre de parents alphabétisés.....	115
Graphique 5.27 : Performance en lecture et en mathématiques des élèves en fin de scolarité selon l'alphabétisation des parents	116
Graphique 5.28 : Pourcentage d'élèves en début de scolarité qui possèdent des livres à la maison	116
Graphique 5.29 : Pourcentage d'élèves en fin de scolarité qui possèdent des livres à la maison	117
Graphique 5.30 : Performance moyenne en lecture et en mathématiques des élèves en début de scolarité selon la disponibilité des livres à la maison	118
Graphique 5.31 : Performance moyenne en lecture et en mathématiques des élèves en fin de scolarité selon la disponibilité des livres à la maison	118
Graphique 5.32 : Présente le pourcentage des élèves selon leur degré de faim à l'école.....	119
Graphique 5.33 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon leur situation de faim à l'école.....	120
Graphique 5.34 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon la participation aux travaux de petit commerce.....	121
Graphique 5.35 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon la participation aux travaux de petit commerce.....	121
Graphique 5.36 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon leur participation aux travaux de petit commerce.....	122
Graphique 5.37 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon la participation aux travaux agricoles.....	122
Graphique 5.38 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon leur participation aux travaux agricoles.....	123
Graphique 5.39 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon la participation aux travaux manuels ou aux petits métiers	124
Graphique 5.40 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon leur participation aux travaux manuels ou des petits métiers	124

Graphique 5.41 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon la participation aux travaux domestiques.....	125
Graphique 5.42 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon leur participation aux travaux domestiques.....	125
Graphique 5.43 : Pourcentage des élèves en début de scolarité ayant redoublé la deuxième année du primaire.....	126
Graphique 5.44 : Répartition des élèves en fin de scolarité en fonction du nombre de redoublements.....	127
Graphique 5.45 : Performances des élèves de début de primaire en langue et en mathématiques ayant redoublé ou non la deuxième année du primaire.....	128
Graphique 5.46 : Performances des élèves de fin de primaire en langue et en mathématiques ayant redoublé ou non la deuxième année du primaire.....	129
Graphique 5.47 : Écart moyen en langue entre élèves d'un âge donné et élèves moins âgés d'un an sous contrôle du redoublement - Début de scolarité.....	130
Graphique 5.48 : Écart moyen en mathématiques entre élèves d'un âge donné et élèves moins âgés d'un an sous contrôle du redoublement - Début de scolarité.....	130
Graphique 5.49 : Écart moyen en lecture entre élèves d'un âge donné et élèves moins âgés d'un an sous contrôle du redoublement - Fin de scolarité.....	131
Graphique 5.50 : Écart moyen en mathématiques entre élèves d'un âge donné et élèves moins âgés d'un an sous contrôle du redoublement – Fin de scolarité.....	131
Graphique 5.51 : Pourcentage d'élèves de début de scolarité fréquentant une école en milieu rural.....	132
Graphique 5.52 : Pourcentage d'élèves de fin de scolarité fréquentant une école en milieu rural.....	132
Graphique 5.53 : Écart de scores en langue entre les élèves de milieux ruraux et urbains en début de scolarité.....	133
Graphique 5.54 : Écart de scores en mathématiques entre les élèves de milieux ruraux et urbains en début de scolarité.....	133
Graphique 5.55 : Écart de scores en lecture entre les élèves de milieux ruraux et urbains en fin de scolarité.....	134
Graphique 5.56 : Écart de scores en mathématiques entre les élèves de milieux ruraux et urbains en fin de scolarité.....	134
Graphique 5.57 : Répartition des élèves selon le type d'école fréquenté - Début de scolarité.....	135
Graphique 5.58 : Répartition des élèves selon le type d'école fréquenté - Fin de scolarité.....	135
Graphique 5.59 : Écart entre les scores des élèves du privé et du public en fin de scolarité – Lecture.....	136
Graphique 5.60 : Écart entre les scores des élèves du privé et du public en fin de scolarité – Mathématiques.....	136
Graphique 5.61 : Répartition des élèves en début de scolarité selon la taille des classes.....	138
Graphique 5.62 : Répartition des élèves en début de scolarité selon la taille des classes.....	138
Graphique 5.63 : Pourcentage d'élèves dont l'école dispose de bibliothèque - Début de scolarité.....	139
Graphique 5.64 : Pourcentage d'élèves dont l'école dispose de bibliothèque - Fin de scolarité.....	139
Graphique 5.65 : Nombre moyen des manuels de français dans la classe.....	140
Graphique 5.66 : Nombre moyen des manuels de mathématiques dans la classe.....	140
Graphique 5.67 : Répartition des élèves en début de scolarité selon la disponibilité d'une latrine.....	141
Graphique 5.68 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon la disponibilité d'une latrine.....	141
Graphique 5.69 : Répartition des élèves en début de scolarité selon la disponibilité d'une infirmerie.....	142
Graphique 5.70 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon la disponibilité d'une infirmerie.....	142
Graphique 5.71 : Niveau moyen de l'indice d'aménagement du territoire et écart type - Début de scolarité.....	143
Graphique 5.72 : Niveau moyen de l'indice d'aménagement du territoire et écart type - Fin de scolarité.....	143
Graphique 5.73 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école et écart type - Début de scolarité.....	145

Graphique 5.74 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école et écart type - Fin de scolarité.....	145
Graphique 5.75 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe et écart type.....	147
Graphique 5.76 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe selon le statut de l'école – Début de scolarité.....	148
Graphique 5.77 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe selon le statut de l'école – Fin de scolarité.....	148
Graphique 5.78 : Niveau moyen de l'indice d'implication de la communauté et écart type - Début de scolarité.....	148
Graphique 5.79 : Niveau moyen de l'indice d'implication de la communauté et écart type - Fin de scolarité.....	149
Graphique 5.80 : Répartition des élèves selon le sexe de l'enseignant – Début de scolarité	150
Graphique 5.81 : Répartition des élèves selon le sexe de l'enseignant - Fin de scolarité	150
Graphique 5.82 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le genre de l'enseignant - Fin de scolarité.....	151
Graphique 5.83 : Répartition des élèves selon le sexe de l'enseignant – Début de scolarité	152
Graphique 5.84 : Répartition des élèves selon le sexe de l'enseignant - Fin de scolarité	152
Graphique 5.85 :	
Graphique 5.86 : Performance des élèves en langue et en mathématiques selon le genre du directeur - Fin de scolarité.....	153
Graphique 5.87 : Performance des élèves en lecture et en mathématiques selon le genre du directeur - Fin de scolarité.....	154
Graphique 5.88 : Répartition des élèves selon l'ancienneté de l'enseignant- Début de scolarité.....	155
Graphique 5.89 : Performances des élèves en langue et en mathématiques selon l'ancienneté de l'enseignant - Début de scolarité.....	156
Graphique 5.90 : Répartition (%) des élèves selon l'ancienneté de l'enseignant-Fin de primaire	157
Graphique 5.91 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon l'ancienneté du directeur - Fin de scolarité.....	158
Graphique 5.92 : Répartition des élèves selon l'ancienneté du directeur - Début de scolarité.....	159
Graphique 5.93 : Répartition des élèves selon l'ancienneté du directeur - Fin de scolarité.....	160
Graphique 5.94 : Performance des élèves en lecture et en mathématiques selon l'ancienneté du directeur - Fin de scolarité.....	161
Graphique 5.95 : Performance des élèves en langue et en mathématiques selon l'ancienneté du directeur - début de scolarité	162
Graphique 5.96 : Répartition des élèves selon le niveau d'instruction de l'enseignant – Début de scolarité	163
Graphique 5.97 : Répartition des élèves selon le niveau d'instruction de l'enseignant - Fin de scolarité.....	163
Graphique 5.98 : Performance des élèves en langue et en mathématiques selon le niveau académique de l'enseignant - Début de scolarité.....	164
Graphique 5.99 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le niveau de l'enseignant - Fin de scolarité.....	165
Graphique 5.100 : Répartition des élèves selon le niveau d'instruction du directeur – Début de scolarité.....	166
Graphique 5.101 : Répartition des élèves selon le niveau d'instruction du directeur - Fin de scolarité.....	166
Graphique 5.102 : Répartition des élèves selon l'école a été inspectée ou pas au cours des deux dernières années en début de scolarité	167
Graphique 5.103 : Répartition des élèves selon l'école a été inspectée ou pas au cours des deux dernières années en fin de scolarité.....	167

Graphique 5.104 : Répartition des élèves selon l'école organise ou non les rencontres avec les parents en début de scolarité.....	166
Graphique 5.105 : Répartition des élèves selon l'école organise ou non les rencontres avec les parents en fin de scolarité.....	166
Graphique 5.106 : Répartition des élèves selon la présence ou pas des grèves en début de scolarité.....	167
Graphique 5.107 : Répartition des élèves selon la présence ou pas des grèves en fin de scolarité.....	167
Graphique 5.108 : Répartition des élèves selon l'existence ou pas d'une association en début de scolarité.....	168
Graphique 5.109 : Répartition des élèves selon l'existence ou pas d'une association en fin de scolarité.....	168
Graphique 6.1 : Répartition des enseignants dans les différentes échelles de compétences en compréhension de l'écrit, par strate	176
Graphique 6.2 : Scores moyens des enseignants en compréhension de l'écrit selon les provinces.....	179
Graphique 6.3 : Scores moyens des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit selon les provinces.....	180
Graphique 6.4 : Répartition des enseignants dans les différentes échelles de compétences en mathématiques, par province	182
Graphique 6.5 : Scores moyens des enseignants en mathématiques selon les provinces.....	183
Graphique 6.6 : Scores moyens des enseignants en didactique des mathématiques selon les provinces.....	183
Graphique 6.7 : Répartition des enseignants selon le genre de l'enseignant.....	184
Graphique 6.8 : Performances des enseignants en lecture et en mathématiques selon genre de l'enseignant.....	185
Graphique 6.9 : Répartition des enseignants selon l'Ancienneté dans la profession.....	186
Graphique 6.10 : Performances des enseignants en lecture et en mathématiques selon ancienneté de.....	187
Graphique 6.11 : Répartition des enseignants selon le niveau d'étude et la formation	188
Graphique 6.12 : Écart de scores en compréhension de l'écrit entre les enseignants ayant un niveau secondaire et ceux ayant un niveau universitaire.....	189
Graphique 6.13 : Écart de scores en mathématiques entre les enseignants ayant un niveau secondaire et ceux ayant un niveau universitaire	189
Graphique 6.14 : Répartition des enseignants selon Durée de la Formation professionnelle de l'enseignant.....	190
Graphique 6.15 : Performances des enseignants en lecture et en mathématiques selon la durée de la Formation professionnelle de l'enseignant	191
Graphique 6.16 : Répartition des enseignants selon qu'ils aient reçu ou non une formation en cours d'.....	192
Graphique 6.17 : Écart entre les scores en compréhension de l'écrit des enseignants ayant bénéficié de formation continue et ceux qui n'en ont pas bénéficié	193
Graphique 6.18 : Écart entre les scores en mathématiques des enseignants ayant bénéficié de formation continue et ceux qui n'en ont pas bénéficié.....	193
Graphique 6.19 : Répartition du Domaine des mathématiques auquel l'enseignant accorde le plus de temps d'apprentissage	194
Graphique 6.20 : Répartition des enseignants selon que l'enseignant soit absents pour des problèmes de santé.....	195
Graphique 6.21 : Répartition des enseignants selon que l'enseignant soit absent pour d'autre activité génératrice de revenu	195
Graphique 6.22 : Répartition des enseignants selon que l'enseignant soit absents pour une manque de motivation	196
Graphique 6.23 : Répartition des enseignants selon que l'enseignant soit absent pour une trop grande distance du domicile.....	197

Graphique 6.24 : Répartition des enseignants selon que l'enseignant soit absent pour des raisons de séminaires, journées pédagogiques	197
Graphique 6.25: Répartition des enseignants selon que l'enseignant soit absent pour des conditions d'enseignement trop dures.....	198
Graphique 6.26 : Répartition des enseignants selon que l'enseignant soit absent pour des raisons sociales (naissance, mariage, décès	199
Graphique 6.27 : Répartition des enseignants selon que l'enseignant soit absent pour aller chercher le salaire.....	200
Graphique 6.28 : Répartition des enseignants selon que l'enseignant soit absent pour le suivi des dossiers administratifs.....	201
Graphique 6.29 : Répartition des enseignants selon que l'enseignant soit absent pour l'insécurité, la violence, le harcèlement à l'école.....	202
Graphique 6.30 : Répartition des enseignants selon que l'enseignant soit absent pour des activités politiques	203
Graphique 6.31 : Répartition des enseignants selon que l'enseignant soit absent pour des problèmes de transport	204
Graphique 6.32 : Répartition des enseignants selon que l'enseignant soit absent pour d'autres raisons	204
Graphique 6.33 : Répartition des enseignants selon Le nombre d'enseignants inspectés.....	205
Graphique 6.34 : Performances des enseignants en lecture didactique et en mathématiques didactique selon le nombre d'enseignants inspectés	206
Graphique 6.35 : Répartition des enseignants selon la qualité des bâtiments scolaires	207
Graphique 6.36 : Répartition des enseignants selon la qualité des bâtiments de la classe	208
Graphique 6.37 : Répartition des enseignants selon la disponibilité des fournitures scolaires.....	209
Graphique 6.38 : Répartition des enseignants selon la qualité des programmes scolaires.....	210
Graphique 6.39 : Répartition des enseignants selon le harcèlement moral	211
Graphique 6.40 : Répartition des enseignants selon le harcèlement sexuel	212
Graphique 6.41 : Répartition des enseignants selon la relation avec les collègues	213
Graphique 6.42 : Répartition des enseignants selon la relation avec la communauté	214
Graphique 6.43 : Répartition des enseignants selon la gestion de l'école.....	215
Graphique 6.44 : Répartition des enseignants selon la régularité des paiements	216
Graphique 6.45 : Répartition des enseignants selon le niveau des salaires.....	217
Graphique 6.46 : Répartition des enseignants selon la qualité des avancements	218
Graphique 6.47 : Répartition des enseignants selon les opportunités de formations	219
Graphique 7.1 : Pourcentage d'élèves ayant fréquenté le préscolaire – Début de scolarité	224
Graphique 7.2 : Pourcentage d'élèves ayant fréquenté le préscolaire – Fin de scolarité.....	224
Graphique 7.3 : Performances des élèves en langue et en mathématiques en début de scolarité selon la fréquentation de l'école préscolaire.....	225
Graphique 7.4 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon la fréquentation de l'école préscolaire	226
Graphique 7.5 : Écart moyen de l'indice socioéconomique entre les élèves selon la fréquentation de la maternelle, du jardin d'enfants ou du préscolaire.....	227

LISTE DES ENCADRES

Encadré 2.1 : 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.....	40
Encadré 5.1 : Description de l'indice socioéconomique	101
Encadré 5.2 : Description de l'indice d'infrastructure de l'école	144
Encadré 5.3 : Description de l'indice d'équipement de la classe	146
Encadré 6.1 : Niveaux de compréhension de l'écrit	177



DIRECTION
DE
DISCIPLINE

GOMPR DE LA

CHAPITRE I

PRÉSENTATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF ET CARACTÉRISATION DU PILOTAGE DE LA QUALITÉ



Ce chapitre a pour but de présenter les défis auxquels est confronté le système éducatif de la République Démocratique du Congo. Pour bien saisir ces défis il a été nécessaire de présenter les pays avec ses atouts et ses difficultés, géographiques, démographiques, socioculturelles et économiques. Cette présentation assortie d'une description des structures du système éducatif permet de comprendre les réformes en cours axées sur la question de la qualité pour atteindre l'équité dont le premier point est l'amélioration de l'accès.

I.1. PRÉSENTATION DE LA RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE DU CONGO

I.1.1. Situation géographique

La République Démocratique du Congo s'étend sur une superficie de 2.345.000 km² et partage ses frontières avec neuf autres pays, à savoir : la République du Congo/Brazzaville à l'Ouest, la République centrafricaine au Nord, le Sud-Soudan au Nord-est, le Rwanda, le Burundi et l'Ouganda à l'Est, la Tanzanie au Sud-Est, la Zambie et l'Angola au Sud. Elle est le deuxième pays africain au Sud du Sahara de par l'importance de sa population (estimée à 98 millions d'habitants). La RDC est un pays semi-enclavé avec environ 40 km de littoral sur l'Atlantique.

Dans le cadre de la décentralisation, un nouveau découpage territorial avait été fait pour rapprocher davantage l'administration des administrés ramenant le nombre de provinces administratives de 11 à 26 dont la Ville Province de Kinshasa. Cette décentralisation était devenue effective depuis 2015, la RDC compte 26 provinces: Kinshasa, Bandundu (découpée en 3 provinces décentralisées suivantes : Kwango, Kwilu et Mai-Ndombe), Sud-Kivu, Nord-Kivu, Maniema, Kongo Central, Equateur (découpée en 5 provinces décentralisées ci-après : Equateur, Mongala, Nord-Ubangi, Sud-Ubangi et Tshuapa), Orientale (découpée en 4 provinces décentralisées à savoir : Bas Uele, Haut Uele, Ituri et Tshopo), Katanga (découpée en 4 provinces décentralisées : Haut Katanga, Haut Lomami, Lualaba, Tanganyika), Kasai-Occidental (découpée en 2 provinces décentralisées : Kasai et Kasai Central), Kasai-Oriental (découpée en 3 provinces décentralisées : Kasai-Oriental, Lomami et Sankuru).

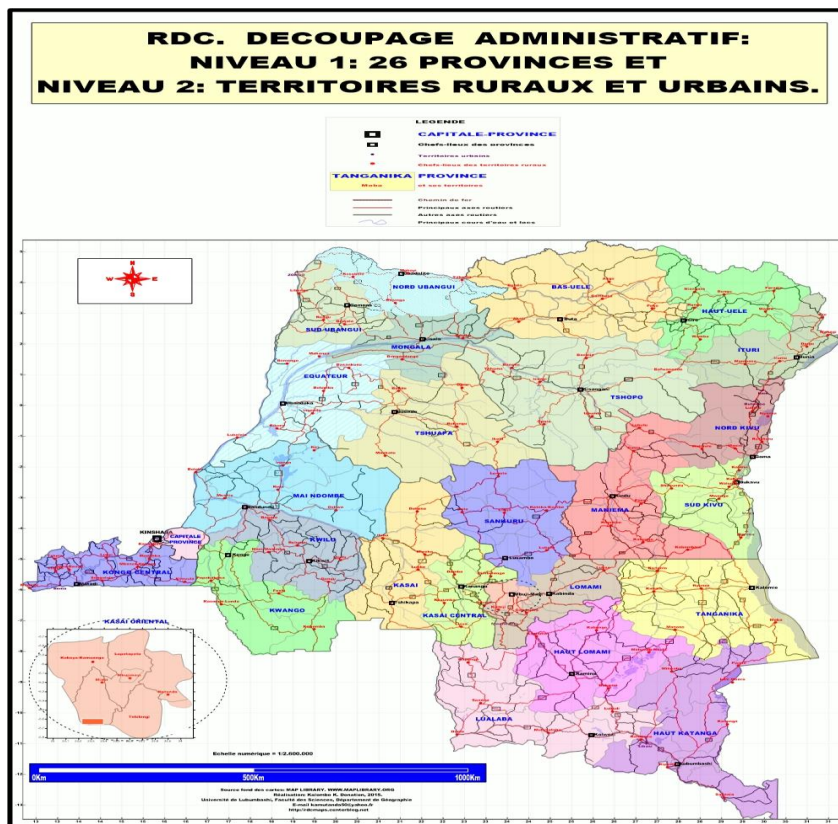
Le relief de la RDC est diversifié avec une large cuvette au Centre et à l'Ouest tandis que l'Est et le Sud sont bordés par de hauts plateaux. L'Est du pays est dominé par des chaînes de montagnes entrecoupées de lacs. Avec ce relief, la RDC connaît un climat équatorial chaud et humide au centre, et tropical au Sud et au Nord. Sa végétation est constituée pour moitié de forêts et l'autre moitié, proche des tropiques, est dominée par la savane. L'importance du couvert forestier et sa diversité ont une incidence certaine sur la population.

La RDC possède de vastes potentialités agricoles avec d'énormes étendues de terres arables, 80 millions d'hectares, dont seulement 12 sont cultivés. La végétation est propice à l'élevage et pourrait permettre l'élevage d'environ 40 millions de gros bétails. Les ressources minières sont considérables : le diamant, l'or, la cassitérite, le colombo tantalite, le chrome, le manganèse, le cuivre et ses associés, le cobalt, le zinc, le fer, etc. se trouvent dans le sous-sol. Le pays dispose en outre d'un potentiel énergétique important et très diversifié, constitué surtout de ressources non renouvelables (charbon, uranium, gaz naturel, pétrole) et de ressources en eau (eau naturelle et eau thermale).

La pluviométrie est abondante avec une alternance entre le Nord et le Sud (800-1.800 mm). La saison des pluies dure en moyenne 8 mois sur l'année contre 4 mois en moyenne de saison sèche. L'hydrographie de la RDC est dominée par le bassin du Congo, un fleuve long de 4.670 km avec un débit estimé à 30.000 m³ par seconde à l'embouchure (deuxième débit le plus important du monde). Il y a lieu de mentionner l'existence de quinze lacs qui totalisent plus de 180.000 km².

L'hydrographie comprend également une trentaine de grandes rivières. Les eaux de ces rivières débouchent sur le fleuve Congo. Les potentialités hydroélectriques sont estimées à 106.000 mégawatts dont 42% sont concentrées dans le seul site d'Inga, situé dans la province du Bas-Congo. L'exploitation de ce potentiel équivalant à 30 millions de tonnes de pétrole pourrait permettre le développement notamment du secteur industriel et générer de nombreux emplois. La moitié du territoire national Congolais est couverte de forêts denses et des marécages tandis que l'autre moitié proche des tropiques est dominée par la savane. Tous ces espaces abritent une diversité culturelle avec plus de 400 ethnies différentes réparties en plusieurs groupes : les Bantous (80% de la population), les Soudanais, les Nilotiques et les Pygmées.

Figure 1. 1 : Carte de la République Démocratique du Congo



1.1.2. Situation démographique

En 2019, on estimait la population de la RDC à environ 98 millions d'habitants dont 44,5% de la population (soit 43,7 millions d'habitants) vivent dans des zones urbaines avec une forte concentration dans la capitale du pays, Kinshasa dont la population avoisine les 14 millions d'habitants. Le taux de croissance démographique est actuellement estimé à 3,4 %. La densité se situe entre 27 et 28 habitants au km² et les femmes représentent 51 % de la population. La population congolaise est dans sa plus grande majorité jeune et se répartit comme suit : les moins de 15 ans constituent 46% ; les 15 à 59 ans représentent 50% et les 60 ans et plus, se chiffrent à 4 % de la population.

En termes de population par province, le Katanga arrive en première position avec 15,4% de la population du pays, suivie de Kinshasa qui compte 14,5%, de Bandundu avec 10,8% et de la Province Orientale avec 10,2%. Cette première position occupée par la province minière du Katanga apparaît déjà au recensement de 1984 supplantant ainsi la Province Orientale et les trois provinces de l'ancien Kivu réunies. La province du Maniema avec 2,7% de la population est la moins peuplée de toutes les provinces. Le pays abrite une diversité de populations dont les données démographiques ne sont pas à jour, car le dernier recensement scientifique date de 1984. Cette population est composée de 40 ethnies appartenant à tous les groupes ethniques de l'Afrique, à savoir : les Bantous, les Soudanais, les Pygmées et les Nilotiques. Cette grande diversité de population est une richesse pour le pays.

Le taux de mortalité est de 9,4‰ et le taux de natalité est de 32,8‰ en 2018. Cette forte fécondité est due à la faible utilisation des méthodes contraceptives et à la forte intensité des mariages. En effet, une femme congolaise qui contracte une union (en moyenne vers les 21 ans) restera pendant environ 30 ans dans sa vie féconde.

La mortalité infanto-juvénile est estimée à 70 pour 1000 soit 7 enfants sur 100 en 2018 (MICS PALU, RDC 2017 2018). La mortalité infanto-juvénile est plus élevée en milieu rural (77‰) qu'en milieu urbain (59‰).

Le taux d'accouchements assistés par un personnel de santé qualifié est de 85,2%. La fécondité des femmes demeure élevée car chaque femme congolaise donne naissance en moyenne à 6,6 enfants.

Les indicateurs de santé sont très médiocres et se sont détériorés ces dernières années. Les services de santé sont très insuffisants au vu de l'effectif de la population : 9,9 lits pour 100.000 habitants et on compte 1 médecin pour 17.746 habitants alors que la norme de l'OMS est de 1 médecin pour 10.000 habitants (Enquête I-2-3, 2005 ; EDS, 2007). De même, la qualité et l'accès aux services sociaux de base se sont dégradés. La précarité de la situation sociale est exacerbée par la prévalence élevée de la pandémie du VIH/SIDA, la destruction et le manque d'entretien des infrastructures sociales, l'existence d'un nombre élevé de victimes sinistrées des conflits armés ainsi qu'un accroissement considérable du nombre d'orphelins et d'enfants de la rue.

L'immensité du pays, accentue la dispersion et l'enclavement géographique de différents groupes. Ainsi l'ampleur des besoins sociaux de base en général et l'éducation en particulier est confrontée à la difficulté d'atteindre des populations dispersées sur de vastes étendues et, de surcroît, dans des zones d'accès très difficiles (DSRP 2, 2010). La demande d'éducation est potentiellement grande en raison de l'importance relative de la population jeune et de l'accroissement continu de la population scolarisable (estimée à 40 millions d'enfants) à un rythme d'au moins 2,7% par an¹. Le taux brut de scolarisation est estimé à 113% en 2017-2018 contre 110,3 % deux années plus tôt (2014-2015), soit une augmentation de 2,7 points de pourcentage. Cet accroissement résulterait des effets des campagnes de sensibilisation de tous les enfants en âges scolaires. Il est noté également que le taux brut de scolarisation des garçons au primaire est plus élevé à celui des filles, soit 118% contre 109% en 2018.

Tableau 1. 1: Répartition de la population de la RDC en 2018 et 2019 par

Province/ Sexe	Chef-Lieu	2018			2019		
		M	F	Total	M	F	Total
Kinshasa	Gombe	6926000	6829000	13755000	7007000	6908000	13915000
Kongo-Central	Matadi	3006000	3100000	6106000	3131000	3226000	6357000
Mai Ndombe	Inongo	978000	1030000	2008000	1012000	1070000	2082000
Kwilu	Bandundu-Ville	2898000	3054000	5952000	3003000	3170000	6173000
Kwango	Kenge	1136000	1197000	2332000	1173000	1242000	2415000
Equateur	Mbandaka	813000	838000	1652000	840000	871000	1711000
Sud Ubangi	Gemena	1309000	1349000	2658000	1354000	1399000	2753000
Nord Ubangi	Gbadolite	676000	696000	1373000	697000	728000	1425000
Mongala	Lisala	927000	955000	1881000	963000	991000	1954000
Tshuapa	Boende	852000	878000	1730000	881000	906000	1787000
Tshopo	Kinsangani	1235000	1277000	2512000	1268000	1314000	2582000
Bas-Uele	Buta	604000	618000	1222000	608000	633000	1241000
Haut-Uele	Isiro	995000	1011000	2006000	1005000	1040000	2045000
Ituri	Bunia	1946000	1981000	3927000	1968000	2036000	4004000
Maniema	Kindu	1240000	1309000	2549000	1288000	1359000	2647000
Nord Kivu	Goma	3541000	3726000	7267000	3689000	3883000	7572000
Sud Kivu	Bukavu	3096000	3208000	6304000	3224000	3340000	6564000
Lualaba	Kolwezi	1417000	1433000	2850000	1484000	1503000	2987000
Haut-Iomami	Kalemi	1631000	1648000	3279000	1714000	1731000	3445000
Tanganyika	Kamina	1688000	1707000	3395000	1771000	1793000	3564000
Haut-Katanga	Lubumbashie	2546000	2575000	5121000	2671000	2704000	5375000
Kasai Oriental	Mbuji-Mayi	1709000	1741000	3450000	1785000	1823000	3608000
Sankuru	Lusambo	1147000	1168000	2315000	1197000	1220000	2417000
Lomami	Kabinda	1327000	1352000	2680000	1386000	1415000	2801000
Kasai Central	Kananga	1774000	1830000	3604000	1838000	1897000	3735000
Kasai	Tshikapa	1498000	1546000	3045000	1564000	1651000	3215000
TOTAL RDC		46917000	48055000	94973000	48521000	49853000	98374000

Source : Annuaire scolaire de l'EPST 2019-2020

¹ Annuaire Statistique de l'EPSP, année scolaire 2011-2012

Tableau 1.2 : Répartition de la population scolarisable par tranche d'âge en 2019

PROVINCE/CHEF-LIEU/GENRE/AGE			3 à 5 ans	6 ans	11 ans	6 à 11 ans	12 ans	13 ans	14 ans	15 ans	16 ans	17 ans	12 à 17 ans
KINSHASA	Kinshasa	M	808000	249000	204000	1355000	193000	178000	159000	141000	123000	110000	904000
		F	802000	248000	205000	1355000	194000	178000	158000	140000	121000	108000	899000
KONGO-CENTRAL	Matadi	M	355000	110000	93000	607000	90000	84000	79000	73000	67000	63000	456000
		F	356000	110000	93000	607000	89000	84000	77000	71000	65000	60000	446000
MAI-NDOMBE	Inongo	M	109000	33000	29000	184000	28000	26000	25000	24000	22000	21000	146000
		F	112000	34000	29000	189000	28000	26000	25000	23000	22000	21000	145000
KWILU	Bandundu-Ville	M	324000	99000	85000	550000	82000	78000	74000	70000	66000	63000	433000
		F	330000	102000	85000	559000	82000	78000	73000	69000	65000	62000	429000
KWANGO	Kenge	M	126000	39000	33000	214000	32000	31000	29000	27000	26000	25000	170000
		F	129000	40000	33000	218000	32000	30000	29000	27000	26000	24000	168000
EQUATEUR	Mbandaka	M	86000	26000	22000	142000	21000	21000	20000	20000	20000	19000	121000
		F	85000	26000	22000	143000	21000	21000	20000	20000	19000	19000	120000
SUD-UBANGI	Gemena	M	138000	42000	35000	231000	34000	33000	33000	32000	31000	31000	194000
		F	138000	42000	35000	230000	34000	33000	32000	32000	31000	30000	192000
NORD-UBANGI	Gbadolite	M	72000	22000	18000	119000	17000	17000	17000	16000	16000	16000	99000
		F	72000	22000	18000	119000	17000	17000	17000	16000	16000	16000	99000
MONGALA	Lisala	M	98000	30000	25000	165000	24000	23000	23000	23000	22000	22000	137000
		F	97000	30000	25000	164000	24000	23000	23000	22000	22000	21000	135000
TSHUAPA	Boende	M	90000	27000	23000	149000	22000	22000	21000	21000	20000	20000	126000
		F	89000	27000	23000	149000	22000	22000	21000	21000	20000	20000	126000
TSHOPO	Kisangani	M	113000	35000	30000	195000	30000	29000	29000	29000	29000	29000	175000
		F	112000	35000	30000	193000	29000	29000	29000	29000	29000	29000	174000
BAS-UELE	Buta	M	54000	17000	15000	94000	14000	14000	14000	14000	14000	14000	84000
		F	54000	17000	14000	93000	14000	14000	14000	14000	14000	14000	84000
HAUT-UELE	Isiro	M	90000	28000	24000	155000	24000	23000	23000	23000	23000	23000	139000
		F	88000	27000	24000	153000	23000	23000	23000	23000	23000	23000	138000
ITURI	Bunia	M	175000	54000	47000	303000	46000	46000	46000	46000	46000	45000	275000
		F	174000	54000	46000	298000	45000	45000	45000	45000	45000	45000	270000
MANIEMA	Kindu	M	135000	41000	32000	217000	30000	29000	28000	27000	26000	25000	165000
		F	129000	38000	33000	211000	33000	31000	29000	27000	25000	24000	169000
NORD-KIVU	Goma	M	399000	121000	99000	654000	96000	92000	87000	83000	79000	76000	513000
		F	397000	118000	101000	650000	99000	95000	91000	87000	83000	80000	535000
SUD-KIVU	Bukavu	M	340000	99000	76000	521000	74000	73000	74000	75000	76000	76000	448000
		F	349000	103000	78000	539000	75000	74000	74000	75000	76000	75000	449000
LUALABA	Kolwezi	M	172000	52000	43000	283000	41000	39000	37000	35000	33000	31000	216000
		F	171000	52000	42000	282000	41000	39000	36000	34000	32000	30000	212000
HAUT-LOMAMI	Kamina	M	198000	60000	49000	326000	47000	45000	42000	40000	37000	35000	246000
		F	198000	60000	49000	325000	47000	44000	42000	39000	37000	35000	244000
TANGANYIKA	Kalemie	M	205000	62000	51000	338000	49000	46000	44000	41000	39000	37000	256000
		F	204000	62000	50000	335000	48000	46000	43000	40000	38000	36000	251000
HAUT-KATANGA	Lubumbashi	M	309000	94000	77000	510000	74000	70000	66000	62000	58000	55000	385000
		F	308000	94000	76000	507000	73000	69000	65000	61000	57000	54000	379000
KASAI-ORIENTAL	Mbuji-Mayi	M	199000	61000	49000	328000	47000	46000	44000	42000	41000	39000	259000
		F	198000	60000	49000	326000	47000	45000	43000	41000	40000	38000	254000
SANKURU	Lusambo	M	134000	41000	33000	220000	32000	31000	29000	28000	28000	26000	174000
		F	133000	40000	33000	218000	31000	30000	29000	28000	27000	25000	170000
LOMAMI	Kabinda	M	155000	47000	38000	254000	37000	35000	34000	33000	32000	30000	201000
		F	154000	47000	38000	253000	36000	35000	33000	32000	31000	29000	196000
KASAI-CENTRAL	Kananga	M	195000	61000	53000	343000	51000	49000	46000	43000	41000	38000	268000
		F	195000	62000	52000	342000	50000	48000	46000	44000	41000	39000	268000
KASAI	Tshikapa	M	164000	52000	45000	290000	43000	41000	39000	37000	35000	33000	228000
		F	164000	54000	44000	299000	43000	40000	39000	38000	36000	33000	229000
RDC		M	5243000	1602000	1328000	8747000	1278000	1221000	1162000	1105000	1050000	1002000	6818000
		F	5238000	1604000	1327000	8757000	1277000	1219000	1156000	1098000	1041000	990000	6781000
TOTAL POPULATION RDC EN 2019			10481000	3206000	2655000	17504000	2555000	2440000	2318000	2203000	2091000	1992000	13599000

1.1.3. Caractéristiques sociales et culturelles

La population congolaise est constituée de quatre groupes ethniques, à savoir, les Bantous, les Soudanais, les Nilotiques et les Bastwa (Pygmées). On dénombre entre 250 et 700 langues en République Démocratique du Congo, dont quatre ont le statut de langues nationales. Il s'agit plus précisément du :

- Lingala, parlé dans la ville de Kinshasa et la province de l'Equateur, tout au long du fleuve Congo, du pool Malebo jusqu'à Kisangani, sur l'Ubangi ainsi qu'au Nord de l'Uele ;
- Kikongo, parlé dans les provinces du Bandundu et du Bas-Congo ;
- Tshiluba, parlé dans les deux provinces du Kasai ;
- Swahili, parlé généralement dans la province Orientale, au Maniema, au Nord Kivu, au Sud-Kivu et au Katanga.

Les instructions officielles recommandent que l'enseignement dans les deux premières années du primaire soit assuré dans l'une des langues nationales, tandis que le français devient la langue d'enseignement à partir de la troisième année. La considérable diversité linguistique mentionnée ci-dessus complique la tâche d'enseignement dans les premières années du primaire en zone rurale, où beaucoup d'élèves n'ont pas la facilité de pratiquer la langue officielle de l'école à la maison. Les écoles privées (non conventionnées, voir définition ci-après), implantées principalement dans les zones urbaines, proposent une instruction en français dès la première année primaire. Cependant, cette situation pose problème dans la mesure où le français constitue la langue de l'enseignement et que certains élèves et étudiants ont des difficultés à comprendre et à s'exprimer en français (Source Enquête 1-2-3, 2005). Le manque d'ouvrages pédagogiques dans la langue maternelle implique que la pratique sur le terrain en matière de langue d'enseignement varie en fonction de l'enseignant et du bagage linguistique des élèves.

1.1.4. Contexte économique

Le contexte national a été marqué en 2019, par l'installation d'une nouvelle équipe dirigeante, dont les priorités économiques et sociales ont été cristallisées dans un plan d'urgence dénommé « programme de 100 jours du Chef de l'Etat », et la conclusion par le gouvernement congolais d'un programme de référence suivi par les services du FMI.

L'année 2019 a été riche en événements susceptibles d'influer sur la conduite de la politique monétaire, dont principalement : la persistance des tensions commerciales entre les Etats-Unis et la Chine, ainsi que la résurgence des conflits géopolitiques,

Sur le plan de l'activité économique, un ralentissement de la croissance a été enregistré. En effet, la croissance du PIB réel est estimée à 4,4 % pour 2019, en recul par rapport à 2018 (5,8 %) en raison du ralentissement des activités dans le secteur extractif, qui demeure le secteur moteur de l'économie, malgré le repli des cours de certaines matières premières (cuivre et cobalt). L'agriculture est freinée par sa faible productivité, tandis que le déficit énergétique limite les efforts d'industrialisation du pays. La croissance a été soutenue par la demande intérieure, en particulier par l'investissement privé et la consommation publique. Cette croissance serait principalement impulsée par le secteur tertiaire particulièrement par le secteur minier, suivi des secteurs secondaire et primaire. Le taux d'inflation s'est établi à 4,59 % face à un objectif à moyen terme de 7,0 %, dégageant une marge de 2,41 points de pourcentage. La pauvreté est persistante (77,1 % de la population vit avec moins de 1,90 USD par jour), et les inégalités et le sous-emploi (86 % des actifs selon l'enquête 1.2.3 de 2012) sont élevés. Les jeunes ont un accès limité à l'emploi et à l'insertion socioprofessionnelle.

L'environnement international a été principalement marqué par les incertitudes entourant les politiques commerciales, notamment entre les Etats-Unis et la Chine, ainsi que par l'intensification des tensions géopolitiques. Il en a résulté une décélération de la croissance mondiale, laquelle s'est établie à 2,9 % en 2019 venant de 3,6 % en 2018. Pour ce qui est du secteur public, l'exécution des opérations financières de l'Etat s'est soldée par un déficit de 885,5 milliards de CDF, résultant des revenus de 8.204,6 milliards de CDF et des dépenses intégrant l'amortissement de la dette et remboursement titres de 9.090,1 milliards. Le déficit de l'Etat a représenté 1,0 % du PIB contre 0,4 % l'année précédente.

En outre, les transactions entre la RDC et le reste du monde ont renseigné un accroissement de besoin de financement à 1.546,3 millions USD en 2019 contre 1.235,2 millions, une année plus tôt. Rapproché au PIB, ce besoin de financement a représenté 3,0 % contre 2,6 %, résultant essentiellement de la réduction de l'excédent du compte capital. Dans ces conditions, la manipulation des instruments de la politique monétaire a visé la préservation de la stabilité du cadre macroéconomique. Le taux directeur quant à lui a été revu à la baisse, en avril de l'année sous revue, passant de 14,0 % à 9,0 % dans un contexte de la poursuite de la désinflation. L'utilisation du « Bon BCC » a été optimale et en adéquation avec le comportement de la liquidité bancaire. Ainsi, a-t-il permis une ponction de la liquidité bancaire à hauteur de 12,5 milliards de CDF, établissant son encours à 55,0 milliards à fin décembre 2019. Quant aux coefficients de la réserve obligatoire, ils sont restés inchangés. Les taux appliqués sur les dépôts à vue et à terme en monnaies étrangères et ceux en monnaie nationale ont été respectivement de 13,0 % et 12,0 %, ainsi que de 2,0 % et 0,0 %. Le comportement de la réserve obligatoire a permis une ponction de la liquidité à hauteur de 224,97 milliards de CDF contre une ponction programmée de 111,04 milliards. En conséquence, l'objectif final de la politique monétaire est demeuré sous contrôle. En effet, à fin décembre 2019, le taux d'inflation s'est établi à 4,59 % face à un objectif à moyen terme de 7,0 %, dégageant une marge de 2,41 points de pourcentage. Toutefois, les objectifs opérationnels et intermédiaires ont été en dépassement par rapport à leurs niveaux programmés.

Quant à la politique de change, elle a contribué à ralentir le rythme de dépréciation de la monnaie nationale. A l'indicatif, la monnaie nationale s'est dépréciée de 2,2 % contre 2,7 % en 2018 et sur le marché parallèle, elle s'est dépréciée de 2,9 % contre 3,6 % l'année d'avant. Tout en veillant au lissage des fluctuations du taux de change, la BCC a axé ses actions sur le relèvement du niveau des réserves internationales. En perspective, la politique monétaire et de change, dans un contexte de l'amélioration des conditions intérieures, visera le maintien du rythme de formation des prix et de la volatilité du taux de change à des niveaux faibles ainsi que l'accumulation des réserves internationales à des niveaux confortables.

S'agissant particulièrement des relations avec le Fonds Monétaire International (FMI), la BCC renseigne que la République Démocratique du Congo (RDC) a négocié un programme économique triennal au cours des réunions de printemps 2019 à Washington D.C., pour consolider davantage sa stabilité et sa croissance économique. A la faveur de ces échanges, un programme de référence a été conclu, pour la période allant d'octobre 2019 à mai 2020, en prélude de la conclusion éventuelle d'un programme formel au second semestre 2020. Par ailleurs, le lancement des émissions des valeurs du Trésor, en octobre 2019, a contribué à l'atténuation des injections de la liquidité bancaire liée au déficit public. Ainsi, dans le contexte d'une ponction de la liquidité par le Trésor, au dernier trimestre 2019, l'Institut d'Emission a été amené à injecter la liquidité bancaire via son titre de dette « Bon BCC » afin d'éviter un assèchement drastique.

Dès l'année 2010, le Gouvernement a engagé des réformes des finances publiques, un des secteurs prioritaires dans le cadre de la gestion transparente des ressources de l'Etat. La politique budgétaire durant les dix dernières années a reposé sur l'assainissement des finances. Des actions ont été menées en vue d'accroître les recettes publiques à travers la rationalisation de la fiscalité, l'élargissement de la base d'imposition, l'amélioration du recouvrement de l'impôt et l'accroissement des recettes non fiscales tirées de l'exploitation de ressources naturelles du pays. L'accès à certains services sociaux essentiels reste très limité. Il s'agit spécialement de l'eau, de l'électricité, de l'habitat, de l'assainissement, de l'alimentation, de la santé ainsi que de transport.

A l'actif du Gouvernement, il convient de noter aussi l'augmentation du taux d'accès aux services bancaires à travers l'opération de la bancarisation de la paie des agents de l'Etat et le paiement du salaire au cours du mois notamment pour les enseignants même ceux qui enseignent dans les territoires les plus reculés en partenariat avec le Caritas. La réhabilitation et la modernisation de la voirie urbaine à travers le pays influent aussi positivement sur l'accessibilité de l'école pour des nombreux enfants et enseignants ainsi que les inspecteurs qui, pour atteindre les écoles, doivent parfois parcourir de longues distances. Il en est de même pour la réhabilitation et la construction des infrastructures scolaires et sanitaires qui contribuent à l'amélioration de conditions de travail. Il faudra noter que les rapports de la revue sectorielle du DSCR 2 et du PAG en 2012 renseignent que des efforts ont été également fournis avec l'accroissement des budgets alloués à l'éducation et à la santé. Le financement de l'EPSP a doublé entre 2010 et 2012 avec des allocations passant de 298 à 573 millions \$ USD, du budget sur ressources internes. En termes relatifs, la part du sous-secteur est passée de 5,2 % à 12,8 %, soit une augmentation de 7,6 points de pourcentage entre 2010 et 2012.

La même tendance a été observée avec une augmentation de l'apport budgétaire en faveur de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Technique à hauteur de 13,2% en 2017 et a atteint 21,3% en 2019. En outre, le Ministère de

l'EPST a obtenu en moyenne 16,4% du Budget de l'Etat entre 2017-2018 et 2019 en Ressources Propres, soit moins de 3% du PIB, alors que la valeur de l'Education pour un pays en retard de la scolarisation et qui espère réaliser les objectifs de l'EPT dans les délais raisonnables se situe autour de 4% du PIB. Néanmoins, des problèmes demeurent notamment l'insuffisance du financement public et aussi le décaissement des fonds qui ne sont presque jamais rendu disponibles à bonne date. La faiblesse du financement public se répercute majoritairement sur les ménages malgré le fait qu'ils sont pauvres dans leur majorité. En effet, pour 100 USD à dépenser dans l'EPSP, l'Etat contribue en moyenne en raison de 48%, les ménages 37% et les partenaires 15%. Cette situation a pour conséquence le délabrement des infrastructures scolaires, le manque d'équipements et des matériels pédagogiques, le transfert de la charge de l'Etat vers les ménages avec comme corollaire la baisse du niveau de scolarisation, car de nombreux enfants ne peuvent accéder à l'éducation à cause de l'incapacité des parents de déboursier des frais scolaires exigés.

L'incidence de la pauvreté qui représente la proportion des pauvres est très élevée en RDC. D'après l'enquête I-2-3, l'incidence de pauvreté, était à 71,34 % en 2005 et il serait passé à 63,41% en 2012. Si ces estimations se confirment, la diminution serait de 7,9 points en 7 ans soit une baisse annuelle moyenne de 1,1 point. Une chose est sûre, le pays est encore très loin de la cible visée pour cet indicateur qui est de 40% en 2015. Les emplois décentés sont très rares en RDC. La majorité de la population est soit en chômage ou dans le secteur informel. Par ailleurs, une part très importante des enfants de 5 à 14 ans est engagée dans le travail des enfants. Les enfants en zone rurale sont plus exposés au risque que ceux vivant en zones urbaines (46% contre 34% ; MICS 2010).

Selon les estimations notamment de l'enquête I-2-3, la RDC compterait plus de 50 millions de pauvres dont la majorité vit en milieu rural. Néanmoins, la RDC vise l'atteinte de la réduction de 40% des pauvres grâce à la relance de l'économie du pays et particulièrement par le développement du secteur agricole et rural, qui emploie plus de 70% de la population active. L'objectif global du secteur est de contribuer à la réalisation de la sécurité alimentaire et à la réduction de la pauvreté. Telle est la vision du Gouvernement qui envisage de redynamiser la structure productive du monde rural axée sur le développement d'une production agro-industrielle moderne et de renforcer les capacités des petits exploitants, tout en assurant la production des ressources naturelles du pays.

En décembre 2011, suite à l'absence d'une législation devant appuyer les investissements dans le secteur agricole et rural, la Loi n° 11/022 portant principe fondamental relatif à l'agriculture a été promulguée pour impulser le développement du secteur. Des mesures d'application sont en cours d'élaboration pour la mise en œuvre efficace de cette loi. Il faut aussi noter que dans le souci d'opérationnaliser les stratégies et politiques de développement du secteur et contribuer à réduire la pauvreté, combattre l'insécurité alimentaire et augmenter les revenus de producteurs agricoles, un certain nombre des projets et programmes multilatéraux ont été mis en œuvre avec le concours des Partenaires Techniques et Financiers.

Par ailleurs, les résultats de l'enquête I-2-3 de 2012 évaluent au niveau national le taux d'accès à l'électricité à 15% et le taux d'accès à l'eau potable à 50,2%. Autrement dit, la quasi-totalité (environ 85%) des ménages n'est pas raccordée à l'électricité mais également près de la moitié des ménages n'a pas accès à une source d'eau potable. Moins d'un tiers de la population a accès à des installations sanitaires améliorées. L'impact de ces données sur la santé de la population est immense, en particulier dans les zones rurales, où elles font peser de graves menaces sur la santé des enfants². Ces chiffres traduisent la précarité en RDC. La population d'âge économiquement actif (20-64 ans) qui constituent les adultes qui doivent prendre en charge à la fois des enfants et des vieillards, représente 40% de la population totale, soit 38,8% chez les hommes et 41,2% chez les femmes.

1.1.5. Organisation politico-administrative³

La République Démocratique du Congo est subdivisée en 11 provinces, y compris la Ville de Kinshasa, la capitale, qui a rang de province. Les provinces sont subdivisées en villes et districts, à l'exception des provinces du Maniema, du Nord-Kivu et du Sud-Kivu qui sont des anciens districts érigés en province et qui, elles, sont subdivisées directement en territoires. Au total, la RDC comptait 21 villes statutaires en 2014. Bien qu'il soit un Etat unitaire fortement décentralisé qui comprend onze Provinces. Chaque province est divisée en districts, les districts sont à leur tour,

² 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.

³ 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.

divisés en territoires, les territoires en secteurs et les secteurs sont divisés en villages ou localités. Toujours en 2014, la RDC comptait 41 districts et 222 territoires.

Les villes ont rang de district et sont subdivisées en communes. On dénombre 476 secteurs et 261 chefferies. Ce sont des entités décentralisées, dotées de personnalité juridique. Les cités, par contre, sont de simples subdivisions administratives gérées par un administrateur assistant. Les chefs-lieux de district et de territoire sont, de droit, des cités. Le ministère de l'Intérieur, Décentralisation et Sécurité mentionne 98 cités dans sa nomenclature des subdivisions administratives. Les cités, à l'instar des communes des villes, sont subdivisées en quartiers. Les secteurs et chefferies sont subdivisés en groupements. Il y a 5.397 groupements reconnus en RDC. Les groupements sont subdivisés en villages.

La constitution de la troisième République prévoit le passage à 26 provinces. Ce découpage doit permettre une décentralisation du pouvoir vers les Provinces grâce à une plus grande autonomie de gestion. Cette disposition constitutionnelle a l'ambition de rapprocher les centres de décision avec les administrés dispersés sur de vastes étendues souvent difficiles d'accès et de favoriser la bonne gouvernance à travers la participation des communautés de base au processus de décision sur les questions qui leur concernent. L'opérationnalisation de la décentralisation à travers le découpage des provinces, la répartition concrète des compétences et l'allocation conséquente des ressources demeurent un véritable défi et doivent encore faire l'objet de négociations et de compromis.

1.2. PRÉSENTATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF DE LA RDC

1.2.1. Structure et organisation du secteur éducatif

Le système éducatif congolais est régi par la loi-cadre de l'Enseignement National n° 14/004 du 11 février 2014. Il comprend l'éducation formelle, l'éducation non formelle et l'éducation spéciale. L'éducation formelle est constituée de quatre niveaux d'enseignement : pré primaire, primaire, secondaire et supérieur.

- Le pré primaire est organisé en un cycle facultatif de trois ans et accueille les enfants âgés de 3 à 5 ans ;
- Le primaire accueille les enfants de la tranche d'âge 6-11 ans. Il est organisé en un cycle de 6 ans repartis en trois degrés : élémentaire, moyen et terminal. Le Certificat de Fin d'Études primaires est délivré sur base d'un examen organisé à la dernière année du cycle ;

Le secondaire comprend deux cycles : le premier d'une durée de 2 ans fait partie de l'éducation de base et accueille les enfants âgés de 12 à 13 ans et le second de 4 ans accueille les enfants de 14 à 17 ans.

- Le second cycle du secondaire organise trois principaux types d'enseignement, à savoir :
 - L'Enseignement Général où sont organisées les sections scientifiques et littéraires ;
 - L'Enseignement Normal où sont organisées les sections pédagogiques, normales et l'éducation physique ;
 - L'Enseignement Technique où sont organisées les sections industrielles, commerciales et sociales.

Conformément aux dispositions de l'Article 193 de la Loi-Cadre précitée, la fin des différents niveaux de l'enseignement est évaluée et sanctionnée de la manière suivante :

Le niveau primaire est évalué par un Examen National de fin d'études primaires et sanctionné par un certificat (le Certificat de Fin d'Études primaires).

- Le niveau secondaire :
 - (i) Le secondaire général est évalué par un Test National de sélection et d'orientation scolaire et professionnelle et sanctionné par un brevet ;
 - (ii) Le cycle court de l'enseignement professionnel est évalué par le jury du cycle court et sanctionné par un brevet d'aptitude professionnelle ;

(iii) Le cycle long de l'enseignement général normal et technique est par l'examen d'Etat et sanctionné par un diplôme d'Etat.

- Le supérieur, composé d'universités et des instituts supérieurs pédagogiques et techniques, comporte un premier cycle de trois ans et un second cycle de deux ou de trois ans selon les filières. Un diplôme est décerné aux étudiants ayant réussi aux examens de fin de cycle, respectivement le Diplôme de graduat pour ceux du premier cycle, de licence pour ceux de deuxième cycle. Le troisième cycle propose le diplôme d'études approfondies (DEA) ou le diplôme d'études supérieures (DES) et le doctorat. Il accueille les élèves âgés de 18 ans et plus. L'accès à l'Enseignement supérieur et universitaire est exclusivement réservé aux titulaires du diplôme d'Etat, l'équivalent du baccalauréat des pays francophones d'Afrique de l'Ouest.

L'Enseignement supérieur comprend : les universités, les instituts supérieurs pédagogiques et techniques et les centres universitaires préparatoires. Les universités et les instituts supérieurs sont autonomes. Les recteurs pour les universités et les directeurs généraux pour les instituts supérieurs dépendent et reçoivent directement les ordres du gouvernement central. Il n'y a pas de structures intermédiaires provinciales ou locales. Plusieurs filières sont organisées au sein des universités et des instituts supérieurs. La durée des études est de 6 ans pour l'obtention d'un doctorat en médecine, de 5 ans pour le diplôme de licence et de 3 ans pour le diplôme de graduat. Des réformes qui sont en cours dont l'un des éléments est l'introduction du système LMD (licence, maîtrise, doctorat).

- L'éducation non formelle est assurée par le Ministère des Affaires Sociales, Actions Humanitaires et Solidarité Nationale. Elle s'occupe particulièrement de :
 - L'alphabétisation des jeunes et des adultes ;
 - Le rattrapage scolaire, assuré par des centres est l'équivalent du niveau primaire de l'EPSP. Les enfants de ces centres qui ont l'âge requis et qui réussissent au test national de fin d'études primaires sont réinsérés dans le système de l'éducation formelle ;
 - L'apprentissage professionnel, assuré par des centres qui préparent les enfants à embrasser un métier dans leur vie active.

L'éducation non formelle a pour objectifs de :

- permettre aux enfants non scolarisés ou déscolarisés âgés de 9 à 14 ans de réintégrer l'enseignement classique. La durée de la formation est de 3 ans sanctionnée par le certificat délivré après la réussite à l'examen de fin d'études primaires. Les formations sont assurées dans les Centres de rattrapage scolaire ;
- permettre aux jeunes et adultes analphabètes de posséder des connaissances de base en lecture, écriture, calcul et environnement. La durée de la formation varie de 1 à 3 ans ;
- assurer aux jeunes et aux adultes récupérés la formation professionnelle de qualité selon les besoins d'apprentissage exprimés. La durée de formation est de 3 ans ;
- assurer aux adultes une éducation permanente. La durée de formation varie selon les besoins des apprenants.

Les trois dernières formations sont organisées soit dans les Centres d'Alphabétisation soit dans les Centres Polyvalents d'éducation non formelle.

- L'éducation spéciale est destinée aux catégories d'enfants et de jeunes ayant des besoins éducatifs spécifiques et adaptés à leurs conditions sociales ou physiques. Il s'agit des enfants vivant avec un handicap, des surdoués, des retardés mentaux, des peuples autochtones... Elle vise l'insertion sociale de tous les enfants congolais.

Il faudra cependant régler la question de l'inadéquation entre l'éducation et l'emploi dû à la prévalence des filières générales par rapport aux filières techniques.

1.2.2. Le cadre institutionnel de gestion du système éducatif

Quatre Ministères se partagent la charge des sous-secteurs clés du système éducatif congolais. Le Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Technique (MEPST), le Ministère de la Formation Professionnelle, Artisanat et Métiers (MFPAM), le Ministère de l'Enseignement Supérieur et Universitaire (MESU) sont chargés de l'éducation formelle tandis que le Ministère des Affaires Sociales, Actions Humanitaires et Solidarité Nationale (MASAHSN)

s'occupe de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle.

En plus de ces quatre ministères principaux, on en compte quatre autres qui s'occupent de l'éducation à des degrés divers. Il faudra noter que chaque Ministère est dirigé au niveau national, par un Ministre nommé par le Président de la République et responsable devant le Parlement, et au niveau provincial, par un Ministre provincial nommé par le Gouverneur et responsable devant le Parlement provincial. L'ensemble des services administratifs et pédagogiques est placé sous la direction d'un Secrétaire Général qui exécute la politique du Gouvernement et assure la pérennité de l'action administrative.

I.2.3. Présentation du système éducatif au niveau primaire

I.2.3.1. Présentation générale

L'enseignement primaire, deuxième niveau de l'éducation en RDC, est obligatoire et gratuit. Il vise à satisfaire le besoin d'apprendre des enfants, des jeunes et des adultes, notamment les besoins d'apprendre à écrire, à lire, à calculer, à s'exprimer oralement et par des signes, à savoir résoudre des problèmes et à acquérir le savoir-être, le savoir-faire, le savoir-faire faire, le savoir-devenir et le sens civique. Au terme de ce niveau, l'élève accède au premier cycle du secondaire (7^e et 8^e années) faisant partie de l'éducation de base. Ce n'est qu'après la 8^e année qu'un élève peut s'orienter dans l'une des filières de l'enseignement général, normal ou technique.

L'année scolaire compte au minimum 180 jours de classe et au maximum 222 jours totalisant le minimum de 900 heures d'enseignement, périodes de révision et d'examens comprises. Le ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Technique publie chaque année un calendrier scolaire qui détermine les échéances de différentes activités scolaires, pédagogiques et administratives. Il fixe en outre les périodes des examens scolaires et des évaluations certificatives, les jours fériés, la durée de chaque trimestre et les dates de début et de fin de l'année scolaire. Il convient de signaler que le système éducatif congolais est confronté à plusieurs défis et pour y faire face, le Gouvernement a élaboré et diffusé sa stratégie sectorielle de l'éducation et de la formation 2016-2025 accompagnée d'un plan d'action opérationnel. La Stratégie Sectorielle de l'Education et de la Formation s'articule autour des trois axes ci-après :

- développer l'accès et assurer l'équité avec comme action prioritaire la gratuité de l'enseignement primaire ;
- améliorer la qualité des apprentissages avec comme actions phares la formation des enseignants et l'amélioration de leurs conditions de travail, la distribution des manuels scolaires, les réformes de contenus d'enseignement, de programmes, la modernisation des méthodes d'enseignement et d'évaluation des acquis des élèves;
- améliorer la gouvernance et le pilotage du secteur avec comme priorité la mise en œuvre d'un mécanisme de redevabilité en vue d'assurer un suivi optimal du système à tous les niveaux.

L'enseignement est assuré dans les établissements publics et privés agréés. Dans les établissements publics, on retrouve les écoles non conventionnées gérées directement par l'Etat, et les écoles conventionnées dont la gestion est assurée par les confessions religieuses signataires de la convention de gestion scolaire avec le Gouvernement. Ainsi, dans ce dernier groupe on a notamment : les écoles conventionnées catholiques, les écoles conventionnées protestantes, les écoles conventionnées kimbanguistes, les écoles conventionnées islamiques, les écoles conventionnées de l'Armée du Salut. Toutes ces écoles sont financièrement prises en charge par l'Etat. Les établissements privés agréés sont des écoles créées par des particuliers (personnes physiques ou morales) et qui sont soumises à la réglementation officielle en matière d'agrément, de programmes d'études, de manuels scolaires, de contrôle et d'évaluations pédagogiques. Elles sont cependant autonomes sur le plan financier et de la gestion des ressources humaines.

I.2.3.2 Gestion du système au primaire

Le Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Technique est le pouvoir organisateur de ce sous-secteur. Il est dirigé par un Ministre secondé par un Vice-ministre. L'administration centrale est dirigée par un Secrétaire Général appuyé par les Directeurs-Chefs de service. Ces derniers sont assistés des Chefs de division et des

Chefs de bureau. Il faut également signaler que le Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et technique dispose d'un service technique chargé de l'inspection. Au niveau national, ce service est dirigé par un Inspecteur Général secondé par des Inspecteurs Généraux adjoints. Au niveau provincial, le Ministère de l'Enseignement Primaire Secondaire et Technique est composé des Directions provinciales (académies) et des sous-divisions qui sont respectivement dirigées par des Directeurs Provinciaux (Proveds) et Sous-Proveds. L'inspection provinciale de l'enseignement est également représentée par les inspecteurs provinciaux (académies) et des inspecteurs-chefs de pools au niveau des sous-divisions. Le pouvoir central a entre autres compétences exclusives de :

- Planifier le développement général de l'enseignement,
- Fixer les structures de l'enseignement,
- Définir les programmes d'études,
- Édicter les normes générales,
- Produire les statistiques.

Dans sa politique de gestion de proximité, le Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Technique est représenté en provinces par des Directions Provinciales et des Sous-divisions qui sont respectivement dirigées par des Directeurs Provinciaux (PROVED) et des Chefs de Sous-divisions (SOUS-PROVED). On dénombre à ce jour à travers le territoire national 58 directions provinciales et 622 sous-divisions. Elles ont pour compétences exclusives de :

- Edicter les mesures d'exécution des normes arrêtées par l'Etat en matière d'organisation et de gestion des établissements d'enseignement maternel, primaire, secondaire, technique et spécial situés dans leurs juridictions respectives, compte tenu des spécificités de celles-ci ;
- Elaborer et exécuter leurs plans locaux de développement de l'enseignement conformément au plan général de développement de l'enseignement national ;
- Gérer les établissements d'enseignement maternel, primaire, secondaire et technique.
- L'État a confié la gestion de certaines écoles aux confessions religieuses ; ces dernières ont leur propre organisation administrative aux différents niveaux. Ainsi, au niveau national, la coordination nationale est dirigée par un coordinateur national, au niveau provincial, la coordination provinciale, a à sa tête, un coordinateur provincial ; à l'échelon inférieur, les sous-coordinations et Coordinations Communautaires sont dirigées par des coordinateurs provinciaux ou communautaires.

I.3. PRÉSENTATION DES ORIENTATIONS POLITIQUES EN ÉDUCATION, LES REFORMES EN COURS ET DE LA COHÉRENCE DES PROGRAMMES AVEC LES CONTENUS ENSEIGNÉS, LE RESPECT DU QUANTUM HORAIRE, LES GRANDES PROBLÉMATIQUES DU SYSTÈME ÉDUCATIF DU PAYS.

I.3.1. Des orientations politiques en éducation

Les différents instruments internationaux, la Constitution ainsi que les lois et règlements de la République Démocratique du Congo, tels qu'exprimés dans la loi-cadre du 14 février 2014, de l'enseignement national constituent le socle des orientations fondamentales. Il en résulte les principes majeurs selon lesquels, l'enseignement national :

- est organisé dans les établissements publics et dans les établissements privés agréés ;
- est obligatoire au cycle primaire ;
- est gratuit dans les établissements publics au niveau primaire et secondaire général ;
- lutte contre l'analphabétisme et l'ignorance ;
- garantit l'accès aux mêmes avantages de formation scolaire et académique pour tous les apprenants tant du secteur public que privé.

L'article 2 de la loi-cadre dispose « la présente loi a pour finalité de créer les conditions nécessaires à :

- l'accès à l'éducation scolaire par tous et pour tous ;
- la formation des élites pour un développement harmonieux et durable ;
- l'éradication de l'analphabétisme ».

I.3.2. Des réformes en cours

Vu la loi-cadre, et au regard du diagnostic exhaustif du système éducatif national et des pistes d'orientations pour les politiques éducatives issues du Rapport d'Etat du Système Educatif National (RESEN) en 2014, le Gouvernement de la RDC s'est forgé une vision : « construire un système éducatif inclusif et de qualité, contribuant efficacement au développement national, à la promotion de la paix et à une citoyenneté démocratique active ». Et, pour matérialiser cette vision, le Gouvernement s'est doté d'une stratégie « La Stratégie Sectorielle de l'Education et de la Formation 2016-2025 ». Celle-ci s'articule autour de trois axes principaux suivants : l'accès, la qualité et la gouvernance.

On peut citer, pour le sous-secteur de l'éducation de base, les principales reformes ci-après :

- **Axe Accès et équité**

- le développement de la classe pré primaire ;
- l'instauration de la gratuité de l'enseignement primaire ;
- la réduction des disparités des capacités d'accueil et des conditions d'apprentissage au bénéfice des populations éloignées ;
- l'amélioration de l'accès et de la rétention des enfants non scolarisés ou en situation difficile.

- **Axe Qualité et pertinence**

- la rénovation de programmes et des méthodes pédagogiques ;
- la systématisation des évaluations des apprentissages et des acquis scolaires ;
- la généralisation de l'utilisation des langues nationales comme médium de l'enseignement au premier cycle du primaire ;
- l'apprentissage de l'anglais à tous les niveaux.

- **Axe Gouvernance**

- la valorisation du statut de l'enseignant par l'amélioration de ses conditions de travail ;
- le renforcement des capacités des services centraux, déconcentrés et décentralisés

Le RESEN ayant révélé des incohérences dans ce domaine, la Stratégie prévoit, comme indiqué à l'axe 2 ci-dessus, une réforme des programmes à tous les niveaux afin d'inférer les compétences nécessaires requises aux apprenants et d'introduire de la cohérence et de la continuité dans le système éducatif pour éviter les chevauchements.

Par ailleurs, en vue d'améliorer la couverture des programmes scolaires par les enseignants, le temps scolaire prescrit est de 900 heures aussi bien au primaire qu'au secondaire. On estime ici que la couverture totale des programmes est positivement associée aux performances des élèves.

En fait, la plus grande problématique du système éducatif de la RDC reste son faible niveau de financement qui ne permet pas d'apporter des solutions durables aux problèmes de l'offre tant quantitative que qualitative.

1.3.3. Situation récente et tendances du système éducatif en RDC

L'éducation est une composante essentielle du développement humain. Elle est un instrument de promotion sociale, mais aussi un système de construction des inégalités. En effet, si d'un côté, elle permet à ceux qui y ont accès d'élever leur statut socio-économique dans la société, d'un autre côté, elle engendre aussi des inégalités sociales au détriment de ceux qui en ont été privés. D'où la nécessité de son accessibilité universelle et équitable.

Par conséquent, le principal défi au niveau du secteur de l'éducation est l'accès universel à l'école primaire. Selon l'Enquête Enfants et Adolescents en Dehors de l'école (EAD), en 2012, 7,37 millions d'enfants et d'adolescents étaient en dehors de l'école dont 77 % proviennent du milieu rural. Les effectifs des enfants de 7 à 12 ans en dehors de l'école ont évolué à la baisse passant de 5 millions en 2010 à 3,5 millions en 2012.

En 2017-2018, le taux brut d'admission en 1^{ère} année primaire est de 138 % au niveau national contre 137,5 % en 2014/2015, soit une légère augmentation de 0,5 point de pourcentage. Ce taux supérieur à 100% s'explique par la persistance des entrées précoces et tardives. Le taux brut d'admission des garçons est supérieur à celui des filles, soit 142% contre 134%. Toujours en 2017-2018, le taux brut de scolarisation est de 113% contre 110,3 % deux années précédentes (2014/2015), soit une augmentation de 2,7 points de %. Cet accroissement résulterait des effets des campagnes de sensibilisation de tous les enfants en âges scolaires. On note par ailleurs que le taux brut de scolarisation des garçons au primaire est plus élevé que celui des filles, soit 118% contre 109%. Le taux de survie apparent à la 5^{ème} année est passé légèrement supérieur de 53,2 % en 2014/2015 à 53,6 % en 2017-2018. Ce taux montre que plus ou moins 46,4 % d'élèves abandonnent l'école avant la fin du cycle primaire.

Toutes ces données indiquent que malgré les progrès accomplis les dernières années, il reste des efforts à faire pour rendre l'école primaire accessible à tous. Mais surtout au-delà de l'accès, tous devraient pouvoir profiter de l'école au même titre et donc celle-ci devrait veiller de manière spécifique à prendre en compte les apprenants issus des groupes sociaux les plus défavorisés



CHAPITRE 2

L'ÉVALUATION PASEC2019 EN RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE DU CONGO



Ce chapitre décrit le modèle méthodologique adopté pour le PASEC2019. A partir des objectifs il présente les instruments de la collecte des données, les échantillonnages et l'assurance qualité des données. Le chapitre se conclut par la description de la construction des variables.

2.1. OBJECTIFS

L'évaluation PASEC2014 a porté essentiellement sur 10 pays d'Afrique subsaharienne francophone, à savoir : le Bénin, le Burkina Faso, le Burundi, le Cameroun, la Côte d'Ivoire, le Congo, le Niger, le Sénégal, le Tchad et le Togo. Le PASEC2019 a rajouté 4 nouveaux pays à la liste de pays du PASEC2014 pour participer à cette deuxième édition de l'évaluation internationale groupée et parmi les 4 nouveaux pays rajoutés, la RDC. .

La méthodologie⁴ du PASEC a été élaborée dans le but d'évaluer l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs. Elle vise à déterminer les facteurs scolaires et extrascolaires susceptibles d'influencer le niveau d'apprentissage des élèves.

Encadré 2. 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.

Afin d'évaluer l'atteinte de ces objectifs, le modèle méthodologique du PASEC se base sur la mesure de compétences fondamentales en langue d'enseignement et en mathématiques, en début et en fin de scolarité primaire⁵, auprès d'un échantillon d'élèves représentatif de la population scolaire de chaque pays. Par rapport au PASEC2014, Le PASEC2019 intègre une nouvelle composante d'enquête relative aux connaissances des enseignants en mathématiques, en langue d'enseignement et en didactique de ces deux domaines d'apprentissage.

L'évaluation PASEC2019 a également collecté des informations contextuelles sur les élèves, les enseignants, les directeurs, les classes et les écoles. Ces informations contextuelles permettent d'apprécier les profils des apprenants et des encadrants, juger le niveau de répartition des ressources et de comprendre les pratiques scolaires afin de les relier aux performances des élèves (voir le tableau 2.1). La mise en relation de ces informations avec la réussite aux tests PASEC permet de fournir des points de repère sur l'efficacité et 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.

⁴ 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.

⁵ 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 6e année (5e année pour le Gabon).

Tableau 2. 1 : Structure de l'évaluation PASEC2019

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

2.2. 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 mathématiques⁶, des mécanismes impliqués dans ces apprentissages et des difficultés rencontrées par les élèves⁷ ;
- ii. des principaux domaines d'enseignements en lecture et en mathématiques en vigueur dans les programmes scolaires des pays participants ;
- iii. des standards de mesure⁸ en lecture et en mathématiques couramment utilisés au niveau international.

Le développement des tests a suivi un processus scientifique conforme aux standards des évaluations internationales (OCDE/PISA, IEA/TIMSS et PIRLS, à titre d'exemple). Les items des tests ont été conçus par le PASEC en collaboration avec ses équipes nationales des pays participants à l'évaluation internationale PASEC2019. Ces items ont été validés par le Comité scientifique. Un comité d'experts du Centre de recherche en éducation de l'Université de Liège et de Genève, de concert avec les experts nationaux. La qualité des items a été pretestée dans chacun des pays participant.

Quant aux instruments relatifs à l'enquête enseignante, ils évaluent, pour une part, la connaissance qu'ont les enseignants des compétences attendues d'un élève de fin de primaire, quelle que soit la classe encadrée. 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 :

⁶ Les compétences évaluées par le PASEC suivent en grande partie les recommandations du Learning Metrics Task Force (2013).

⁷ cf. les synthèses de l'INSERM, National Reading Panel, Giasson

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

- planifier une situation d'apprentissage
- identifier les types d'erreurs des élèves.

En RDC, le test de début et celui de fin de scolarité primaire ont été administrés en français.

2.2.1. 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. Ces tests visent à mesurer les capacités des élèves dans les premières étapes d'apprentissage de la langue d'enseignement et des mathématiques. Les tests permettent également d'identifier les difficultés d'apprentissage auxquelles se confrontent généralement les élèves à ce niveau du cycle primaire. La durée moyenne des tests est d'environ 30 minutes par discipline.

- **Test en langue d'enseignement**

En début de scolarité primaire, il est attendu que tous les élèves soient capables de lire et de comprendre un message court, simple et familier. Le test de langue PASEC2019 de début de cycle primaire mesure les performances des élèves au cours des premières étapes de l'apprentissage de la lecture afin de déterminer s'ils disposent des connaissances et compétences suffisantes en compréhension de l'oral, en décodage et en compréhension de l'écrit.

Le tableau 2.2. présente les trois domaines évalués par le PASEC2019 (la compréhension de l'oral, la lecture-décodage et la compréhension de l'écrit). Chaque domaine évalué comprend une série d'exercices et chaque exercice comprend un exemple et une suite d'items.

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 enseignements dispensés en mathématiques dans les écoles primaires des quatorze pays ayant participé au PASEC2019 ont pour objectif d'accompagner les élèves dans le développement de leurs connaissances des

nombre, du calcul, de la résolution de problèmes, de la géométrie et de la mesure. Le but est de permettre à l'élève de passer d'une connaissance analogique et intuitive à une connaissance symbolique des concepts mathématiques. De plus la finalité est d'identifier les étapes où les élèves éprouvent des difficultés afin d'orienter les politiques éducatives dans la mise en place de remédiation ou dans la réorientation des curricula et des pratiques pédagogiques. Le test PASEC2019 de mathématiques mesure les compétences de base des élèves dans deux domaines clés l'arithmétique et la géométrie, l'espace et la mesure. Le tableau 2. 3. présente le contenu du test de mathématiques PASEC2019 de début de scolarité primaire

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

Composition du test	Domaines évalués	Exercices et compétences évaluées
72,5 %	<p>Arithmétique :</p> <p>L'arithmétique est évaluée à travers des situations de comptage, de dénombrement et de manipulation de quantités d'objets, d'opérations, de suites numériques et de résolution de problèmes. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves de passer d'une connaissance intuitive à une connaissance symbolique des nombres.</p>	<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.

2.2.2. Les tests de fin de scolarité primaire

Les tests de l'évaluation PASEC2019 de fin de scolarité sont administrés aux élèves de 6^e année primaire en vue d'évaluer leur niveau de connaissances en lecture et en mathématiques. A ce stade, ces connaissances sont indispensables pour leur permettre de faire face à des situations quotidiennes courantes et de poursuivre leur scolarité post-primaire dans de bonnes conditions.

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

- Test en langue d'enseignement

Le test en lecture en fin de scolarité primaire évalue les connaissances et les compétences en compréhension de textes. Le PASEC2019 accorde une place centrale à l'évaluation des compétences de compréhension des textes narratifs, des textes informatifs et des documents. Comme l'illustre le tableau 2.4 les activités de décodage de mots et de phrases isolés occupent à ce stade une place mineure.

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

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

- Test de mathématiques

L'objectif des tests de mathématiques de fin de cycle primaire du PASEC 2019 est de mesurer les performances des élèves en arithmétique, en géométrie et en mesure. Le développement des compétences dans ces domaines permet aux élèves d'appliquer et de raisonner dans des situations diverses et variées. Le test accorde une place importante à l'évaluation des compétences en arithmétique. Les activités de géométrie-espace occupent quant à elles une place mineure dans le test, comme l'illustre le tableau 2.5.

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

Composition du test	Domaines évalués
47,6 %	<p>Arithmétique :</p> <p>Les compétences en arithmétique sont évaluées à travers la compréhension des nombres : connaissance et compréhension des priorités⁹ 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.</p>
35,7 %	<p>Mesure et grandeur :</p> <p>Les compétences relatives aux mesures et grandeurs sont évaluées à travers la connaissance et la compréhension des unités de mesure de longueur, de masse, de capacités, d'angles, de durée, et la conversion de ces unités de mesures. Elles sont également évaluées à travers les calculs de grandeur (longueur, durée, masse, capacité, angle, aire, volume) dans différents contextes faisant appel notamment aux figures géométriques du plan (triangles, rectangles, carrés, parallélogrammes ou disques) ou aux solides (cube ou parallélépipède rectangle).</p>
16,7 %	<p>Géométrie et espace :</p> <p>Les compétences relatives à la géométrie et à l'espace sont évaluées à travers des situations de reconnaissance des propriétés des formes géométriques à deux ou trois dimensions ; des relations et des transformations géométriques, et des positions et représentations spatiales.</p>

⁹ La priorité des opérations est une convention qui établit un ordre à respecter pour effectuer les calculs dans une chaîne d'opérations.

2.2.3. Les instruments de l'enquête auprès des enseignants

Le PASEC2019 introduit un module supplémentaire destiné à l'évaluation des enseignants, comparativement au PASEC2014. Ce nouveau module permet d'apprécier, à l'échelle nationale et internationale la maîtrise des contenus enseignés, en langue et en mathématiques, par les enseignants. En outre, le module évalue le niveau de connaissance des enseignants en didactique de ces disciplines.

- Outils en langue d'enseignement

Ces outils permettent de mesurer et de comparer, aux plans 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 aux plans national et international : (i) le niveau de maîtrise par les enseignants des connaissances mathématiques enseignées au primaire et (ii) leur niveau de connaissances en didactique des mathématiques.

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

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

2.2.4. Les questionnaires portant sur le contexte du PASEC

L'évaluation PASEC2019 a collecté un ensemble de données en vue de décrire les contextes éducatifs et mieux apprécier la relation entre l'environnement familial et scolaire des élèves et leur performance. Ces informations ont été recueillies auprès des élèves, des enseignants et des directeurs des écoles échantillonnées.

Les performances des élèves aux tests PASEC sont mises en relation avec ces différentes données contextuelles quant aux déterminants de l'apprentissage et aux processus d'enseignement. Par rapport au PASEC2014, 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 centré sur la description de la classe. 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. LA PASSATION DES TESTS ET QUESTIONNAIRES

2.3.1. En début de scolarité

Les tests sont administrés individuellement aux élèves par un administrateur. Toutes les consignes d'administration sont standardisées pour chacune des phases de l'enquête. Les administrateurs sont formés, supervisés et contrôlés par les équipes nationales. 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.

2.3.2. En fin de scolarité

En fin de scolarité, l'administrateur des tests 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. Comme pour le test de début de scolarité, les administrateurs en charge de la collecte des données sont formés et supervisés par les équipes nationales.

Les tests PASEC2019 utilisent la technique des « cahiers tournants » permettant de soumettre aux élèves un grand nombre de questions sans pour autant allonger le temps de passation. À chaque élève est soumis un seul cahier tournant de tests. Quatre cahiers de tests différents sont utilisés ; ces derniers disposent d'items d'ancrage permettant d'analyser les réponses des élèves sur une seule et même échelle.

2.3.3. Enquête sur les enseignants

En rapport avec l'enquête sur les 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 ».

2.4. L'ÉCHANTILLONNAGE ET LES TAUX DE RÉPONSE

2.4.1. Les échantillonnages

L'échantillonnage a consisté en un choix aléatoire stratifié et tiré à trois degrés. L'échantillon des écoles a été tiré à partir de l'ancienne base des données portant sur l'ancienne configuration territoriale et administrative. Cette base de sondage est constituée de 11 provinces administratives et de 30 provinces éducationnelles¹⁰. Chaque province administrative constitue une strate.

La base de sondage utilisée pour tirer l'échantillon de la présente évaluation a été fournie par la Direction de la Planification et des Statistiques Scolaires (DPSS, actuelle DIGE) du Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel (MEPSP) et concerne les données des deuxième et sixième années de l'année scolaire 2014/2015. Cette base contient des informations portant sur la localisation géographique des écoles et les effectifs scolarisés de différentes entités géographiques.

Dans l'échantillon, chaque strate est représentée en nombre proportionnel à son poids dans la population des élèves.

Au premier degré, 267 écoles ont été tirées à partir de la liste exhaustive de l'ensemble des écoles pour les tests de fin de scolarité primaire et un sous-échantillon de 90 écoles de l'échantillon des écoles de fin de primaire est tiré pour constituer l'échantillon de début de scolarité. Au second degré, les classes ont été prises au hasard dans les écoles échantillonnées, s'il existe plus d'une classe de 2e et de 6e année.

Au troisième degré, en 2e année, un échantillon de 16 élèves est sélectionné selon une procédure aléatoire simple, en partant de la liste des élèves inscrits (présents ou absents) dans la classe et 25 élèves, en 6e année. Lorsque l'école est sélectionnée, tous les enseignants présents à l'école sont automatiquement sélectionnés pour prendre part aux tests.

En 2e année, lorsque la classe compte moins de 16 élèves, tous les élèves sont automatiquement sélectionnés pour prendre part aux tests. De même, en 6e année, dans le cas où la classe comporte moins de 25 élèves, tous les élèves sont automatiquement sélectionnés pour prendre part aux tests.

La taille de l'échantillon visée devait être essentiellement fonction de la représentativité des indicateurs et de la précision recherchée, tout en maintenant l'enquête dans des limites acceptables de temps et de budget. L'option prise fut celle d'un échantillon qui fournit des indicateurs représentatifs au niveau national avec une marge d'erreur ne dépassant pas 5%.

2.4.2. Les taux de réponse

En 6e année, après la collecte des données, 234 écoles sur les 267 échantillonnées ont effectivement été enquêtées. Le taux de participation des écoles s'élève donc à 87,6 %, ce qui est largement au-dessus du seuil de 80 % considéré par le PASEC comme la norme minimale afin que les données du pays soient publiées et prises en compte dans la comparaison internationale. Au niveau des élèves, le taux de participation s'élève à 72,6 %.

En 2e année, 80 écoles sur 90 échantillonnées ont été effectivement enquêtées, soit un taux de participation de 88,9 %. En considérant, les élèves, le taux de participation s'élève à 79,5 %. Cependant, le taux de participation des enseignants est relativement faible (61,3%). (Tableaux 2.8 à 2.12)

¹⁰ Depuis 2015, le nombre des provinces administratives est passé de 11 à 26 provinces tandis que le nombre des provinces éducationnelles est passé de 30 à 48.

Tableau 2. 8 : Echantillons d'écoles sélectionnés et enquêtés et taux de participation en 2e année

N°	Strate	Ecoles en début du primaire		
		Sélectionnées	Enquêtées	Taux de participation en %
1	KINSHASA	8	8	100
2	BANDUNDU	12	11	91,7
3	SUD-KIVU	6	5	83,3
4	NORD-KIVU	9	8	88,9
5	MANIEMA	6	6	100
6	KONGO-CENTRAL	7	7	100
7	EQUATEUR	9	7	77,8
8	PROV. ORIENTALE	9	8	88,9
9	KATANGA	9	8	88,9
10	KASAÏ-OCCIDENTAL	9	8	88,9
11	KASAÏ-ORIENTAL	6	4	66,7
	R.D.C	90	80	88,9

Tableau 2. 9 : Nombre d'élèves présents et absents aux tests et taux de participation en 2e année

N°	Strate	Élèves présents et absents aux tests en début du primaire			
		Élèves			Taux de participation en %
		Présents	Absents	Effectif total	
1	KINSHASA	110	18	128	85,9
2	BANDUNDU	166	26	192	86,5
3	SUD-KIVU	71	25	96	74
4	NORD-KIVU	124	20	144	86,1
5	MANIEMA	84	12	96	87,5
6	KONGO-CENTRAL	96	16	112	85,7
7	EQUATEUR	102	42	144	70,8
8	PROV. ORIENTALE	107	37	144	74,3
9	KATANGA	116	28	144	80,6
10	KASAÏ-OCCIDENTAL	115	29	144	79,9
11	KASAÏ-ORIENTAL	54	42	96	56,3
	R.D.C	1145	295	1440	79,5

Tableau 2. 10 : Echantillons d'écoles sélectionnés et enquêtés et taux de participation en 6e année

N°	Strate	Nombre d'écoles en fin du primaire		
		Sélectionnées	Enquêtées	Taux de couverture en %
1	KINSHASA	24	21	87,5
2	BANDUNDU	36	31	86,1
3	SUD-KIVU	24	21	87,5
4	NORD-KIVU	21	18	85,7
5	MANIEMA	18	16	88,9
6	KONGO-CENTRAL	18	17	94,4
7	EQUATEUR	27	22	81,5
8	PROV. ORIENTALE	27	25	92,6
9	KATANGA	21	20	95,2
10	KASAÏ-OCCIDENTAL	24	19	79,2
11	KASAÏ-ORIENTAL	27	24	88,9
	R.D.C	267	234	87,6

Tableau 2. 11 : Nombre d'élèves présents et absents aux tests et taux de participation en 6e année

N°	Strate	Élèves présents et absents aux tests en fin du primaire			
		Élèves			Taux de participation en %
		Présents	Absents	Effectif total	
1	KINSHASA	403	197	600	67,2
2	BANDUNDU	633	267	900	70,3
3	SUD-KIVU	328	272	600	54,7
4	NORD-KIVU	415	110	525	79,0
5	MANIEMA	345	105	450	76,7
6	KONGO-CENTRAL	372	78	450	82,7
7	EQUATEUR	471	204	675	69,8
8	PROV. ORIENTALE	532	143	675	78,8
9	KATANGA	476	49	525	90,7
10	KASAÏ-OCCIDENTAL	394	206	600	65,7
11	KASAÏ-ORIENTAL	476	199	675	70,5
	R.D.C	4845	1830	6675	72,6

Tableau 2. 12 : Nombre d'enseignants présents et absents aux tests et taux de participation

N°	Strate	Enseignants présents et absents aux tests			
		Présents	Absents	Effectif total	Taux de participation en %
1	KINSHASA	141	147	288	49,0
2	BANDUNDU	271	161	432	62,7
3	SUD-KIVU	173	115	288	60,1
4	NORD-KIVU	162	90	252	64,3
5	MANIEMA	131	85	216	60,6
6	KONGO-CENTRAL	180	36	216	83,3
7	EQUATEUR	193	131	324	59,6
8	PROV. ORIENTALE	236	88	324	72,8
9	KATANGA	191	61	252	75,8
10	KASAÏ-OCIDENTAL	130	158	288	45,1
11	KASAÏ-ORIENTAL	155	169	324	47,8
	R.D.C	1963	1241	3204	61,3

2.5. L'ASSURANCE QUALITÉ DES DONNÉES

La qualité des données de l'évaluation est rassurée par le strict respect des normes relatives à la mise en œuvre des différentes étapes de conception et de sélection des items. Le Cahier d'administrateur des tests détaillent de façon chronologique toutes les étapes de l'administration et le protocole afférent. Un binôme de conseillers techniques du PASEC et les membres des équipes nationales PASEC supervisent le processus de l'administration de l'évaluation dans chaque pays. Les membres des équipes nationales assurent le contrôle qualité des opérations de terrain à travers des visites inopinées dans les écoles de l'enquête afin de s'assurer du respect des protocoles convenus.

Les administrateurs de tests sont recrutés et formés pour assurer une collecte de qualité dans chaque pays. Pendant la formation, les administrateurs de tests sont séparés en deux groupes au regard de la spécificité des cibles de l'enquête. Le premier groupe est en charge d'administration du test de début de scolarité et second en charge du test de fin de scolarité et celui des enseignants. Les agents de codification recrutés utilisent un manuel de codification mise à leur disposition et signent une clause de confidentialité. La supervision est toujours assurée par les membres des équipes nationales comme pour les administrateurs de tests. Un manuel de codification a été mis à la disposition des équipes nationales chargées de recruter et de former des agents de codification. Ces derniers signent une clause de confidentialité et travaillent sous la supervision directe des membres des équipes nationales. Les outils de collecte sont placés dans un local.

2.6. CONSTRUCTION DE VARIABLES

La construction de variables a porté sur deux types de variables : les items de tests mesurant les réponses des élèves aux différentes questions ayant trait aux acquisitions et les variables contextuelles.

Dans le cas des items, un traitement préalable a été fait et a consisté à dichotomiser tous les items. On a pu sur cette base calculer des scores en mathématiques et en français. Les scores aux tests sont obtenus par addition simple des notes aux différents items.

Dans le cas des variables contextuelles, la méthode de construction des variables est l'analyse des correspondances multiples. Cette méthode consiste à résumer en une dimension unique différentes variables. La consistance ordinaire sur le premier axe est respectée et la série des coefficients alpha de Cronbach a pour valeur minimale 0,7. Le Tableau 2.13. fournit les différents indicateurs construits à partir des variables contextuelles.

Tableau 2. 13 : Indicateurs construits à partir des variables contextuelles

Indicateurs	Variables incluses
Niveau socioéconomique de la famille de l'élève	Nature des murs de la maison, infrastructures (robinet, toilettes avec eau courante, électricité, etc)
Niveau moyen d'équipement de la classe	Chaise, bureau, feutre ou craie, règle, équerre, compas, dictionnaire, carte murale, globe terrestre, tables, bancs, etc.
Niveau moyen d'équipement des écoles	disponibilité d'un bureau pour le directeur; la présence d'un magasin, d'une bibliothèque, d'une salle de maîtres, d'une salle informatique, d'une infirmerie, des toilettes pour les élèves, d'une cantine (qu'elle soit gratuite ou payante), d'un terrain de sport, d'une clôture, de l'électricité, d'un point d'eau potable, etc.
Niveau moyen de l'indice de richesse des localités	Existence, dans la localité, d'une route bitumée, de l'eau potable, d'un collège, d'un lycée, d'un centre sanitaire, d'une ligne téléphonique, d'un poste de police, d'une banque, d'une caisse d'épargne, etc.



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. Il s'agit de présenter les niveaux de performances des élèves de la 2^{ème} année primaire en lecture et en mathématiques et les principales difficultés rencontrées par ces élèves. Les résultats présentés révèlent les inégalités des résultats scolaires entre élèves aux plans international et national.

3.1. LES ÉLÈVES DE LA RDC EN COMPARAISON INTERNATIONALE

3.1.1 Compétences des élèves en langue et en mathématiques

Les tableaux 3.1 et 3.2 présentent l'échelle de compétences PASEC2019 de début de scolarité primaire en langue et en mathématiques. Cette échelle de compétences rend compte des performances de l'ensemble des pays à l'évaluation aux tests de langue et de mathématiques. Elle présente les intervalles des scores pour chaque niveau, la répartition des élèves aux différents niveaux de l'échelle et la description des connaissances et compétences correspondant à ces niveaux. Pour chaque échelle de compétences et pour chaque niveau, le pourcentage moyen d'élèves, tous pays confondus, qui se situent à un niveau de compétence donné est indiqué. Ce même pourcentage est aussi indiqué pour les élèves de la RDC uniquement.

Les élèves situés à un niveau donné sont susceptibles de mener couramment à bien les tâches de ce niveau, moins bien les tâches situées aux niveaux supérieurs et mieux celles des niveaux inférieurs. Le seuil « suffisant » en langue est défini par une bande bleue dans le tableau. La description des niveaux de l'échelle de compétences illustre le fossé qui sépare les élèves du niveau 1 ou sous le niveau 1, qui éprouvent d'importantes difficultés dans les premiers contacts avec le langage oral et l'écrit dans la langue d'enseignement, et les élèves du niveau 4, qui peuvent comprendre des informations explicites dans des mots, des phrases et des textes courts.

En 2019, dans les quatorze pays enquêtés, 55,5 % des élèves en moyenne n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétence en langue après deux ans de scolarité primaire. En d'autres termes, plus de la moitié des élèves de début de cycle primaire éprouvent beaucoup de difficultés à déchiffrer les composantes de l'écrit et à comprendre des phrases, des textes et des messages oraux. Dans tous les pays participants évalués, on constate dès le début du primaire des disparités importantes dans les niveaux de compétence : d'un côté, des élèves éprouvent de la difficulté au niveau des premiers contacts avec le langage oral et l'écrit dans la langue d'enseignement et, de l'autre, des élèves, très compétents ont atteint un niveau de lecture qui leur permet de comprendre des informations explicites dans des mots, des phrases et des textes courts.

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

Niveaux	Score	Répartition internationale des élèves dans les niveaux de l'échelle (%)	Répartition nationale des élèves dans les niveaux de l'échelle (%)	Description des compétences
Niveau 4	>610 points	23,5	18,4	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	23,2	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	34,4	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	18,4	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	5,6	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.

En 2019, dans les quatorze pays évalués, près 56 % des élèves en moyenne n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétence en langue après deux ans de scolarité primaire. En d'autres termes, cette proportion d'élèves de début de cycle primaire qui éprouvent beaucoup de difficulté à déchiffrer les composantes de l'écrit et à comprendre des phrases, des textes et des messages oraux reste importante.

En RDC la situation est un peu plus préoccupante puisque 58,4 % des élèves Congolais n'atteignent pas le seuil « suffisant » en langue en début de scolarité et ont des difficultés dans le perfectionnement du déchiffrement de l'écrit, des capacités de compréhension orale et de compréhension des mots écrits. Ils ne sont pas capables de comprendre des informations explicites dans un texte court dont le vocabulaire est familier. En effet, on note qu'environ 1 élève sur 5 (soit 24,0%) de la 2^e année primaire en RDC éprouve de grandes difficultés dans le déchiffrement de l'écrit et l'identification graphophonologique (lettres, syllabes, graphèmes et phonèmes). Tandis que, près de 18,4% des élèves de la 2^e année primaire en RDC ne sont capables que de comprendre des messages oraux très courts (mots isolés) et de reconnaître des objets familiers. Il ressort de tout cela qu'en début de scolarité primaire, près de 41,6% des élèves se situent au-dessus du seuil de compétences en langue en RDC. Alors qu'environ 5,6 % des élèves sont en difficulté sur les connaissances et compétences du niveau 1 relatif à la compréhension des messages oraux très courts (mots isolés) et familiers pour reconnaître des objets familiers. Ces élèves ne manifestent aucune des compétences les plus élémentaires mesurées par ce test dans la langue de scolarisation.

La RDC figure parmi les neuf pays sur les quatorze enquêtés dont plus de 65,3% des élèves en moyenne n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétence en langue après deux ans de scolarité primaire. En d'autres termes, près de trois élèves sur cinq de début de cycle primaire éprouvent beaucoup de difficulté à déchiffrer les composantes de l'écrit et à comprendre des phrases, des textes et des messages oraux.

Le tableau 3.2 présente les échelles de compétences PASEC2019 de début de scolarité primaire en mathématiques. Comme pour la langue, le seuil de compétences en mathématiques est également matérialisé par une ligne bleue dans le tableau.

Dans l'ensemble des quatorze pays évalués, près de 30 % des élèves n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétence en mathématiques sur l'échelle de compétences PASEC2019. Ces élèves ont une plus grande probabilité que ceux situés au-dessus du seuil de ne pas maîtriser les compétences nécessaires pour reconnaître les nombres jusqu'à 100, compléter des suites logiques, comparer des nombres, réaliser des opérations (additions et soustractions) sur des nombres inférieurs à 50 et raisonner sur des problèmes très simples. Ils ont également de la difficulté à manipuler des concepts de repérage dans l'espace (en dessous, au-dessus, à côté) et à reconnaître des formes géométriques simples. Ces élèves risqueraient d'éprouver d'énormes difficultés dans la suite de leur scolarité, notamment lorsque le raisonnement occupera une place plus centrale dans les problèmes.

Au niveau de la RDC, la situation est moins préoccupante en mathématiques qu'en langue, cependant, elle mérite aussi une attention. En effet, 23,1% des élèves de la 2^e année primaire en RDC n'ont pas atteint le seuil de compétences en mathématiques dans la langue de scolarisation et 4,0% ne manifestent aucune des compétences mesurées par ce test de mathématiques, pas même les plus élémentaires. Ces élèves sont en difficulté sur les connaissances et compétences de niveau 1. En outre, ils ont une plus grande probabilité que ceux situés au-dessus du seuil de ne pas maîtriser les compétences en mathématiques pour lire des chiffres, pour comparer des nombres, pour compléter des suites logiques et/ou réaliser des opérations (additions et soustractions) sur des nombres inférieurs à 50. Notons toutefois que 43,0 % des élèves ont atteint le niveau supérieur (niveau 3) en mathématiques.

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

Niveaux	Scores ¹¹	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	43,0	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	33,8	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	19,1	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	4,0	Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas suffisamment les compétences mesurées par ce test de mathématiques. Ces élèves sont en difficulté sur les connaissances et compétences de niveau 1.

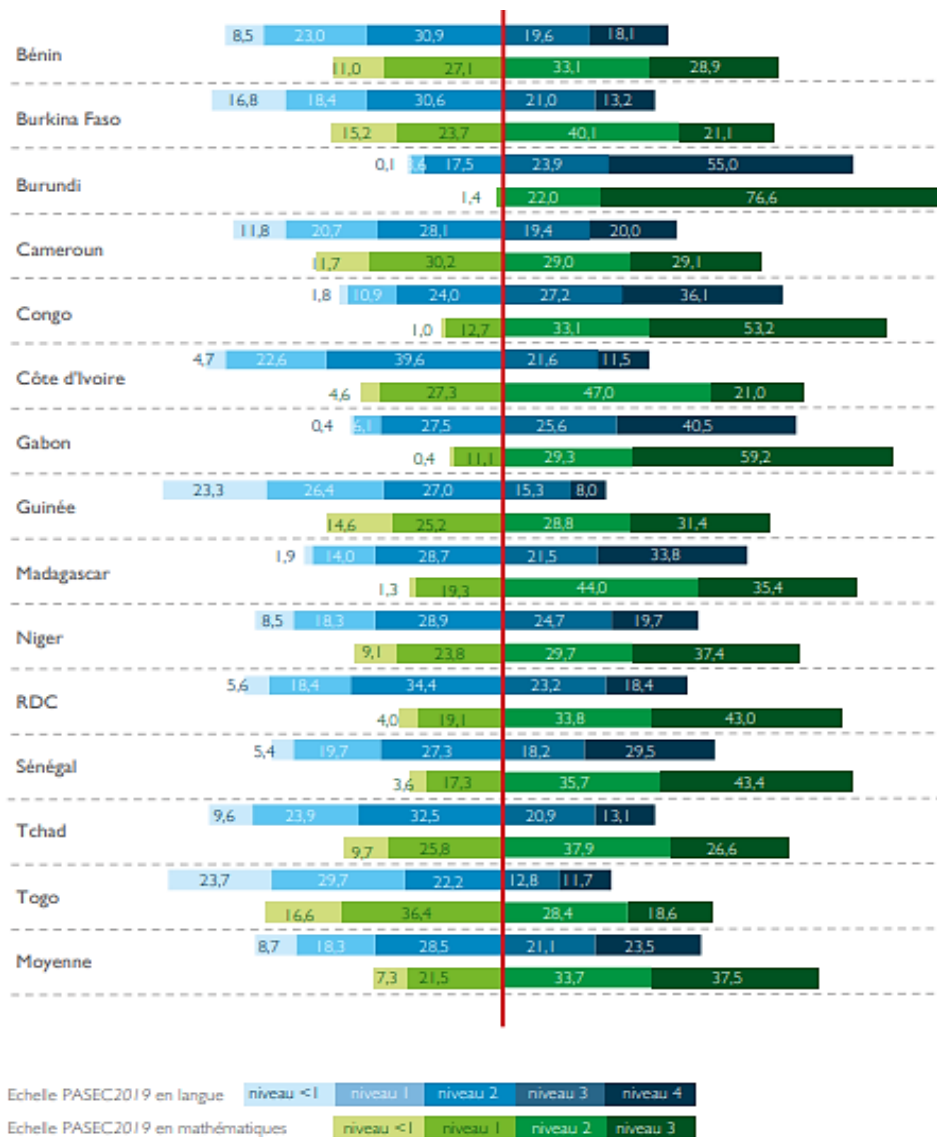
On note par ailleurs que 19,1% des élèves en début de scolarité primaire en RDC développent progressivement leurs connaissances en mathématiques : ils commencent à lire les premiers chiffres (inférieurs à 10) et maîtrisent les premières notions de quantité (dénombrement, comparaison) avec des nombres inférieurs à 20. Ils apprécient la taille relative des objets et commencent à identifier de premières formes géométriques simples. La faible maîtrise des compétences au niveau des calculs arithmétiques simples (addition et soustraction) par les élèves interpelle le système éducatif. Elle invite à la réflexion et à l'action sur les questions de l'articulation entre les programmes scolaires, les conditions et les pratiques d'enseignement-apprentissage des mathématiques en début de scolarité primaire, le développement des premières compétences des élèves en mathématiques dans leur langue maternelle et le transfert de ces compétences dans la langue de scolarisation.

¹¹ 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.

Le graphique 3.1 présente le pourcentage d'élèves selon le niveau de compétences atteint en langue et en mathématiques. Les barres en bleu donnent le pourcentage d'élèves qui atteignent un certain niveau en langue, et celles en vert, un certain niveau en mathématiques.

La ligne verticale rouge indique le niveau du seuil « suffisant » de compétences.

Graphique 3.1 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétences atteint en langue et mathématique



L'analyse de ce graphique montre que la distribution des élèves sur les échelles de compétences est bien meilleure en mathématiques qu'en langue. En effet, si le Burundi, le Congo, le Gabon et Madagascar sont les seuls pays qui situent plus de 50% des élèves au-dessus du seuil suffisant de compétences en langue, la distribution des élèves sur l'échelle de langue est plus critique dans les autres pays. Trois de ces quatre pays situent plus de 85% leurs élèves au-dessus du seuil suffisant de compétences en mathématiques, le Burundi situe tous les 100% des élèves au-dessus du seuil suffisant en mathématiques. En mathématiques, près de 30% des élèves de l'ensemble des pays ne maîtrisent pas les premières notions de quantité (dénombrement, comparaison) autour d'objets et de nombres inférieurs à 20. La proportion d'enfants en grande difficulté (sous le niveau 1) est relativement importante, soit 8,7 % en langue et 7,3 % en mathématiques, en moyenne, au niveau international.

La répartition des élèves dans les différents niveaux des échelles de compétences montre qu'il existe dans tous les pays, à des degrés variables, des disparités importantes dès les premières années du primaire quant aux com-

pétences démontrées par les élèves. Dans l'ensemble, il se dégage que les élèves qui éprouvent de la difficulté en langue présentent également de faibles performances en mathématiques. En effet, dans tous les pays évalués, une relation positive élevée pourrait être observée entre les scores des élèves en langue et leurs résultats en mathématiques en début de scolarité primaire. Quel que soit le pays, un élève ou une école performant (e) en langue aurait tendance à obtenir un score élevé en mathématiques, et vice versa.

Au niveau national, 76,8% des élèves de début de scolarité primaire se situent au-dessus du seuil suffisant de compétences en mathématiques contre 41,6% des élèves au-dessus du seuil suffisant de compétences en langue. En outre, la distribution des élèves sur l'échelle de langue est plus critique en RDC comparativement à d'autres pays de l'évaluation PASEC 2019 tels que le Burundi, le Congo et le Gabon qui situent plus de 50% des élèves au-dessus du seuil suffisant de compétences en langue. D'importantes proportions d'élèves sont en situation de grande difficulté d'apprentissage de la langue. En effet, près de 70% des élèves de début de scolarité primaire ne sont pas en mesure de lire aisément plus de 20 lettres en une minute, mais aussi un peu plus de 64% des élèves ne sont pas capables de lire correctement plus de cinq mots dans le temps imparti.

On note également que près de 25% des élèves se situent au niveau I de l'échelle de compétences et en deçà. En se situant sous le niveau I de l'échelle de compétences, ces élèves ne manifestent pas suffisamment les compétences les plus élémentaires mesurées en langue. En mathématiques, un peu plus de 42% des élèves de la RDC ne maîtrisent pas la chaîne verbale des nombres jusqu'à soixante. Une relation positive élevée pourrait être observée entre les scores des élèves en langue et leurs résultats en mathématiques en début de scolarité primaire en RDC. Autrement dit, un élève ou une école performante en langue aurait tendance à obtenir un score élevé en mathématiques, et vice versa.

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

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

Les informations complémentaires présentées dans les tableaux 3.3 et 3.4 permettent d'approfondir la comparaison de la performance de la RDC par rapport aux autres pays en indiquant, pour chaque discipline, si ce dernier a un score moyen statistiquement équivalent, supérieur ou inférieur à celui des autres pays.

Les scores moyens nationaux de la RDC en lecture (531 points) et en mathématiques (567,8 points) sont proches de la moyenne internationale des 14 pays enquêtés en 2019 qui est respectivement de 537,1 points en langue et 544,5 points en mathématiques.

Le début de scolarité primaire en RDC se caractérise par des scores nationaux statistiquement inférieurs à trois pays de l'évaluation (Burundi, Congo et Gabon) en langue comme en mathématiques. Les scores nationaux sont cependant égaux à ceux de trois pays en langue et à deux pays en mathématiques. Les scores moyens des élèves congolais en début de scolarité sont par contre supérieurs à ceux de sept pays participant à l'évaluation en langue et de huit pays en mathématiques.

En langue, sur les 14 pays participant à l'évaluation PASEC2019, cinq (5) disposent d'un score moyen supérieur à la moyenne internationale qui est de 537,1 points en début de scolarité. Il s'agit respectivement du Burundi avec 625 points, du Gabon avec 610,3 points, du Congo avec 582,4 points, de Madagascar avec 568,8 points et du Sénégal avec 557,1. Avec 534,7 points, le score moyen du Niger est proche de la moyenne des 14 pays ayant participé à l'évaluation PASEC2019. Les scores moyens de la RDC (531,0 points), du Bénin (524,8 points), du Cameroun (522,2 points), de la Côte d'Ivoire (516,6 points), du Tchad (508,5 points) du Burkina Faso (493,5 points), du Togo (474,9 points) et de la Guinée (469,0 points) se situent en dessous de la moyenne internationale, le Togo et la Guinée disposant des scores moyens nationaux très faibles.

Tableau 3. 3: Score moyen de la RDC en langue et comparaisons multiples avec les pays - Début de scolarité

Langue	Pays avec un score moyen en langue statistiquement supérieur à la RDC	Pays avec un score moyen en langue statistiquement égal à la RDC	Pays avec un score moyen en langue statistiquement inférieur à la RDC
RDC (531)	Burundi, Gabon, Congo	Madagascar, Niger, Sénégal	Bénin, Cameroun, Côte d'Ivoire, Tchad, Burkina Faso, Togo, Guinée

En mathématiques, six pays se démarquent par un score moyen supérieur à la moyenne internationale PASEC2019 qui est de 544,5 points. Aux cinq pays identifiés en langue vient s'ajouter la République Démocratique du Congo, avec un niveau de performance légèrement supérieur à celui du Sénégal (563,4 points). Le score moyen du Niger (544,9 points) reste proche de la moyenne des 14 pays ayant participé à l'évaluation PASEC2019. Le Bénin (525,1 points), le Tchad (522,4 points), la Côte d'Ivoire (522,5 points), la Guinée (519,3 points), le Cameroun (516,7 points), le Burkina Faso (498,7 points) et le Togo (489,4 points) ont des scores moyens nationaux inférieurs à la moyenne des 14 pays enquêtés en 2019, le Burkina Faso et le Togo présentent les scores moyens les plus bas.

Tableau 3. 4: Score moyen de la RDC en mathématiques et comparaisons multiples avec les pays - Début de scolarité

Mathématiques	Pays avec un score moyen en mathématiques statistiquement supérieur à la RDC	Pays avec un score moyen en mathématiques statistiquement égal à la RDC	Pays avec un score moyen en mathématiques statistiquement inférieur à la RDC
RDC (567,8)	Burundi, Gabon, Congo	Sénégal, Madagascar	Niger, Bénin, Côte d'Ivoire, Tchad, Guinée, Cameroun, Burkina Faso, Togo

En complément des résultats observés dans les tableaux 3.3 et 3.4, les informations présentées dans le tableau 3.5 permettent d'être plus explicite sur les comparaisons des moyennes nationales en langue et en mathématiques.

Tableau 3. 5: Score moyen et variation par rapport à la moyenne internationale de la RDC en langue et en mathématiques et comparaisons multiples avec les pays - Début de scolarité

	Langue			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	↑	21,2	614,4	↑	1,4
Cameroun	522,2	↓	60,6	516,7	↓	41,9
Congo	582,4	↑	36,7	591,9	↑	13,7
Côte 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	534,7	=	55,7	544,9	=	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 PASEC2019	537,1		55,5	544,5		28,8

Cette première dimension des résultats cache des disparités dont l'analyse permet une meilleure appréciation du niveau d'efficacité du pays. Il sera question dans cette partie d'examiner la disparité du niveau de compétences des élèves de début de scolarité primaire non seulement à travers les écarts de performance entre les meilleurs élèves et les élèves les plus faibles en langue et en mathématiques, mais aussi globalement dans une vision de comparaison internationale. Il va falloir comprendre si la plus ou moins grande homogénéité provient non seulement des caractéristiques des écoles et/ou des élèves, mais aussi de la résultante de la capacité du système éducatif congolais à réduire ou à amplifier les différences de performances entre les élèves dans les premières années de scolarité primaire.

3.1.2.1. Performances moyennes et niveau de disparités en début de scolarité

La relation entre le score moyen et son écart-type traduit le niveau de disparité des scores des élèves autour de la moyenne nationale, ce qui permet également d'avoir une image sur l'équité du système éducatif surtout quand elle est rapprochée à la situation des autres pays. La RDC compte parmi les pays à performance moyenne inférieure à la moyenne internationale qui est de 537 points avec un écart-type de 114 points. En effet, avec un score moyen de 531 points et un écart-type de 90,8 points en langue, la RDC fait apparaître un niveau de disparités des scores des élèves en langue. Ces scores moyens traduisent une homogénéité des faibles performances des élèves autour de la moyenne nationale.

La RDC présente une performance nationale supérieure à la moyenne de l'ensemble des pays participant à l'évaluation PASEC2019 qui est de 567,8 points en mathématiques. Toutefois, l'écart type des scores moyens des élèves est plus marqué en RDC avec une valeur de 109,2 points. Ce qui signifie que les scores des élèves en mathématiques sont plus dispersés autour de cette moyenne. De plus, tout en se différenciant en termes de compétences moyennes nationales, la RDC présente sensiblement des disparités plus élevées en mathématiques.

3.1.2.2. Ecart de performances entre les meilleurs élèves et les élèves les plus faibles en langue et en mathématiques en début de scolarité

La disparité des performances des élèves est analysée ici au moyen de l'écart entre le score des élèves du 90e percentile (élèves considérés comme les plus performants et le score des élèves du 10e percentile (élèves considérés comme les plus faibles). Cette disparité de performances entre les élèves forts et faibles peut être due à plusieurs facteurs, dont le statut socioéconomique. Dans l'analyse des écarts de performances entre les élèves et/ou l'analyse des facteurs de leur réussite, le lien entre le statut socioéconomique et les performances, appelé généralement « déterminisme social », est parfois examiné de près, car il permet d'orienter les politiques éducatives d'aide aux élèves en difficulté issus des milieux socioéconomiques défavorisés.

En langue, la quasi-totalité des pays affiche des écarts particulièrement importants entre les élèves les plus performants et les moins performants. Hormis la Côte d'Ivoire qui affiche un écart de 193,3 points, les autres pays enregistrent des écarts de plus de 220 points. En langue, la RDC affiche un écart particulièrement important de 227,7 points entre les élèves les plus performants (648,6 points) et les moins performants (420,9 points). En mathématiques, la RDC affiche également un écart particulièrement important de 266 points entre les élèves les plus performants (704,8 points) et les moins performants (438,8 points). On note que dans les deux disciplines (langue et mathématiques), la RDC est l'un des pays qui obtiennent les performances les moins élevées en langue mais elle figure également parmi les pays avec les performances les plus élevées en mathématiques par rapport à la moyenne internationale, mais où les écarts de performances entre les élèves plus performants et moins performants sont légèrement prononcés comparativement à d'autres pays.

3.2. LES ÉLÈVES DE LA RDC EN COMPARAISON INTRA-NATIONALE

Afin de répondre à des enjeux nationaux, un cadre méthodologique adapté a été développé et mis en œuvre dans l'évaluation PASEC2019 afin de comparer les résultats et les grandes caractéristiques éducatives entre entités géographiques, politiques ou institutionnelles au sein d'un pays. L'échantillon de la RDC a été divisé en 11 strates/11 anciennes provinces. Les comparaisons des provinces sont faites selon les méthodes d'analyse employées pour les comparaisons internationales entre les différents pays. Cette section a pour objectif de présenter les différences de contexte d'apprentissage en République Démocratique du Congo. Ces différences sont mesurées entre les provinces (strates) et le niveau national sur la base des caractéristiques scolaires ou extrascolaires de même que des performances des élèves. Ces données permettront notamment d'appréhender les écarts de performance en fonction des zones de scolarisation et dressent un premier portrait des caractéristiques individuelles ou familiales des élèves de même que du contexte scolaire, caractéristiques qui sont génératrices d'inégalités au niveau des résultats scolaires. Par exemple, les analyses permettent d'identifier si les élèves présentant une caractéristique donnée évoluent dans un environnement qui leur permet d'obtenir des résultats scolaires similaires, inférieurs ou supérieurs à ceux d'autres élèves.

Les tendances observées sont ensuite mises en perspective par rapport aux contextes national et international de l'évaluation PASEC2019. Lorsque cela est possible, la comparaison des tendances entre les disciplines et entre le début et la fin de la scolarité primaire apporte des éléments additionnels permettant de mieux cerner les inégalités à l'école primaire. Les résultats de cette section fourniront des pistes pour mieux cibler les politiques éducatives.

3.2.1. Compétences et difficultés des élèves en début de scolarité primaire (répartition géographique)

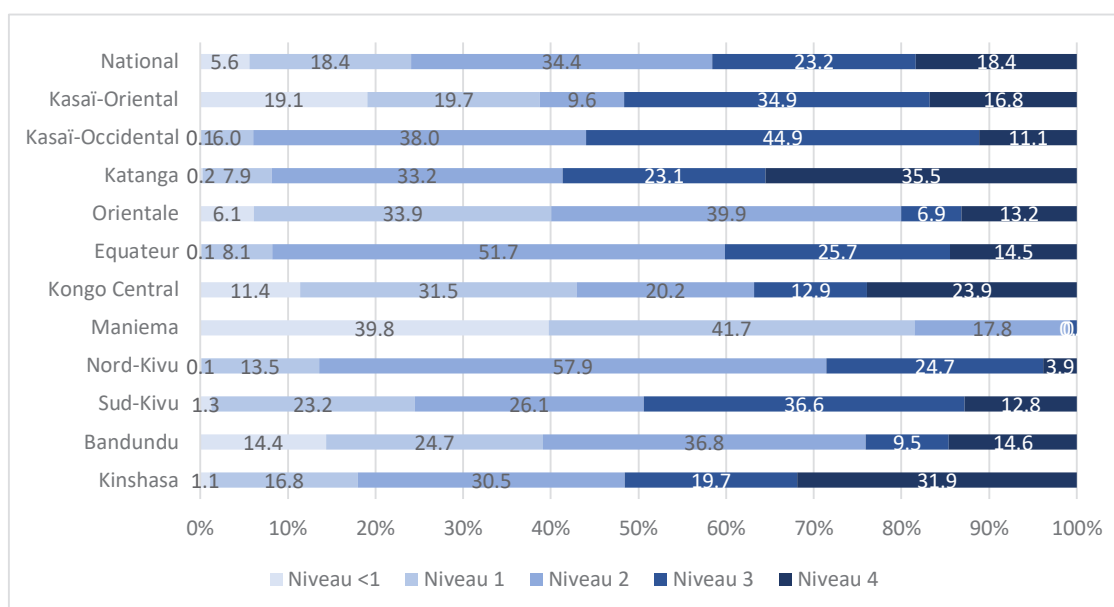
La description des niveaux de l'échelle de compétences par province illustre le fossé qui sépare les élèves de chaque province du niveau 1 ou sous le niveau 1, qui éprouvent d'importantes difficultés dans les premiers contacts avec le langage oral et l'écrit dans la langue d'enseignement, et les élèves du niveau 4, qui peuvent comprendre des informations explicites dans des mots, des phrases et des textes courts. La répartition des élèves dans les différents niveaux des échelles de compétences montre qu'il existe des disparités importantes entre les provinces dès les premières années du primaire quant aux compétences démontrées par les élèves.

En langue, il ressort des données du tableau 3.6 et du graphique 3.2 que les provinces qui enregistrent la part la plus importante d'élèves atteignant le seuil « suffisant » de compétence sont le Katanga (58,6%), le Kasai-Occidental (56 %), le Kasai-Oriental (51,7%) et Kinshasa (51,7%). Viennent ensuite les provinces du Sud Kivu (49,4%), de l'Equateur (40,2%) et du Kongo central (36,8%). La situation est plus critique dans les trois autres provinces où moins de 25% des élèves atteignent le seuil « suffisant » de compétences, à savoir : Bandundu (24%), Orientale (20,1%) et Maniema (0,8%). Comparativement au niveau national, seules 5 provinces (Katanga, Kasai-Occidental, Kasai-Oriental, Kinshasa et Sud Kivu) ont enregistré un seuil « suffisant » de compétences moyennes supérieur à celui du pays (41,6%).

Tableau 3. 6: Pourcentage d'élèves par province selon le niveau de compétence atteint en langue

	Niveau <1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	En dessous du seuil	Au-dessus du seuil
Kinshasa	1,1	16,8	30,5	19,7	31,9	48,4	51,6
Bandundu	14,4	24,7	36,8	9,5	14,6	75,9	24,1
Sud-Kivu	1,3	23,2	26,1	36,6	12,8	50,6	49,4
Nord-Kivu	0,1	13,5	57,9	24,7	3,9	71,5	28,6
Maniema	39,8	41,7	17,8	0,8	0,0	99,3	0,8
Kongo Central	11,4	31,5	20,2	12,9	23,9	63,1	36,8
Equateur	0,1	8,1	51,7	25,7	14,5	59,9	40,2
Orientale	6,1	33,9	39,9	6,9	13,2	79,9	20,1
Katanga	0,2	7,9	33,2	23,1	35,5	41,3	58,6
Kasaï-Occidental	0,1	6,0	38,0	44,9	11,1	44,1	56
Kasaï-Oriental	19,1	19,7	9,6	34,9	16,8	48,4	51,7
National	5,6	18,4	34,4	23,2	18,4	58,4	41,6

Graphique 3. 2 : Pourcentage d'élèves par province selon le niveau de compétence atteint-en langue en début de scolarité



En mathématiques, les proportions d'élèves qui se situent au-dessus du seuil « suffisant » de compétences sont plus élevées que celles observées pour le test de langue, et ce, dans toutes les provinces étudiées sauf la province du Maniema qui enregistre la plus faible proportion (34,1%) d'élèves atteignant le seuil « suffisant » de compétences attendues (cf. tableau 3.7 et graphique 3.3).

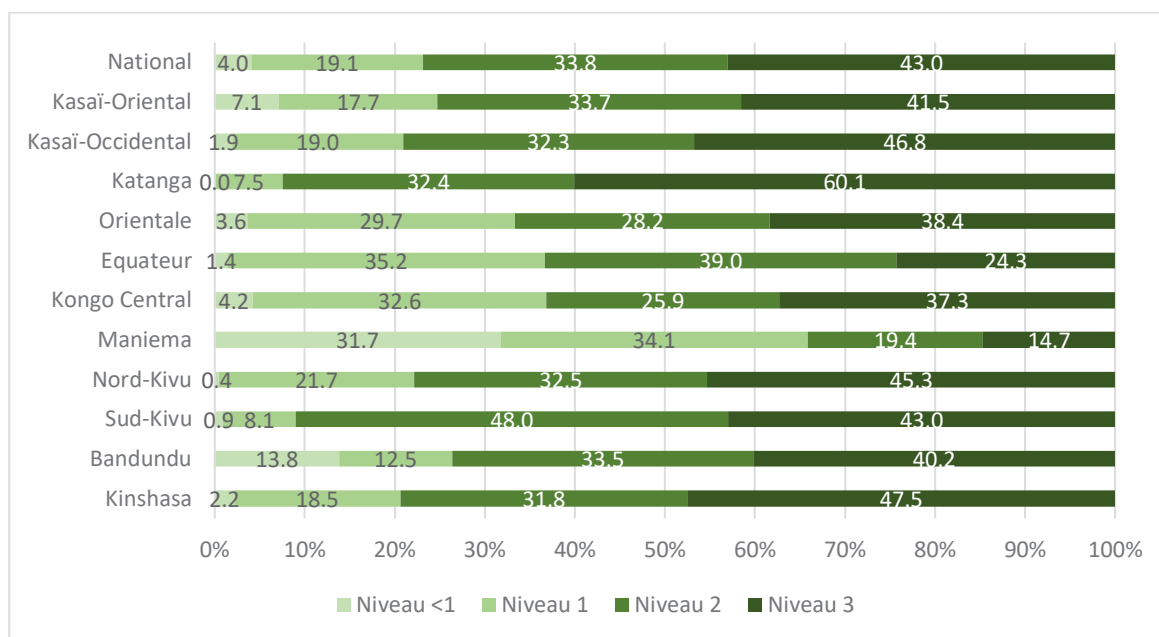
Au niveau national, 5 provinces ont enregistré des proportions supérieures au seuil « suffisant » de compétences par rapport à celle du pays en mathématiques, à savoir : Katanga (92,5%), Sud-Kivu (91%), Kinshasa (79,4%), Kasaï-Occidental (79,1%) et Nord-Kivu (77,8%). Les 6 autres provinces ont enregistré des proportions inférieures au seuil « suffisant » de compétences en mathématiques par rapport à celle du pays. Dans l'ensemble, la RDC situe 76,9% d'élèves au-dessus du seuil « suffisant » de compétences attendues en mathématiques. On note également que près de 25% des élèves ne maîtrisent pas les premières notions de quantité (dénombrement, comparaison) autour d'objets et de nombres inférieurs à 20. La proportion d'enfants en grande difficulté (sous le niveau 1) est relativement importante, soit 24 % en langue et 23,1 % en mathématiques, en moyenne, au niveau international.

Dans la province de Maniema, les enfants connaissent d'énormes difficultés en début de scolarité. Les proportions d'élèves n'ayant pas atteint le seuil « suffisant » de compétences attendues en langue et en mathématiques sont respectivement de 99,2% et 65,5%.

Tableau 3. 7: Pourcentage d'élèves par province selon le niveau de compétence atteint en mathématiques en début de scolarité

	Niveau <1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	En dessous du seuil	Au-dessus du seuil
Kinshasa	2,2	18,5	31,8	47,5	20,6	79,4
Bandundu	13,8	12,5	33,5	40,2	26,4	73,6
Sud-Kivu	0,9	8,1	48,0	43,0	9,0	91,0
Nord-Kivu	0,4	21,7	32,5	45,3	22,2	77,8
Maniema	31,7	34,1	19,4	14,7	65,9	34,1
Kongo Central	4,2	32,6	25,9	37,3	36,8	63,2
Equateur	1,4	35,2	39,0	24,3	36,7	63,3
Orientale	3,6	29,7	28,2	38,4	33,4	66,6
Katanga	0,0	7,5	32,4	60,1	7,5	92,5
Kasaï-Occidental	1,9	19,0	32,3	46,8	20,9	79,1
Kasaï-Oriental	7,1	17,7	33,7	41,5	24,8	75,2
National	4,0	19,1	33,8	43,0	23,1	76,9

Graphique 3. 3 : Pourcentage d'élèves par province selon le niveau de compétence atteint en mathématiques en début de scolarité



3.2.2. Score moyen par zone géographique

En langue, sur les 11 provinces participant à l'évaluation PASEC2019, quatre (4) disposent d'un score moyen supérieur à la moyenne internationale qui est de 537,1 points en début de scolarité, à savoir : Katanga (584 points), Kinshasa (553,9%), Kasaï-Occidental (548,2 points), et Equateur (539 points). En mathématiques, huit (8) provinces se démarquent par un score moyen supérieur à la moyenne internationale PASEC2019 qui est de 544,5 points. Il s'agit du Katanga (618,7 points), du Sud-Kivu (580,4 points), du Kasaï-Occidental (571,3 points), du Bandundu (568,7 points), du Kasaï-Oriental (568,1 points), du Nord-Kivu (564,5 points), de l'Orientale (548,6 points) et du Kongo Central (545,1 points).

Tableau 3. 8: Pourcentage d'élèves par province selon le niveau de compétence atteint en mathématiques en début de scolarité

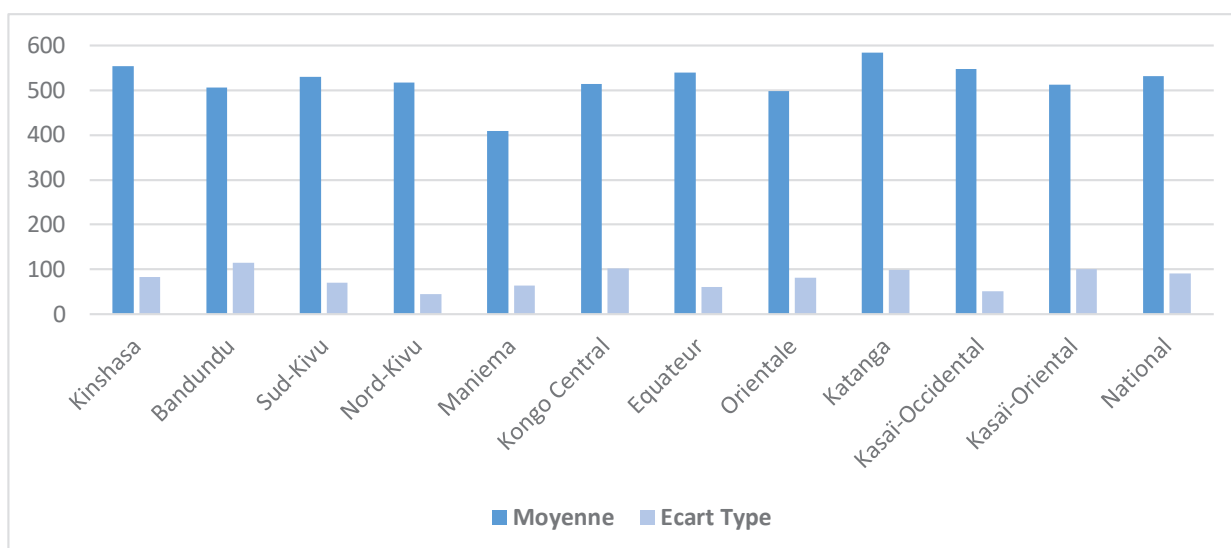
	Langue		Mathématiques	
	Moyenne	Écart Type	Moyenne	Écart Type
Kinshasa	553,9	83,1	565,0	90,6
Bandundu	505,4	114,5	568,7	154,9
Sud-Kivu	529,3	69,8	580,4	90,1
Nord-Kivu	516,7	44,9	564,5	85,8
Maniema	408,8	64,3	459,8	119,6
Kongo Central	514,2	101,7	545,1	99,8
Equateur	539,0	61,2	525,0	77,6
Orientale	497,8	81,5	548,6	99,4
Katanga	584,0	99,7	618,7	104,4
Kasaï-Occidental	548,2	51,7	571,3	100,4
Kasaï-Oriental	511,8	101,1	568,1	114,1
National	531,0	90,8	567,8	109,2

Au niveau national, quatre provinces (4) disposent d'un score moyen supérieur à la moyenne nationale qui est de 531,0 points en langue en début de scolarité, à savoir : Katanga (584,0 points), Kinshasa (553,9%), Kasai-Occidental (548,2 points), et Equateur (539 points). Alors qu'en mathématiques, cinq provinces (5) provinces disposent d'un score moyen supérieur à la moyenne nationale qui est de 567,8 points en début de scolarité, à savoir : Katanga (618,7 points), Sud-Kivu (580,4 points), Kasai-Occidental (571,3 points), Bandundu (568,7 points) et Kasai-Oriental (568,1 points).

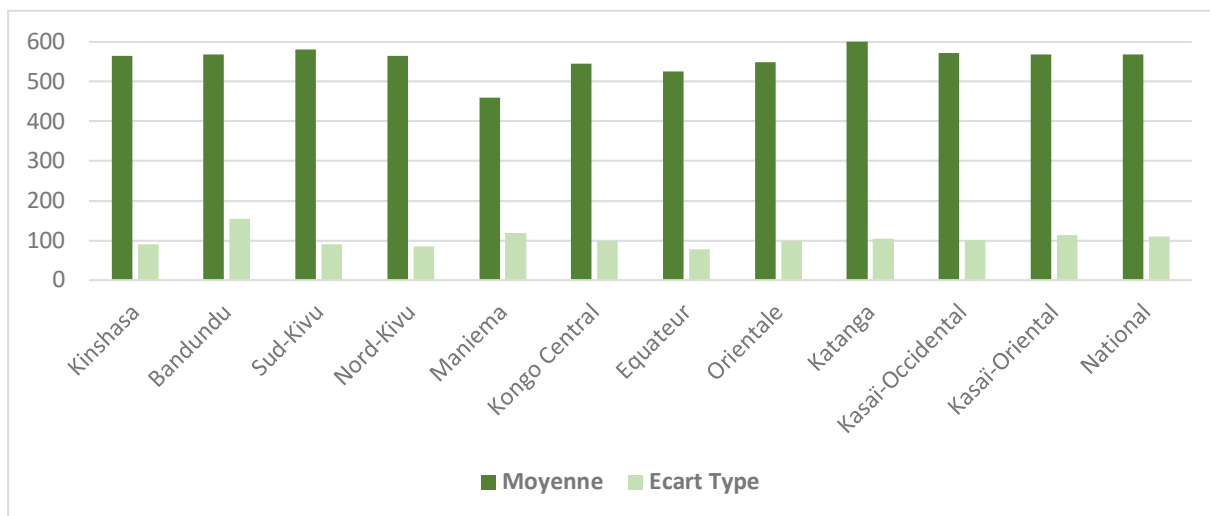
3.2.2.1. Performances moyennes et niveau de disparités en début de scolarité

La relation entre le score moyen et son écart-type traduit le niveau de disparité des scores des élèves autour de la moyenne nationale, ce qui permet d'avoir une image de l'équité du système éducatif surtout quand elle est rapprochée à la situation des provinces administratives. Avec un score moyen de 531,0 points et un écart-type de 90,8 points, la RDC fait apparaître un niveau de disparités provinciales des scores moyens des élèves en langue. Ces scores moyens traduisent une homogénéité des faibles performances des élèves autour de la moyenne nationale.

Graphique 3. 4 : Performance en langue dans chaque strate et au niveau national – Début de scolarité



Graphique 3.5 : Performance en mathématiques dans chaque strate et au niveau national – Début de scolarité



En effet, les quatre (4) provinces du Katanga (584,0 points), Kinshasa (553,9 points), Kasai-Occidental (548,2 points) et Equateur (539 points) affichent une performance moyenne supérieure à la moyenne nationale qui est de 531,0 points avec des écarts particulièrement plus importants entre les élèves les plus performants et les moins performants de 114,5 points, 101,7 points, 101,1 points et 99,7 points respectivement.

En mathématiques, la même tendance est observée dans les 5 provinces qui affichent un écart-type de scores plus élevé autour des scores moyens, [Katanga (618,7 points), Sud-Kivu (580,4 points), Kasai-Occidental (571,3 points), Bandundu (568,7 points) et Kasai-Oriental (568,1 points)] et dont les écarts particulièrement plus importants entre les élèves les plus performants et les moins performants s'établissent à 104,4 points, 101,7 points, 101,1 points et 99,7 points respectivement. Le Katanga et le Kasai-Occidental sont les deux provinces qui affichent à la fois des écarts-types de scores plus élevés autour des scores moyens en langue et en mathématiques.

Toutefois, l'écart type des scores moyens des élèves est plus marqué en RDC avec une valeur de 109,2 points. Ce qui signifie que les scores des élèves en mathématiques sont plus dispersés autour de cette moyenne. De plus, tout en se différenciant en termes de compétences moyennes nationales, la RDC présente sensiblement de disparités plus élevées en mathématiques.

3.2.2.2. Écart de performances entre les meilleurs élèves et les élèves les plus faibles ainsi qu'entre scores nationaux et provinciaux en langue et en mathématiques en début de scolarité

La disparité des performances des élèves est analysée ici au moyen de l'écart entre le score des élèves du 90e percentile (élèves considérés comme les plus performants) et le score des élèves du 10e percentile (élèves considérés comme les plus faibles). Cette disparité de performances entre les élèves forts et faibles peut être due à plusieurs facteurs, dont le statut socioéconomique. Dans l'analyse des écarts de performances entre les élèves et/ou l'analyse des facteurs de leur réussite, le lien entre le statut socioéconomique et les performances, appelé généralement « déterminisme social », est parfois examiné de près, car il permet d'orienter les politiques éducatives d'aide aux élèves en difficulté issus des milieux socioéconomiques défavorisés.

Le tableau 3.9 renseigne sur les écarts de performance en langue entre les élèves les moins performants et les élèves les plus performants d'une part, et d'autre part, entre les scores nationaux et les scores provinciaux. En

langue, la quasi-totalité des provinces affiche des écarts particulièrement importants entre les élèves les plus performants et les moins performants. Hormis le Nord-Kivu et le Kasai-Occidental qui affichent des écarts de 107,5 points et de 131,1 points respectivement, les autres provinces enregistrent des écarts allant de 161,1 points dans la province de l'Equateur à 328,1 points dans le Bandundu. Ainsi, le Bandundu affiche un écart particulièrement plus important de 328,1 points entre les élèves les plus performants (713,8 points) et les moins performants (385,7 points). Le Bandundu est suivi du Kongo Central et du Katanga, avec des écarts de 271,2 points et 266,7 points entre les élèves les plus performants (667 points et 741,7 points respectivement) et les moins performants (395,8 points et 475 points respectivement).

Le Nord-Kivu enregistre l'écart le moins important de 107,5 points entre les élèves les plus performants (567,5 points) et les moins performants (460 points) en langue.

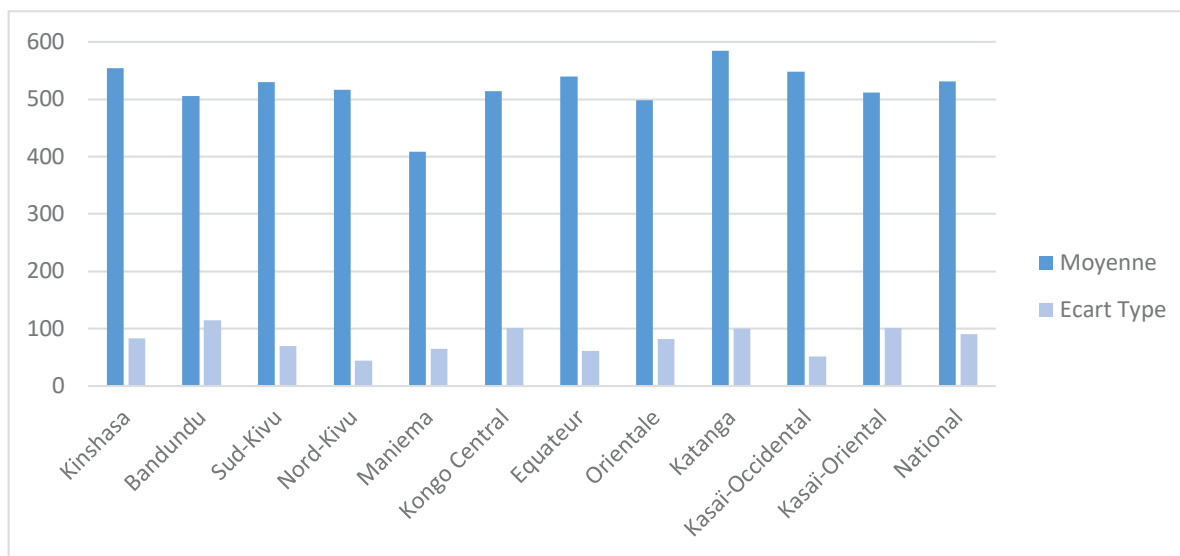
Tableau 3.9 : Ecarts de performance des scores nationaux et provinciaux en langue par province en début de scolarité

Strate	Scores des élèves les moins performants (10 ^{ème} percentile)	Scores des élèves les plus performants (90 ^{ème} percentile)	Écart de performance intra provincial entre les élèves	Score moyen par province	Écart de performance entre chaque province et le niveau national
Kinshasa	452,5	663,5	211***	553,9	22,9***
Bandundu	385,7	713,8	328,1***	505,4	-25,6***
Sud Kivu	435,7	620,7	184,9***	529,3	-1,7 ^{ns}
Nord Kivu	460	567,5	107,5***	516,7	-14,3***
Maniema	326,5	496,9	170,5***	408,8	-122,2***
Kongo Central	395,8	667	271,2***	514,2	-16,8***
Equateur	472,8	634	161,1***	539	8***
Orientale	408,5	636,8	228,3***	497,8	-33,1***
Katanga	475	741,7	266,6***	584	53***
Kasai-Occidental	484,7	615,9	131,1***	548,2	17,2***
Kasai-Oriental	377,5	626,8	249,3***	511,8	-19,2 ^{ns}
National	420,9	648,6	227,7***	531	

Note : « *** : Significatif à 1 % », « ** : significatif à 5 % » et « * : significatif à 10 % » « ns : non significatif »

Le graphique 3.6 illustre mieux ces écarts entre les provinces en langue. En effet, la comparaison des scores moyens de chaque province avec les scores moyens de la RDC permet de cibler les provinces globalement moins performantes, et ce, pour les deux disciplines évaluées. Ainsi, les élèves des provinces de Bandundu, Nord-Kivu, Maniema, Kongo Central et de l'Orientale ont affiché des performances moyennes statistiquement inférieures à la moyenne nationale en langue. Alors que les élèves des provinces du Sud-Kivu et du Kasai-Oriental ont des performances moyennes similaires à la moyenne nationale en langue. Par contre, les élèves des provinces de Kinshasa, de l'Equateur, du Katanga et du Kasai-Occidental enregistrent des performances moyennes statistiquement plus élevées que la moyenne nationale en langue. En langue, la différence des points par rapport à la moyenne nationale est de 53 points au Katanga, de 22,9 points à Kinshasa, de 17,2 points au Kasai-Occidental et de 8 points à l'Equateur. Ce résultat peut être mis en lien avec les pourcentages d'élèves de ces 4 provinces, en comparaison avec la moyenne nationale, qui se situent au-dessus du seuil « suffisant » de compétence dans cette discipline.

Graphique 3. 6 : Ecarts de performances entre les scores nationaux et provinciaux en langue



En mathématiques, la quasi-totalité des provinces affiche également des écarts particulièrement importants entre les élèves les plus performants et les moins performants. Ces écarts varient entre 193,6 points dans la province du Sud-Kivu et 426,8 points dans le Bandundu. Comme en langue, le Bandundu affiche également un écart particulièrement plus important de 426,8 points entre les élèves les plus performants (802,4 points) et les moins performants (375,6 points). Le Bandundu est suivi du Kasai-Oriental, du Maniema, du Kongo Central et du Katanga avec des écarts de 318,0 points, 291,4 points, 269,4 points et 269,2 points entre les élèves les plus performants (724,9 points, 628,5 points, 689,7 points et 764,4 points respectivement) et les moins performants (406,9 points, 337,0 points, 420,3 points et 495,2 points respectivement). Le Sud-Kivu enregistre l'écart le moins important de 193,6 points entre les élèves les plus performants (686,7 points) et les moins performants (493,1 points) en mathématiques.

Le graphique 3.7 illustre ces écarts entre les provinces en mathématiques. La comparaison des scores moyens de chaque province avec les scores moyens de la RDC permet de cibler les provinces globalement les moins performantes, et ce, pour les deux disciplines évaluées. Ainsi, les élèves des provinces du Maniema, du Kongo Central, de l'Equateur et de l'Orientale ont affiché des performances moyennes statistiquement inférieures à la moyenne nationale en mathématiques. La différence des points par rapport à la moyenne nationale est de 107,9 points au Maniema, de 42,8 points à l'Equateur, de 22,6 points au Kongo Central et de 19,2 points à l'Orientale dans cette discipline. Alors que les élèves des provinces de Kinshasa, de Bandundu, du Nord-Kivu et du Kasai-Oriental ont des performances moyennes similaires à la moyenne nationale en mathématique. Tandis que les élèves des provinces du Sud-Kivu, du Katanga et du Kasai-Occidental sont les seuls à manifester des performances moyennes statistiquement plus élevées que la moyenne nationale en mathématiques. Les écarts de points par rapport à la moyenne nationale en mathématiques sont de 12,7, 51,0 et 3,5 respectivement. Ce résultat peut être mis également en lien avec les pourcentages d'élèves de ces 4 provinces, en comparaison avec la moyenne nationale, qui se situent au-dessus du seuil « suffisant » de compétences dans cette discipline.

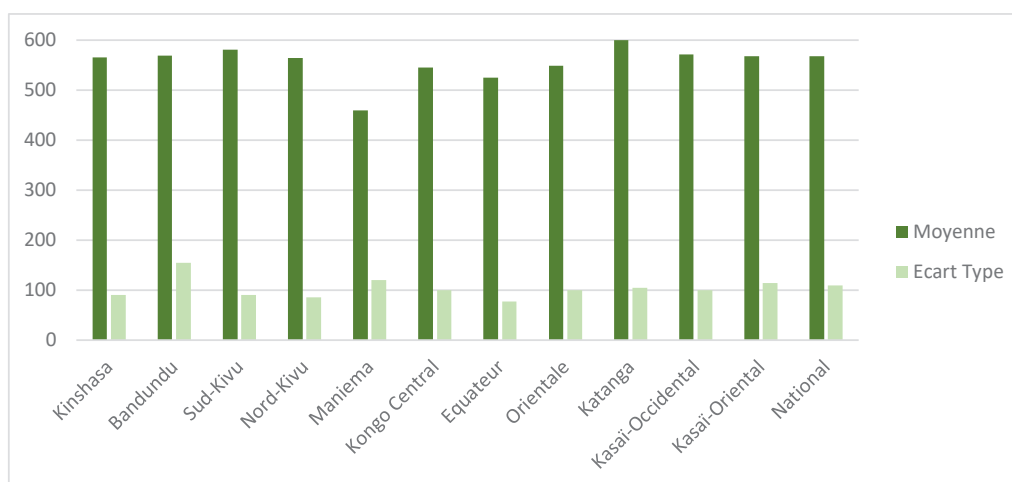
Les élèves qui se situent au-dessus du seuil « suffisant » de mathématiques sont en mesure de répondre à des questions d'arithmétique, de mesure et de géométrie couvrant les trois processus évalués : connaître, appliquer et raisonner. En dessous de ce seuil, les élèves risquent de connaître des difficultés dans la suite de leur scolarité dues à une maîtrise insuffisante des mathématiques.

Tableau 3. 10: Ecarts de performance des scores nationaux et provinciaux en mathématiques par province en début de scolarité

Strate	Scores des élèves les moins performants (10 ^{ème} percentile)	Scores des élèves les plus performants (90 ^{ème} percentile)	Ecart de performance intra provincial entre les élèves	Score moyen par province	Ecart de performance entre chaque province et le niveau national
Kinshasa	441,6	658,4	216,8***	565	-2,8 ^{ns}
Bandundu	375,6	802,4	426,8***	568,7	0,9 ^{ns}
Sud Kivu	493,1	686,7	193,6***	580,4	12,7***
Nord Kivu	456,7	660,3	203,6***	564,5	-3,2*
Maniema	337	628,5	291,4***	459,8	-107,9***
Kongo Central	420,3	689,7	269,4***	545,1	-22,6***
Equateur	426,3	634,1	207,8***	525	-42,8***
Orientale	433,5	686,2	252,7***	548,6	-19,2***
Katanga	495,2	764,4	269,2***	618,7	51***
Kasaï-Occidental	452,9	671,9	219***	571,3	3,5**
Kasaï-Oriental	406,9	724,9	318***	568,1	0,3 ^{ns}
National	438,8	704,8	266***	567,8	

Note : « *** » : Significatif à 1 % », « ** » : significatif à 5 % » et « * » : significatif à 10 % » « ns » : non significatif »

Graphique 3. 7 : Ecarts de performances entre les scores nationaux et provinciaux en mathématiques



En résumé

En début de scolarité, les résultats aux tests révèlent des défis persistants en langue et des acquis à consolider en mathématiques. Ainsi, même si, en mathématiques, 76,9% des élèves en moyenne ont atteint le seuil « suffisant », on compte en moyenne 58,4% des élèves congolais de début de scolarité qui n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de l'échelle des compétences en langue.

Avec ces résultats, au plan international, la RDC se situe dans la moyenne des résultats du PASEC19 : 58,4 % et 23,1% des élèves congolais contre 55,5% et 28,8% des élèves de quatorze pays évalués n'ont pas atteint le niveau « suffisant » en langue et en mathématiques respectivement.

Quatre provinces positionnent la majorité de leurs élèves au-dessus du seuil « suffisant » (niveaux 3 et 4) de compétences en langue : Le Katanga (58,6%), le Kasaï-Occidental (56,0%), le Kasaï-Oriental (51,7 %) et Kinshasa (51,6%).



A young woman in a white school uniform is focused on writing in a notebook. She is sitting at a wooden desk, and her hands are visible as she holds a pen. In the background, other students in similar uniforms are visible, some looking towards the camera and others looking down. The scene is set in a classroom with a yellow wall.

CHAPITRE 4

PERFORMANCES SCOLAIRES DES ÉLÈVES DE FIN DE SCOLARITÉ

Le présent chapitre est consacré à la présentation des résultats des élèves de fin de scolarité en lecture et en mathématiques et leur répartition sur l'échelle de compétences du PASEC2019. Les résultats présentés mettent en lumière les inégalités des résultats scolaires entre élèves aux plans international et national.

4.1. LES ÉLÈVES DE LA RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE DU CONGO EN COMPARAISON INTERNATIONALE

4.1.1. Compétences des élèves en lecture et mathématiques

Les tableaux 4.1 et 4.2 présentent l'échelle de compétences PASEC2019 de fin de scolarité primaire en lecture et en mathématiques respectivement

Ces tableaux indiquent également le pourcentage d'élèves selon le niveau le plus élevé atteint, en moyenne, pour les quatorze pays participants et pour la RDC.

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

Cette échelle de compétences rend compte des performances de l'ensemble des pays à l'évaluation aux tests de langue et de mathématiques. Elle présente les intervalles des scores pour chaque niveau, la répartition des élèves aux différents niveaux de l'échelle et la description des connaissances et compétences correspondant à ces niveaux.

Pour chaque échelle de compétences et pour chaque niveau, le pourcentage moyen d'élèves, tous pays confondus, qui se situent à un niveau de compétence donné est indiqué. Ce même pourcentage est aussi indiqué pour les élèves de la RDC uniquement.

Les élèves situés à un niveau donné sont susceptibles de mener couramment à bien les tâches de ce niveau, moins bien les tâches situées aux niveaux supérieurs et mieux celles des niveaux inférieurs.

En langue, le seuil « suffisant » est défini par une bande rouge.

Les élèves les plus compétents (score supérieur ou égal à 595 points) se situent au niveau 4, alors que les moins compétents (score inférieur à 365 points) sont classés sous le niveau 1.

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

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%	9,2%	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%	17,9%	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%	33,6%	Les élèves améliorent leur capacité de décodage pour comprendre des mots isolés issus de leur vie quotidienne et des phrases isolées. Ils sont également en mesure de localiser des informations explicites dans des textes courts et moyens en prélevant des indices de repérage présents dans le texte et dans les questions. Les élèves parviennent à paraphraser des informations explicites d'un texte.
Niveau 1	Compris entre 365 et 441 points	21,1%	31,5%	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%	7,8%	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.

La description des niveaux de l'échelle de compétences illustre le fossé qui sépare les élèves du niveau 1 ou sous le niveau 1, qui éprouvent d'importantes difficultés pour comprendre le sens de textes courts et simples, et les élèves du niveau 4, qui peuvent comprendre des informations explicites dans des mots, des phrases et des textes courts.

En moyenne, dans l'ensemble des pays du PASEC2019, 26,1% des élèves atteignent le niveau 4. tandis que, la proportion des élèves qui atteignent le niveau 4 est de 9,2% en RDC.

On note également qu'en 2019, dans les quatorze pays enquêtés, 52,1 % des élèves en moyenne n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétence en lecture après au moins six ans de scolarité primaire. La situation est encore plus critique en RDC où 72,9% des élèves en moyenne n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétence en lecture après au moins six ans de scolarité primaire.

Comme dans tous les pays, les élèves congolais les plus faibles en fin de scolarité primaire ont beaucoup de difficulté à lire et à comprendre des textes et ont des acquis très fragiles en décodage, ne serait-ce que pour déchiffrer le sens de mots isolés issus de leur vie quotidienne. Cette situation nécessite une prise en charge rapide, puisque 39,3% des élèves scolarisés en fin de primaire sont dans cette situation (niveau 1 et sous le niveau 1).

Ces élèves ont, par exemple, des difficultés pour combiner deux informations explicites dans un passage de document ou de réaliser des inférences simples dans un texte narratif ou informatif.

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 %	3,2%	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 %	15,2%	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 I	Compris entre 433 et 521 points	35,7 %	44,4%	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 I	<433 points	26,1 %	37,2%	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 I.

En mathématiques, en fin de scolarité primaire, les élèves qui se situent au-dessus du seuil « suffisant » sont en mesure de répondre à des questions d'arithmétique, de mesure et de géométrie couvrant les trois processus évalués : connaître, appliquer et raisonner. En dessous de ce seuil, les élèves risquent de connaître des difficultés dans la suite de leur scolarité dues à une maîtrise insuffisante des mathématiques.

Cependant, les élèves sous le seuil éprouvent de la difficulté à lire l'heure et à effectuer des opérations arithmétiques impliquant des nombres décimaux.

En 2019, dans les quatorze pays enquêtés, plus de 60 % des élèves en moyenne n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétence en mathématiques en fin de scolarité primaire.

En RDC, plus de 80% des élèves en moyenne n'ont pas atteint ce seuil « suffisant » de compétences en mathématiques en fin de scolarité primaire.

Ces élèves ont par exemple des difficultés pour répondre à des questions brèves recourant aux trois processus évalués : connaître, appliquer et résoudre des problèmes. Dans le domaine des nombres et opérations, ils ont des difficultés à effectuer des opérations avec des nombres décimaux.

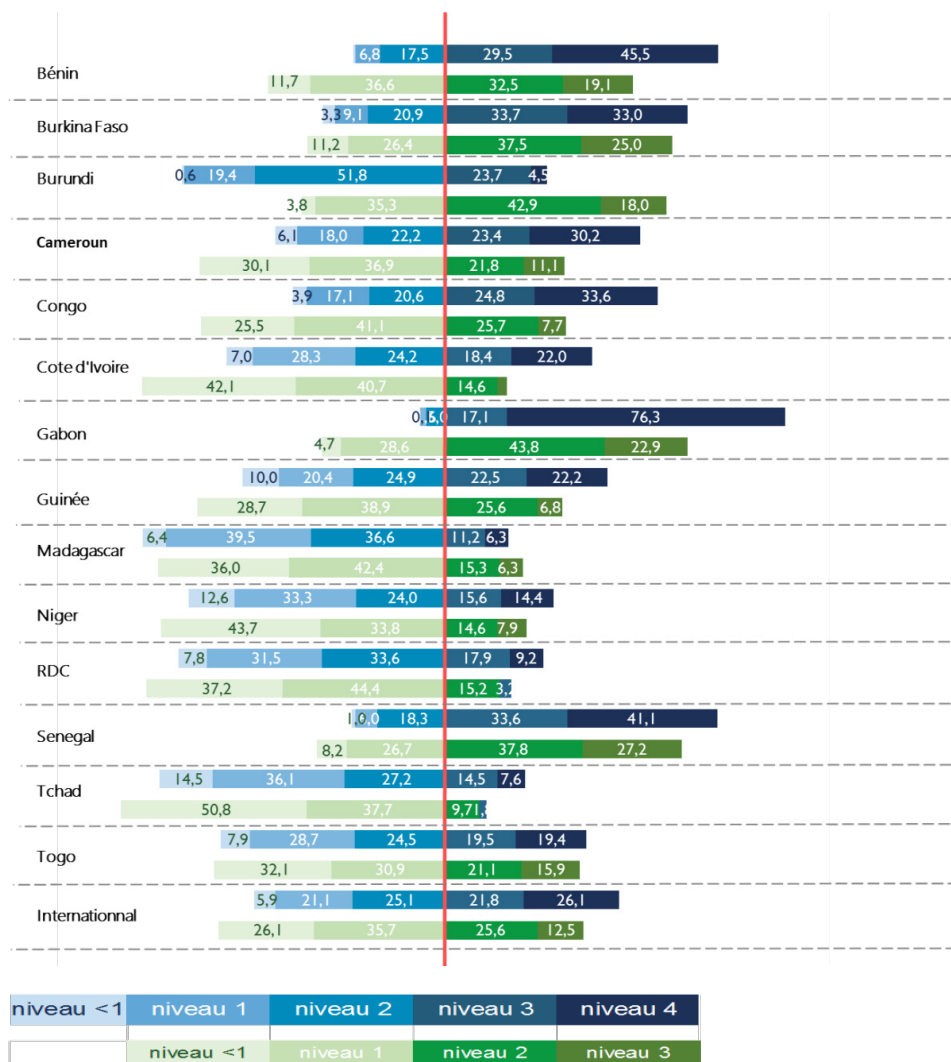
Les élèves les plus faibles (sous le niveau I) en fin de scolarité primaire ont toujours de la difficulté à effectuer au moins une des quatre opérations avec des nombres entiers ou à identifier l'unité de mesure propre aux longueurs (le mètre). Près de 30 % des élèves scolarisés d'Afrique francophone et environ 40% des élèves scolarisés congolais sont dans cette situation en fin de primaire. D'un pays à l'autre, le nombre d'élèves qui éprouvent de la difficulté dans ces domaines des mathématiques est relativement important. Ces élèves sont situés sous le niveau I de l'échelle de compétences. C'est pourquoi, il est essentiel que les systèmes éducatifs puissent déceler les difficultés d'apprentissage des élèves dès leur entrée au primaire afin d'éviter que ces difficultés ne se traduisent en échec scolaire. Le graphique 4.1 indique, pour chaque pays et chaque discipline, le pourcentage d'élèves qui se situent dans chacun des niveaux des échelles de compétences atteint en lecture et en mathématiques.

Comme en début de scolarité, ces pourcentages se répartissent de part et d'autre des seuils « suffisants », ce qui permet de déterminer le pourcentage cumulé d'élèves qui se situent au-dessus et en dessous de ces seuils. Les barres en bleu donnent le pourcentage d'élèves qui atteignent un certain niveau en lecture, et celles en vert, un certain niveau en mathématiques.

Les disparités entre les pays sont importantes et la comparaison des performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité confirme le constat de l'enquête PASEC2019 en début de scolarité : il existe des liens étroits entre les performances des élèves dans ces deux disciplines, et ce, pour tous les pays de l'évaluation.

Il découle de la lecture de ce graphique que les pays qui ont plus d'élèves dans les niveaux supérieurs de l'échelle en lecture sont presque les mêmes qui ont le plus d'élèves dans les niveaux supérieurs en mathématiques.

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



L'analyse de ce graphique montre d'une part, que la distribution des élèves sur les échelles de compétences est bien meilleure en langue qu'en mathématiques et d'autre part, l'existence de deux principaux groupes.

- Les pays hissant une grande majorité de leurs élèves au-dessus du seuil de compétence en mathématiques . cela correspond à moins du tiers des pays participant à l'évaluation présentant une part importante d'élèves au-dessus du seuil « suffisant » sur l'échelle de compétences de mathématiques en fin de primaire. Le Gabon (66,7%), le Sénégal (65%), le Burkina Faso (62,5%) et le Burundi (60,9%) constituent ce groupe de pays dont la grande majorité des élèves se situent au-dessus du seuil suffisant de compétences en mathématiques. Dans tous ces pays, la plus grande part des élèves ayant atteint le seuil suffisant de compétences se limitent cependant au niveau 2 de l'échelle. Le Sénégal (27,2%) et le Burkina Faso (25%) sont les seuls pays dont au moins un quart des élèves atteignent le dernier niveau de l'échelle de compétences. La performance globale du Bénin sur l'échelle de compétences de mathématiques en fin de primaire contraste avec celle des autres pays. Ce pays est le seul répartissant de part et d'autre du seuil suffisant de compétence en mathématiques des parts relativement égales de ses élèves.
- Les pays dont la majorité des élèves est sous le seuil de compétences en mathématiques : Neuf des quatorze pays du PASEC2019 présentent de très fortes proportions d'élèves situés sous le seuil suffisant de compétences en mathématiques en fin de primaire : Tchad (88,5%), Côte d'Ivoire (82,8%), RDC (81,1%), Madagascar (78,4%), Niger (77,5%), Guinée (67,6%), Cameroun (67%), Congo (66,6%) et Togo (63%). Si l'échelle de compétences montre que ces élèves risquent d'éprouver des difficultés importantes à poursuivre correctement leur cursus

scolaire, il indique également que nombre d'entre eux, situés sous le niveau I de l'échelle, connaissent de très grandes difficultés en mathématiques pouvant les exposer au décrochage scolaire. Ce dernier constat concerne environ un tiers des élèves dans la plupart des pays : Tchad (50,8%), Niger (43,7%), Côte d'Ivoire (42,1%), RDC (37,2%), Madagascar (36%), Togo (32,1%) et Cameroun (30,1%).

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

En complément de ces résultats, les informations présentées dans le tableau 4.2 permettent d'approfondir la comparaison de la performance de la RDC vis-à-vis des autres pays en indiquant, pour chaque discipline, si le pays a un score moyen statistiquement équivalent, supérieur ou inférieur à celui des autres pays.

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

En RDC, les scores moyens nationaux en lecture (472,7) et en mathématiques (462,1) sont inférieurs à la moyenne internationale fixée à 519,7 points et à 502 points respectivement pour les quatorze pays enquêtés.

Les tableaux 4.3 et 4.4 présentent les performances moyennes nationales mises en relation avec le niveau de disparité des scores des élèves. Il s'agit ici de donner une idée générale sur l'homogénéité des résultats des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité sachant qu'une analyse plus approfondie sera faite au chapitre 5 à la recherche des facteurs pouvant expliquer ces inégalités.

En lecture, 6 pays (Gabon, Bénin, Sénégal, Burkina Faso, Congo et Cameroun) participants à cette évaluation enregistrent une performance moyenne nationale supérieure à la moyenne internationale qui est de 519,7 points en fin de scolarité primaire. Le Gabon se démarque nettement des autres pays, avec un score moyen de 644,7.

Tableau 4.3 : Score moyen de la RDC en lecture et comparaisons multiples avec les pays - Fin de scolarité

Lecture	Pays avec un score moyen en lecture statistiquement supérieur à la RDC	Pays avec un score moyen en lecture statistiquement égal à la RDC	Pays avec un score moyen en lecture statistiquement inférieur à la RDC
RDC (472,7)	Gabon, Bénin, Sénégal, Burkina Faso, Congo, Cameroun, Côte d'Ivoire, Guinée, Togo, Burundi	Niger	Madagascar, Tchad

Par ailleurs, 10 pays enregistrent des scores moyens statistiquement supérieurs en lecture au score moyen de la RDC (472,7 points). Il s'agit du Gabon (644,7 points), du Bénin (585,7 points), du Sénégal (575,9 points), Burkina Faso (551,5 points), du Congo (542 points), du Cameroun (529,7 points), de la Guinée (502,9 points), de la Côte d'Ivoire (502,8 points), du Togo (496,1 points) et du Burundi (489,9 points). Le Niger (471 points) quant à lui enregistre un score moyen statistiquement égal à celui de la RDC (472,7 points) en lecture. Par contre, le Tchad (450,9 points) et Madagascar (450,5 points) réalisent des scores moyens statistiquement inférieurs au score moyen de la RDC en lecture.

En mathématiques, le Sénégal, le Gabon, le Burkina Faso, le Burundi et le Bénin se démarquent des autres pays avec les plus forts scores moyens nationaux enregistrés à l'évaluation PASEC2019. Ces scores sont supérieurs à la moyenne internationale. Seul le Togo dispose d'un score moyen national proche de la moyenne internationale PASEC2019.

Le Congo, le Cameroun et la Guinée ont des scores moyens inférieurs à la moyenne des 14 pays au même titre que Madagascar, la RDC, le Niger, la Côte d'Ivoire et le Tchad qui dispose de la plus faible performance moyenne en mathématiques.

Tableau 4. 4 : Score moyen de la RDC en mathématiques et comparaisons multiples avec les pays - Fin de scolarité

Mathématiques	Pays avec un score moyen en mathématiques statistiquement supérieur à la RDC	Pays avec un score moyen en lecture statistiquement égal à la RDC	Pays avec un score moyen en mathématiques statistiquement inférieur à la RDC
RDC (462,1)	Gabon, Bénin, Sénégal, Burkina Faso, Burundi, Congo, Cameroun, Guinée, Togo, Madagascar	Niger	Côte d'Ivoire, Tchad

Comme en lecture et sachant que le score moyen est de 462,1 points en mathématiques, la fin de scolarité primaire en RDC se caractérise par :

- ❖ des performances nationales statistiquement inférieures à celles de ces 10 pays, à savoir le Sénégal (557,6 points), le Gabon (554,6 points), le Burkina Faso (547,2 points), le Burundi (546,0 points), le Bénin (533,8 points), le Togo (495,4 points), le Congo (489,1 points), le Cameroun (488,1 points), la Guinée (482,3,9 points) et Madagascar (468,3 points) en mathématiques, faisant de ce pays l'un des moins performants parmi le groupe des quatorze pays évalués ;
- ❖ des performances nationales statistiquement égales à celles du Niger (461,8 points) ;
- ❖ des performances supérieures à celles de la Côte d'Ivoire (437,8 points) et du Tchad (437,8 points).

En complément des résultats observés dans les tableaux 4.3. 4.4. les informations présentées dans le tableau 4.5 permettent d'être plus explicite sur les comparaisons des moyennes nationales en langue et en mathématiques.

Tableau 4. 5: Score moyen et variation par rapport à la moyenne internationale de la RDC en langue 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	546,0	↑	39,1
Cameroun	529,7	↑	46,3	488,1	↓	67,0
Congo	542,0	↑	41,6	489,1	↓	66,6
Côte d'Ivoire	502,8	↓	59,5	454,0	↓	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	450,9	↓	77,8	437,8	↓	88,5
Togo	496,1	↓	61,1	495,4	=	63,0
Moyenne PASEC2019	519,7		52,1	498,4		61,8

Cette première dimension des résultats cache des disparités dont l'analyse permet une meilleure appréciation du niveau d'efficacité du pays. Il est en effet nécessaire d'examiner la disparité du niveau de compétences des

élèves de fin de scolarité primaire non seulement à travers les écarts de performance entre les meilleurs élèves et les élèves les plus faibles en langue et en mathématiques mais aussi globalement dans une vision de comparaison internationale. Il va falloir comprendre si la plus ou moins grande homogénéité provient non seulement des caractéristiques écoles et/ou élèves, mais aussi de la capacité du système éducatif congolais à réduire ou à amplifier les différences de performances entre les élèves dans les dernières années de scolarité primaire.

4.1.3. Disparité des performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité primaire

Les résultats fournis dans le tableau 4.5 présentent les niveaux de performances des élèves de fin de scolarité ainsi que les disparités associées par pays. Ces résultats, comme on peut le constater, cachent des disparités dont l'analyse permet une meilleure appréciation du niveau d'efficacité des pays., il est question dans cette partie, d'examiner ces disparités par association avec les niveaux de compétences des élèves de fin de scolarité primaire. Cette comparaison est abordée à travers non seulement les écarts de performance entre les meilleurs élèves et les élèves les plus faibles en lecture et en mathématiques, mais aussi globalement dans une vision de comparaison internationale.

4.1.3.1. Performances moyennes et niveau de disparités en fin de scolarité

La relation entre le score moyen et son écart-type traduit le niveau de disparité des scores des élèves autour de la moyenne nationale, ce qui permet également d'avoir une image sur l'équité du système éducatif surtout quand elle est rapprochée à la situation des autres pays.

En lecture, parmi les pays dont le score moyen est supérieur à la moyenne internationale, c'est au Cameroun (529,7 points) et au Congo (542,0 points) que les disparités des scores des élèves sont les plus importantes.

Tout en disposant d'un niveau de disparité relativement faible, le Gabon (644,7 points) obtient le score moyen le plus élevé en lecture en fin de scolarité. Le Bénin enregistre 585,7 points, quand le Sénégal est à 575,9 points et le Burkina Faso à 551,5 points avec un niveau de disparité des scores des élèves se situant entre 90 et 100 points d'écart-type. La RDC compte parmi les quatre pays à performance moyenne la plus faible (Tchad, Madagascar, RDC et Niger) par rapport à la moyenne internationale qui est de 519,7 points avec un écart-type de 110,2 points en langue. En effet, la RDC enregistre 472,7 points avec un niveau de disparités des scores des élèves de 84,7 points d'écart-type en langue.

En mathématiques, le Sénégal (557,6 points), le Gabon (554,6 points), le Burkina Faso (547,2 points), le Burundi (546 points) et le Bénin (533,8 points) se démarquent des autres pays par leur meilleure performance moyenne. Le Togo (495,4 points), le Congo (489,1 points), le Cameroun (488,1 points) et la Guinée (482,3 points) obtiennent des performances moyennes proches et présentent des disparités des scores qui varient de 80,1 points d'écart-type au Congo à 105,4 au Togo.

La RDC présente une performance nationale (462,1 points) inférieure à la moyenne de l'ensemble des pays participant à l'évaluation PASEC2019 qui est de 498,4 points en mathématiques. Par ailleurs, on note que la RDC (462,1 points), la Côte d'Ivoire (454 points) et le Tchad (437,8 points) ont un niveau de disparité semblable à celui du Burundi mais obtiennent un faible niveau de performance moyenne. Toutefois, l'écart type des scores moyens des élèves est moins marqué en RDC avec une valeur de 70,6 points. Ce qui signifie que les scores des élèves en mathématiques sont moins dispersés autour de cette moyenne comparativement aux scores moyens des élèves de 14 pays participant en mathématiques. De plus, tout en se différenciant en termes de compétences moyennes nationales, la RDC présente sensiblement de disparités moins élevées en mathématiques.

4.1.3.2. Écart de performances entre les meilleurs élèves et les élèves les plus faibles en lecture et en mathématiques en fin de scolarité

La disparité des performances des élèves est analysée ici au moyen de l'écart entre le score des élèves du 90e percentile (élèves considérés comme les plus performants) et le score des élèves du 10e percentile (élèves considérés comme les plus faibles).

Cette disparité de performances entre les élèves forts et faibles peut être due à plusieurs facteurs, dont le statut socioéconomique. Dans l'analyse des écarts de performances entre les élèves et/ou l'analyse des facteurs de leur réussite, le lien entre le statut socioéconomique et les performances, appelé généralement « déterminisme social », est parfois examiné de près, car il permet d'orienter les politiques éducatives d'aide aux élèves en difficulté issus des milieux socioéconomiques défavorisés.

En lecture la quasi-totalité des pays affiche des écarts particulièrement importants entre les élèves les plus performants et les moins performants. Hormis le Burundi qui affiche un écart de 143,0 points, les autres pays enregistrent des écarts de plus de 178 points.

En langue, la RDC affiche un écart légèrement plus important de 217,1 points entre les élèves les plus performants (590,5 points) et les moins performants (373,4 points).

En mathématiques, la RDC vient en 2^{ème} position en affichant un écart particulièrement faible de 174 points entre les élèves les plus performants (555,2 points) et les moins performants (381,2 points).

On note que dans les deux disciplines (langue et mathématiques), la RDC obtient les performances moyennes inférieures à celles de la moyenne internationale, mais les écarts de performances entre les élèves plus performants et moins performants sont légèrement prononcés comparativement à d'autres pays.

En fin de scolarité, seul le Gabon présente des performances moyennes supérieures à la moyenne internationale avec un écart de 79,6 points en lecture et de 73,4 points en mathématiques. Il est suivi du Sénégal avec un écart-type de 90,4 points et 90,5 points respectivement en lecture et en mathématiques.

Tableau 4.6 : Scores moyens nationaux et internationaux et écarts de performances entre les élèves en lecture et en mathématiques

	Lecture						Mathématiques					
	Score moyen	Ecart-type	Ecart entre les scores nationaux et le score international en langue	Scores des élèves les moins performants	Scores des élèves les plus performants	Écarts des scores entre les élèves plus performants et les moins performants	Score moyen	Ecart-type	Ecart entre les scores nationaux et le score international en mathématiques	Scores des élèves les moins performants	Scores des élèves les plus performants	Écarts des scores entre les élèves plus performants et les moins performants
Bénin	585,7	98,6	66	457,2	716,2	259	533,8	88,9	35,4	426,4	656	229,6
Burkina Faso	551,5	94,5	31,8	427,7	665,6	237,9	547,2	93,6	48,8	425,6	664,3	238,7
Burundi	489,9	58,4	-29,8	420,3	563,3	143	546	70,9	47,6	459,9	640,2	180,3
Cameroun	529,7	114	10	387,9	678,4	290,5	488,1	94,4	-10,3	377	617,4	240,4
Congo	542	107	22,3	400,9	682,1	281,2	489,1	80,1	-9,3	387,9	596,6	208,7
Côte d'Ivoire	502,8	110,6	-16,9	376,8	659,4	282,6	454	71,4	-44,4	369,5	550,6	181,1
Gabon	644,7	79,6	125	541,3	739,5	198,2	554,6	73,4	56,2	461,5	651,3	189,8
Guinée	502,9	114,6	-16,8	365	649,4	284,4	482,3	85	-16,1	377,3	592,1	214,8
Madagascar	459,5	76,2	-60,2	378,1	556,4	178,3	468,3	81,7	-30,1	377,5	579,5	202
Niger	471	104,4	-48,7	356,3	620,7	264,4	461,8	92,2	-36,6	362,9	591,5	228,6
RDC	472,7	84,7	-47	373,4	590,5	217,1	462,1	70,6	-36,3	381,2	555,2	174
Sénégal	575,9	90,4	56,2	461,1	690,8	229,7	557,6	90,5	59,2	442,7	677,6	234,9
Tchad	450,9	93,6	-68,8	347,9	577,4	229,5	437,8	70,7	-60,6	357,2	528,6	171,4
Togo	496,1	106,2	-23,6	372,8	644,7	271,9	495,4	105,4	-3	371,2	643,4	272,2
Moyenne PASEC 2019	519,7	110,2	0	386,5	669,5	283	498,4	93,1	0	385,5	623,7	238,2

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

La mise en relation des performances moyennes des pays par discipline en début et en fin de scolarité pourrait servir d'indicateur de prédiction de niveau de performance en fin de cycle primaire, non exhaustif pour donner une idée sur les efforts à consentir en matière de politique éducative afin de garder et/ou de faire progresser le niveau de la qualité de l'éducation. En effet, le ciblage des deux niveaux d'enseignement par le PASEC est un choix afin d'aider les décideurs non seulement dans la prise en charge précoce des disparités dans le processus d'enseignement-apprentissage aux cours préparatoires (moment des premiers apprentissages cognitifs), mais aussi pour juger de la qualité des apprentissages après 5 ou 6 ans de scolarité.

On distingue quatre groupes de pays :

- groupe I : les pays dont les performances moyennes en début et en fin de scolarité sont supérieures aux moyennes internationales PASEC2019 (Gabon, Sénégal et Congo) ;

- groupe 2 : les pays dont les résultats moyens en langue (début de scolarité) sont supérieurs à la moyenne des 14 pays participant à cette évaluation et les performances moyennes en lecture (fin de scolarité) sont inférieures à celle de la moyenne internationale (Burundi et Madagascar) ;
- groupe 3 : les pays dont les performances moyennes en lecture (fin de scolarité) sont supérieures à la moyenne internationale et les scores moyens nationaux en langue (début de scolarité) sont inférieures à la moyenne internationale PASEC2019 (Bénin, Burkina Faso et Cameroun) et ;
- groupe 4 : les pays dont les résultats moyens sont inférieurs à la moyenne internationale PASEC2019, en début comme en fin de scolarité (Guinée, Côte d'Ivoire, Togo, RDC, Niger et Tchad).

La distribution des pays observée en langue/lecture se retrouve également en mathématiques à quelques différences près. Par exemple, le Burundi qui était dans le groupe 2 dans la présentation du graphique 2.18 (voir annexe...) passe dans le groupe 1 en mathématiques et le Congo passe du groupe 1 au groupe 2. Le Cameroun qui était dans le groupe 3 en langue/lecture est dans le groupe 4 en mathématiques dans le graphique 2.19 (voir annexe...). La RDC qui faisait partie des pays à faibles performances en langue et lecture, se trouve dans le groupe 2 en mathématiques.

De façon générale, un grand nombre de pays participant à l'évaluation PASEC2019 présente des élèves en situation de difficultés d'apprentissage en langue/lecture et en mathématiques, en début comme en fin de scolarité.

Les pays qui permettent à un grand nombre d'élèves d'atteindre des niveaux de compétences satisfaisants en début de scolarité (relativement aux autres pays), sont en général ceux qui enregistrent les meilleures performances (notamment en mathématiques où la corrélation est la plus élevée) en fin de primaire.

De manière symétrique, les systèmes éducatifs qui présentent des pourcentages élevés d'élèves en difficultés dans les premières années sont également ceux qui tendent à être les moins performants en fin de scolarité.

Dans ces systèmes éducatifs, en général, l'école primaire/fondamentale ne parvient pas à combler les difficultés d'apprentissage observées chez les élèves dans les premières années de scolarité. La faible performance des élèves en fin de scolarité serait un cumul de difficultés engrangées tout au long de la scolarité primaire et qui pourraient avoir une répercussion négative sur la suite de la scolarité, avec des risques d'échec et d'abandon élevés.

4.2. LES ÉLÈVES DE LA RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE DU CONGO EN COMPARAISON INTRA-NATIONALE

Cette section compare les résultats et les grandes caractéristiques éducatives des entités administratives du pays c'est-à-dire les provinces. Ces comparaisons des provinces sont faites en référence des méthodes d'analyse employées pour les comparaisons internationales entre différents pays. Les différences entre les provinces présentent les différences de contexte d'apprentissage en RDC. Ces différences sont mesurées sur la base des performances des élèves. L'objectif est de mettre en lumière un premier portrait des caractéristiques individuelles ou familiales des élèves et scolaires, génératrices d'inégalités.

4.2.1. Compétences des élèves et difficultés en fin de scolarité primaire

L'échelle de compétences par province illustre le fossé qui sépare les élèves par province du niveau 1 ou sous le niveau 1 et ceux du niveau 4. Les élèves du niveau 1 ou sous le niveau 1 ont d'énormes difficultés dans la compréhension des textes simples et courts en fin de leurs scolarités primaires. Tandis que les élèves au-dessus du seuil sont capables d'effectuer un traitement de texte global pour tirer parti de textes narratifs, informatifs et de documents. Le tableau 4.7. et le graphique 4.2 montr qu'en langue, la majorité d'élèves (72,9 %) n'ont pas atteint

le seuil « suffisant » de compétence. Toutefois, il existe des disparités importantes à la fin du primaire quant aux compétences démontrées par les élèves.

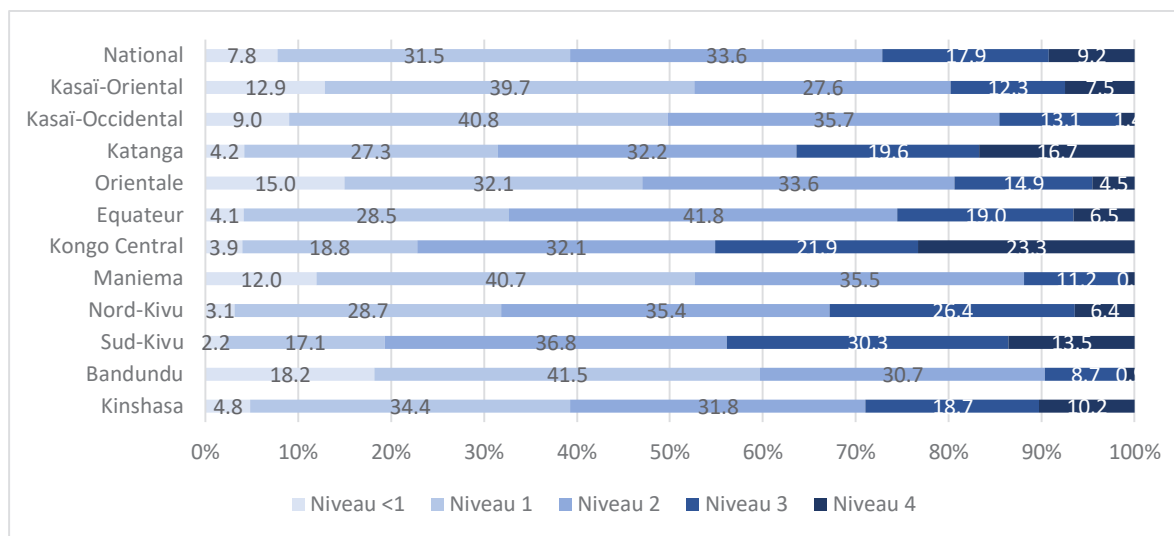
En considérant la proportion d'élèves qui se situent au-dessus du seuil « suffisant » de compétence en langue, les résultats des élèves sont préoccupants dans l'ensemble du pays. La situation est assez bonne dans les provinces du Kongo Central (45,1 %), du Sud-Kivu (43,9 %) et du Katanga (36,4%) (Tableau 4.6 7).

Par ailleurs, la situation est plus critique dans les trois provinces de Bandundu (9,6 %), Maniema (11,8 %) et Kasai-Occidental (14,5 %) qui ont moins de 15 % d'élèves atteignant le seuil « suffisant » de compétences en langue, ce qui demeure une proportion très faible. Ces trois provinces présentent les plus grandes proportions d'élèves en dessous du « seuil suffisant » de compétences de l'échelle de compétences en langue. Comparativement au niveau national, seules les provinces de Kinshasa, Sud-Kivu, Nord-Kivu, Kongo Central et Katanga ont enregistré une proportion d'élèves au-dessus du seuil « suffisant » de compétences supérieure à celle du pays (27,1 %).

Tableau 4. 7 : Pourcentage d'élèves par province selon le niveau de compétence atteint en lecture en fin de scolarité

Province	Niveau <1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	En dessous du seuil	Au-dessus du seuil
Kinshasa	4,8	34,4	31,8	18,7	10,2	71,1	28,9
Bandundu	18,2	41,5	30,7	8,7	0,9	90,4	9,6
Sud-Kivu	2,2	17,1	36,8	30,3	13,5	56,1	43,9
Nord-Kivu	3,1	28,7	35,4	26,4	6,4	67,2	32,8
Maniema	12,0	40,7	35,5	11,2	0,7	88,2	11,8
Kongo Central	3,9	18,8	32,1	21,9	23,3	54,9	45,1
Equateur	4,1	28,5	41,8	19,0	6,5	74,5	25,5
Orientale	15,0	32,1	33,6	14,9	4,5	80,6	19,4
Katanga	4,2	27,3	32,2	19,6	16,7	63,6	36,4
Kasai-Occidental	9,0	40,8	35,7	13,1	1,4	85,5	14,5
Kasai-Oriental	12,9	39,7	27,6	12,3	7,5	80,2	19,8
National	7,8	31,5	33,6	17,9	9,2	72,9	27,1

Graphique 4. 2 : Pourcentage d'élèves par province selon le niveau de compétence atteint en lecture en fin de scolarité



En mathématiques, les proportions d'élèves qui se situent au-dessus du seuil « suffisant » de compétences sont encore moins élevées que celles observées pour le test de langue, et ce, dans toutes les provinces étudiées. Moins de 15 % d'élèves atteignent le seuil « suffisant » de compétences attendues en mathématiques dans les provinces de Kasai-Occidental (6 %), Bandundu (7,9 %), Maniema (11,4 %), Kinshasa (12 %) et Kasai-Oriental (12,7 %) (cf. ta-

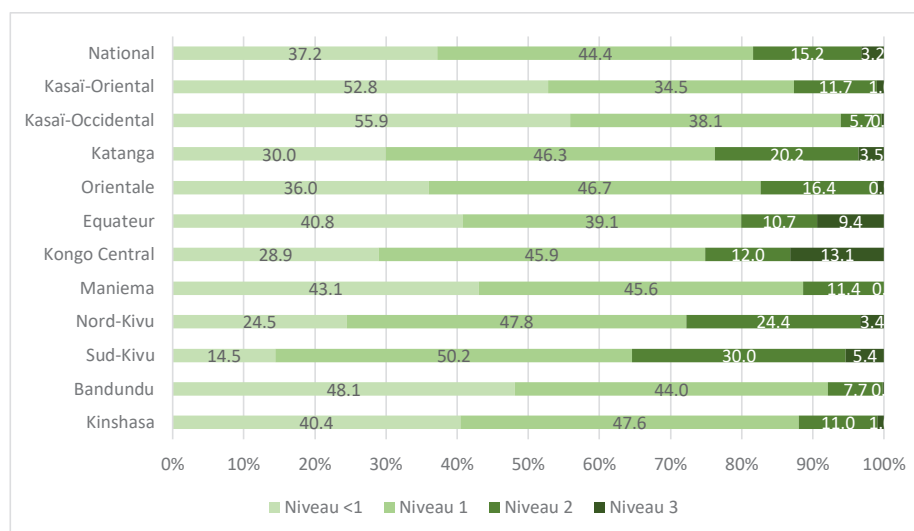
bleau 4.7. et graphique 4.2. . Les pourcentages, relativement bons comparativement aux autres provinces, d'élèves atteignant le seuil « suffisant » de compétences attendues en mathématiques sont réalisés dans les provinces du Sud-Kivu (35,5 %), Nord-Kivu (27,8 %) et Equateur (25,1 %).

Dans l'ensemble, la RDC situe seulement 18,4 % d'élèves au-dessus du seuil « suffisant » de compétences attendues en mathématiques contre 27,1% d'élèves au-dessus du seuil « suffisant » de compétences en langue.

Tableau 4. 8 : Pourcentage d'élèves par province selon le niveau de compétence atteint en mathématiques en fin de scolarité primaire

Province	Niveau <1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	En dessous du seuil	Au-dessus du seuil
Kinshasa	40,4	47,6	11,0	1,0	88,0	12,0
Bandundu	48,1	44,0	7,7	0,2	92,1	7,9
Sud-Kivu	14,5	50,2	30,0	5,4	64,6	35,4
Nord-Kivu	24,5	47,8	24,4	3,4	72,2	27,8
Maniema	43,1	45,6	11,4	0,0	88,6	11,4
Kongo Central	28,9	45,9	12,0	13,1	74,9	25,1
Equateur	40,8	39,1	10,7	9,4	79,9	20,1
Orientale	36,0	46,7	16,4	0,9	82,7	17,3
Katanga	30,0	46,3	20,2	3,5	76,2	23,8
Kasaï-Occidental	55,9	38,1	5,7	0,3	94,0	6,0
Kasaï-Oriental	52,8	34,5	11,7	1,0	87,3	12,7
National	37,2	44,4	15,2	3,2	81,6	18,4

Graphique 4. 3 : Pourcentage d'élèves par province selon le niveau de compétence atteint en mathématiques en fin de scolarité primaire



4.2.2. Score moyen par zone géographique

En lecture, sur les 11 provinces participant à l'évaluation PASEC2019, seule la province du Kongo Central (520,5 points) a réalisé un score légèrement supérieur à la moyenne internationale qui est de 519,7 points. Les scores des provinces du Sud-Kivu (508,9 points) et du Katanga (496,4 points) approchent la moyenne internationale. Cependant, c'est le score de la province de Bandundu (426,9 points) qui s'écarte le plus de la moyenne internationale.

En mathématiques, le score de la province du Sud-Kivu (501,6 points) est légèrement supérieur à la moyenne internationale PASEC2019 qui est de 498,4 points alors que le score de la province du Kongo Central (492,6 points) approche celle de la moyenne internationale. Cependant, comme en langue, c'est le score de la province de Bandundu (438,3 points) qui s'écarte le plus de la moyenne internationale.

Tableau 4. 9 : Scores moyens de la RDC en lecture et en mathématiques et comparaisons selon les provinces en fin de scolarité primaire

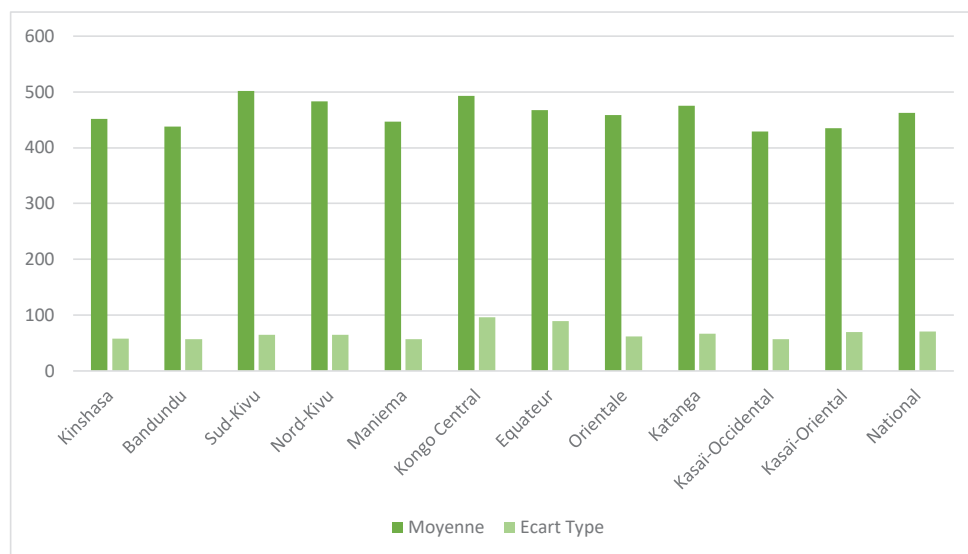
Province	Langue		Mathématiques	
	Moyenne	Ecart Type	Moyenne	Ecart Type
Kinshasa	477,0	81,2	452,1	58,2
Bandundu	427,0	67,6	438,4	56,5
Sud-Kivu	509,0	73,9	501,7	64,9
Nord-Kivu	484,1	72,2	483,3	65,0
Maniema	438,5	65,9	446,7	57,1
Kongo Central	520,5	101,4	492,6	96,0
Equateur	477,1	72,3	467,1	89,5
Orientale	447,7	83,1	458,8	61,4
Katanga	496,4	91,2	475,1	66,4
Kasai-Occidental	446,6	64,8	429,1	57,1
Kasai-Oriental	450,7	83,9	435,0	70,0
National	472,7	84,7	462,1	70,6

Au niveau national, six provinces (6) disposent d'un score moyen supérieur à la moyenne nationale qui est de 472,7 points en langue en fin de scolarité [Kongo Central (520,5 points), Sud-Kivu (508,9 points), Katanga] (496,4 points), Nord-Kivu (484,1 points), Equateur (477,1 points) et Kinshasa (477,0%). Alors qu'en mathématiques, cinq provinces (5) disposent d'un score moyen supérieur à la moyenne nationale qui est de 462,1 points en fin de scolarité. Il s'agit du Sud-Kivu (501,7 points), du Kongo Central (492,6 points), du Nord-Kivu (483,3 points), du Katanga (475,1 points) et de l'Equateur (467,1 points).

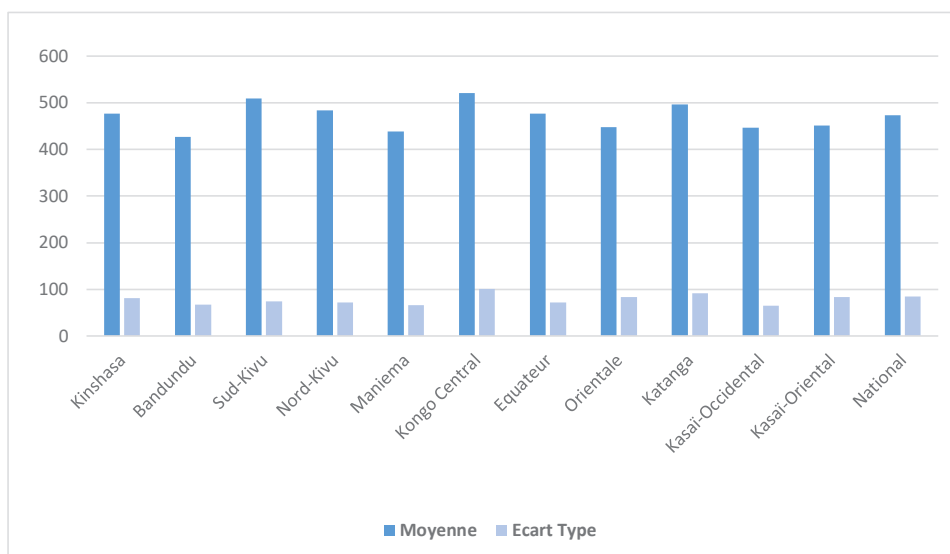
En lecture comme en mathématiques, seules les deux (2) provinces du Kongo Central et du Sud-Kivu présentent des scores moyens plus élevés d'élèves en fin de scolarité, qui se situent au-dessus du seuil « suffisant » de compétences dans ces disciplines.

Malgré le fait qu'en début de scolarité le Katanga arrive en première position quant à la province ayant le plus d'élèves au-dessus du seuil « suffisant » en langue/lecture et en mathématiques, cette province arrive en fin de scolarité en troisième et en quatrième position d'élèves qui sont au-dessus du seuil « suffisant » de compétences, avec un score moyen de 508,9 points et 475,1 points en langue et en mathématiques respectivement.

Graphique 4. 4 : Performance en mathématiques dans chaque strate et au niveau national – fin de scolarité



Graphique 4.5 : Performance en lecture dans chaque strate et au niveau national – fin de scolarité



4.2.2.1 Performances moyennes et niveau de disparités en fin de scolarité

La disparité des scores des élèves autour de la moyenne nationale est traduite par la relation entre le score moyen et son écart-type qui permet également d'avoir une image de l'équité du système éducatif surtout quand elle est rapprochée à la situation des provinces administratives.

La RDC enregistre 472,7 points avec un niveau de disparités des scores des élèves de 84,7 points d'écart-type en langue.

En effet, les provinces du Kongo Central (520,5 points), Sud-Kivu (508,9 points), Katanga (496,4 points), Nord-Kivu (484,1 points), Equateur (477,7 points) et Kinshasa (476,9 points) affichent une performance moyenne supérieure à la moyenne nationale qui est de 472,7 points. Cependant, ces provinces affichent également des écarts particulièrement importants entre les élèves les plus performants et les moins performants de : 101,4 points pour le Kongo Central, 72,2 points pour le Sud-Kivu, 91,2 points pour le Katanga, 72,2 points pour le Nord-Kivu, 72,3 points pour l'Equateur et 81,2 points pour Kinshasa.

En mathématiques, les écarts entre les élèves les plus performants et les moins performants sont relativement plus faibles qu'en langue. Un écart-type de 70,5 points au niveau national traduit l'existence de disparités provinciales en mathématiques. En effet, ces disparités en mathématiques sont spécialement observées dans les provinces du Kongo Central (95,9 points d'écart-type) et de l'Equateur (89,5 points d'écart-type). Comparativement aux autres provinces, les provinces de Kinshasa (58,1 points d'écart-type), du Kasai-Occidental (57,1 points d'écart-type), du Maniema (57,1 points d'écart-type) et du Bandundu (56,5 points d'écart-type) affichent des faibles disparités en mathématiques. Cependant, ces provinces réalisent des scores inférieurs à la moyenne nationale.

4.2.2.2. Ecart de performances entre les meilleurs élèves et les élèves les plus faibles et entre scores nationaux et provinciaux en lecture et en mathématiques (fin de scolarité)

La disparité des performances des élèves est analysée ici au moyen de l'écart entre le score des élèves du 90^e percentile (élèves considérés comme les plus performants) et le score des élèves du 10^e percentile (élèves considérés comme les plus faibles).

Le tableau 4.9 renseigne sur les écarts de performances entre les élèves les moins performants et les élèves les plus performants d'une part, et d'autre part, entre les scores nationaux et les scores provinciaux en langue.

L'analyse des écarts de performances permet de faire plusieurs constats.

En lecture, la majorité des provinces affiche des écarts particulièrement importants entre les élèves les plus performants et les moins performants.

Les écarts de performances en langue entre les élèves les plus performants et les moins performants, révélateurs d'une plus faible équité du système éducatif congolais, sont plus prononcés dans les provinces du Kongo-Central (261,9 points) et du Katanga (240,2 points). Le Kongo Central affiche l'écart le plus important. Suivent les provinces du Kasai-Occidental (223,2 points), de Kinshasa (216,3 points) et de la province Orientale (210,7 points).

Tandis que, les écarts les plus faibles entre les élèves les plus performants et ceux les moins performants, révélateurs d'une plus grande équité, sont enregistrés dans les provinces du Kasai-Occidental (167,4 points) et du Maniema (163,3 points).

Le graphique 4.6 illustre les écarts entre les provinces et le pays en langue.

La comparaison des scores moyens de chaque province avec les scores moyens de la RDC permet de cibler les provinces globalement les moins performantes, et ce, pour les deux niveaux d'enseignement et la discipline évaluée.

Les élèves des provinces de Kongo Central, Sud-Kivu, Katanga et du Nord-Kivu ont des moyennes statistiquement plus élevées que la moyenne nationale en langue. Les écarts de points en langue sont de 47,8 points pour le Kongo-Central, 36,2 points pour le Sud-Kivu, de 23,8 points pour le Katanga et 11,4 points pour le Nord-Kivu.

Ce résultat peut être mis en lien avec les pourcentages d'élèves des 6 provinces, en comparaison avec la moyenne nationale, qui se situent au-dessus du seuil « suffisant » de compétence dans cette discipline.

Tandis que, les élèves des provinces de Kinshasa et de l'Equateur ont des performances moyennes similaires aux moyennes nationales en langue bien qu'elles aient des performances supérieures à la moyenne nationale dans cette discipline.

Cependant, les provinces de Bandundu et du Maniema présentent des performances moyennes statistiquement plus faibles que la moyenne nationale et s'écartent sensiblement de celle-ci. En langue, la différence de points par rapport à la moyenne nationale est de 45,7 dans le Bandundu et de 34,2 dans la province du Maniema.

Tableau 4. 10 : Ecart de performance des scores nationaux et provinciaux en lecture par province en fin de scolarité

	Scores des élèves les moins performants (10 ^{ème} percentile)	Scores des élèves les plus performants (90 ^{ème} percentile)	Ecart de performance intra provincial entre les élèves	Score moyen par province	Ecart de performance entre chaque province et le niveau national
Kinshasa	381,1	597,4	216,3***	477	4,3 ^{ns}
Bandundu	341,3	517,2	175,9***	427	-45,7***
Sud Kivu	412,3	608,5	196,2***	508,9	36,2***
Nord Kivu	391,7	582,5	190,8***	484,1	11,4***
Maniema	359,7	523	163,3***	438,5	-34,2***
Kongo Central	403,2	665,1	261,9***	520,5	47,8***
Equateur	389,1	574,6	185,5***	477,1	4,4 ^{ns}
Orientale	341,5	552,1	210,7***	447,7	-25
Katanga	389	629,3	240,2***	496,4	23,8***
Kasai-Occidental	366,9	534,3	167,4***	446,6	-26***
Kasai-Oriental	356,9	580,1	223,2***	450,7	-22***
National	373,4	590,5	217,1***	472,7	

Note : «*** : Significatif à 1 % », «** : significatif à 5 % » et «* : significatif à 10 % » « ns : non significatif »

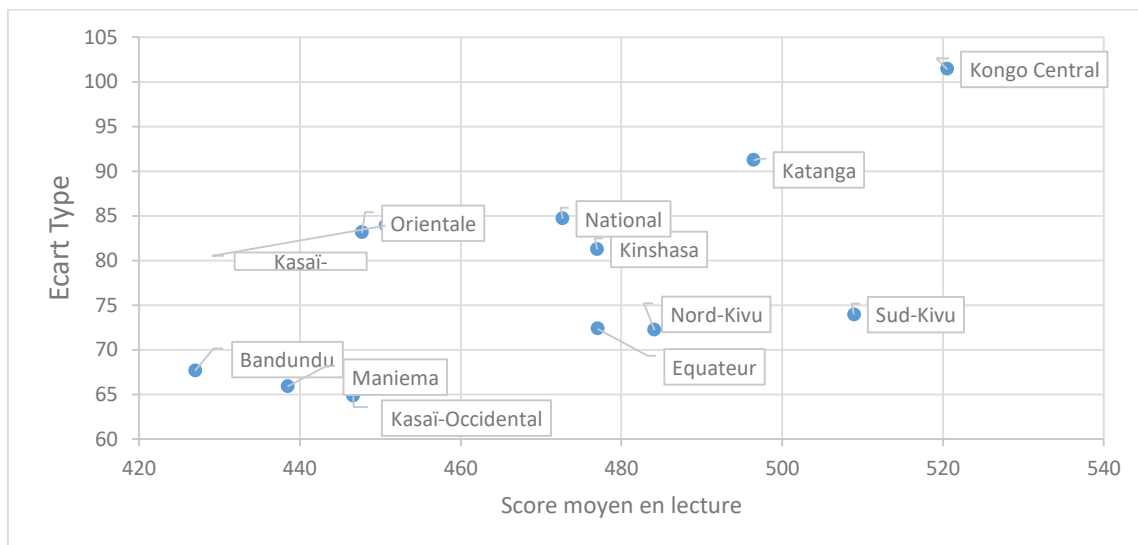
Les écarts de performances en lecture entre les élèves les plus performants et les moins performants, révélateurs d'une plus faible équité du système éducatif congolais, sont plus prononcés dans les provinces du Kongo-Central (261,9 points) et du Katanga (240,2 points). Suivent les provinces du Kasai-Oriental (223,2 points), de Kinshasa (216,3 points) et de la province Orientale (210,7 points). Tandis que, les écarts les plus faibles entre les élèves les plus performants et ceux les moins performants, révélateurs d'une plus grande équité, sont enregistrés dans les provinces du Kasai-Occidental (167,4 points) et du Maniema (163,3 points).

Le graphique 4.6 illustre les écarts entre les provinces et le pays en langue. La comparaison des scores moyens de chaque province avec les scores moyens de la RDC permet de cibler les provinces globalement les moins performantes, et ce, pour les deux niveaux d'enseignement et la discipline évaluée. Ainsi, les provinces de Bandundu et du Maniema présentent des performances moyennes statistiquement plus faibles que la moyenne nationale et s'écartent sensiblement de celle-ci. En langue, la différence de points par rapport à la moyenne nationale est de 45,7 dans le Bandundu et de 34,2 dans la province du Maniema. Alors que les élèves des provinces de Kinshasa et de l'Equateur ont des performances moyennes similaires à la moyenne nationale en langue bien qu'elles aient des performances supérieures à la moyenne nationale dans cette discipline.

Par contre, les élèves des provinces du Kongo Central, du Sud Kivu, du Katanga et du Nord Kivu enregistrent des performances moyennes statistiquement plus élevées que la moyenne nationale en langue. En langue, la différence des points par rapport à la moyenne nationale est de 47,8 au Kongo Central, de 36,2 au Sud Kivu, de 23,8 au Katanga et de 11,4 au Nord Kivu.

Ce résultat peut être mis en lien avec les pourcentages d'élèves des 6 provinces, en comparaison avec la moyenne nationale, qui se situent au-dessus du seuil « suffisant » de compétence dans cette discipline.

Graphique 4. 6 : Ecart de performances entre les scores nationaux et provinciaux en lecture



En mathématiques, la quasi-totalité des provinces affiche également des écarts particulièrement importants entre les élèves les plus performants et les moins performants. Les écarts les plus prononcés entre les élèves les plus performants et les moins performants, révélateurs d'une plus faible équité du système éducatif congolais, sont également enregistrés dans les provinces du Kongo Central (234,9 points) et de l'Equateur (224,1 points). Dans cette liste, se retrouve la province du Kongo Central ayant déjà des écarts les plus marqués en langue. Suivent les provinces du Kasai-Oriental (180,2 points), du Katanga (175,5 points), du Nord-Kivu (168,4 points), Sud-Kivu (165 points) et du Maniema (152 points). Les écarts en mathématiques les moins élevés entre les élèves plus performants et moins performants révélateurs d'une plus grande équité, sont enregistrés dans les provinces de Kinshasa (145,3 points), de Bandundu (143,2 points) et du Kasai-Occidental (136,4 points).

Dans les deux disciplines (langue et mathématiques), le Kongo Central est la province qui obtient les performances les plus élevées en langue et en mathématiques et dont les écarts de performances entre les élèves y sont plus prononcés que dans d'autres provinces.

Par ailleurs, dans la comparaison des écarts, le Sud-Kivu a obtenu une performance plus élevée que celle du Nord-Kivu mais les deux provinces affichent un écart de performances presque identique entre les élèves les plus performants et les moins performants dans les deux disciplines.

Tableau 4. 11 : Écarts de performance des scores nationaux et provinciaux en mathématiques par province en fin de scolarité primaire

	Scores des élèves les moins performants (10 ^{ème} percentile)	Scores des élèves les plus performants (90 ^{ème} percentile)	Ecart de performance intra provincial entre les élèves	Score moyen par province	Ecart de performance entre chaque province et le niveau national
Kinshasa	383	528,3	145,3 ^{***}	452,1	-10 ^{***}
Bandundu	367,7	510,9	143,2 ^{***}	438,4	-23,7 ^{***}
Sud Kivu	423,9	588,9	165 ^{***}	501,7	39,6 ^{***}
Nord Kivu	404,4	572,7	168,4 ^{***}	483,3	21,3 ^{***}
Maniema	374,5	526,5	152 ^{***}	446,7	-15,4 ^{***}
Kongo Central	404,3	639,2	234,9 ^{***}	492,6	30,5 ^{***}
Equateur	375,2	599,3	224,1 ^{***}	467,1	5
Orientale	383,3	539,5	156,2 ^{***}	458,8	-3,2 ^{***}
Katanga	396,9	572,4	175,5 ^{***}	475,1	13 ^{***}
Kasai-Occidental	364,6	501,1	136,4 ^{***}	429,1	-33 ^{***}
Kasai-Oriental	350,1	530,3	180,2 ^{***}	435	-27,1 ^{***}
National	381,2	555,2	174^{***}	462,1	0

Note : «***: Significatif à 1 % », «** : significatif à 5 %» et «* : significatif à 10 %», « ns : non significatif »

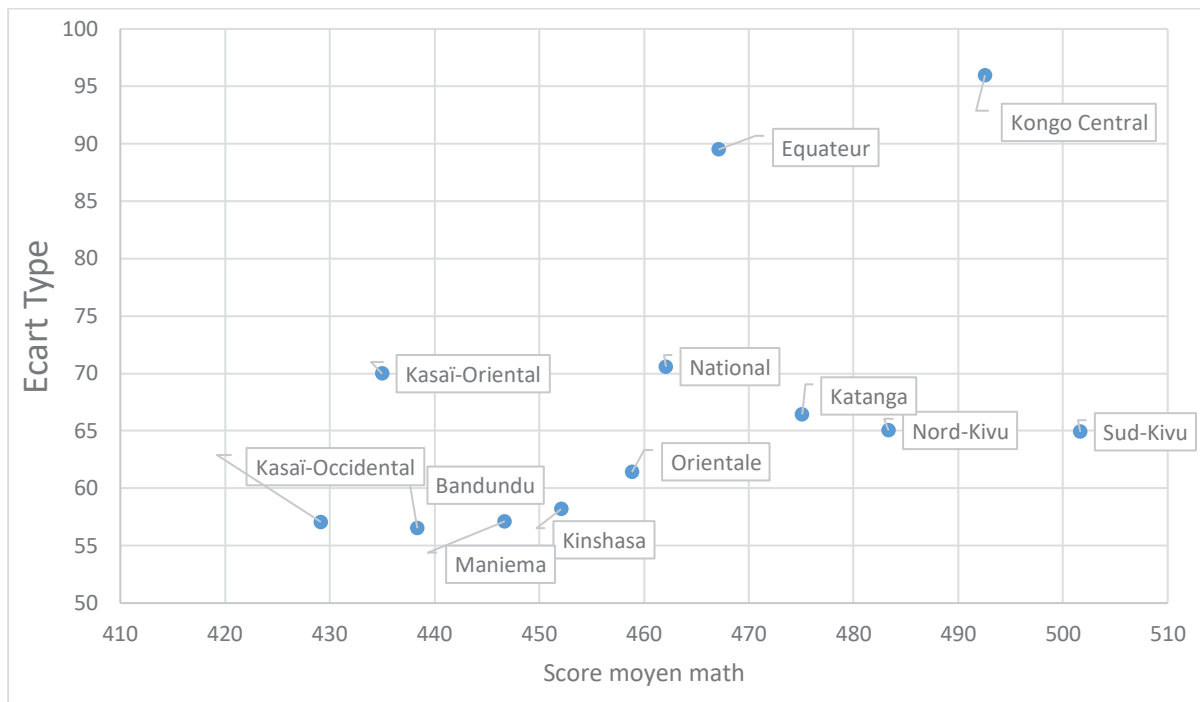
Le graphique 4.7 illustre ces écarts entre les provinces en mathématiques. La comparaison des scores moyens de chaque province avec les scores moyens de la RDC permet de cibler les provinces globalement les moins performantes en mathématiques.

En fin de scolarité, les 4 provinces du Sud-Kivu, Kongo Central, Nord-Kivu et du Katanga présentent des performances moyennes statistiquement supérieures à la moyenne nationale avec des écarts de 39,6 points, 30,5 points, 21,3 points et 13,0 points en mathématiques respectivement.

Tandis que, les élèves de la province de l'Equateur ont des performances moyennes similaires à la moyenne nationale en mathématiques.

Par contre, les provinces du Kasai-Occidental, Kasai-Oriental, de Bandundu, du Maniema, de Kinshasa et de l'Orientale présentent des performances moyennes statistiquement plus faibles que la moyenne nationale et s'écartent sensiblement de celle-ci. En mathématiques, la différence de points par rapport à la moyenne nationale est de 33,0 dans le Kasai-Occidental, 27,1 dans le Kasai-Oriental, de 23,7 dans la province du Bandundu, de 15,4 dans le Maniema, de 10 à Kinshasa et de 3,2 dans la province Orientale.

Graphique 4.7 : Ecarts de performances entre les scores nationaux et provinciaux en mathématiques



À la lumière des résultats présentés dans les graphiques 4.6 et 4.7, on distingue quatre groupes de provinces.

- groupe 1 : les provinces dont les performances moyennes en fin de scolarité en langue (Kongo Central et Katanga) et en mathématiques (Kongo Central et Equateur) sont supérieures à la moyenne nationale et dont les écarts-types sont supérieurs à ceux du niveau national ;
- groupe 2 : les provinces dont les résultats moyens en fin de scolarité en langue (Sud-Kivu, Nord-Kivu, Equateur et Kinshasa) et en mathématiques (Sud-Kivu, Nord-Kivu et Katanga) en fin de scolarité sont supérieurs à la moyenne des 11 provinces participant à cette évaluation et dont les écarts-types sont inférieurs à ceux du pays ;
- groupe 3 : les provinces dont les performances moyennes en fin de scolarité en langue (Kasai-Occidental, Kasai-Oriental, Maniema, Bandundu) et en mathématiques (Orientale, Kinshasa, Maniema, Bandundu, Kasai-Occidental)) sont inférieures à la moyenne nationale et dont les écarts-type sont inférieurs à ceux du pays ;
- groupe 4 : les provinces dont les résultats moyens sont inférieurs à la moyenne nationale en fin de scolarité en langue (Orientale) et en mathématiques (Kasai-Oriental) et dont les écarts-type sont presque égaux à ceux du niveau national.

4.2. Relations entre les performances des élèves de début et de fin de scolarité primaire

La mise en relation des performances moyennes des provinces par discipline en début et en fin de scolarité pourrait servir d'indicateur, non exhaustif pour donner une idée sur les efforts à consentir en matière de politique éducative afin de garder et/ou de faire progresser le niveau de la qualité de l'éducation. En effet, le ciblage des deux niveaux d'enseignement par le PASEC est un choix destiné à 'aider les décideurs non seulement dans la prise en charge précoce des disparités dans le processus d'enseignement-apprentissage aux cours préparatoires (moment des premiers apprentissages cognitifs), mais aussi pour juger de la qualité des apprentissages après 5 ou 6 ans de scolarité.

Cependant, il faut garder à l'esprit que les trajectoires et la progression scolaire des élèves tout au long du cycle primaire sont des dimensions complexes à analyser sans mener une étude longitudinale portant sur les élèves et leurs conditions d'apprentissage.

Pour les deux matières, la relation entre les scores moyens provinciaux de début et de fin de scolarité primaire n'est pas exceptionnellement marquée. Les coefficients de corrélation de rang sont estimés à 0,47 en langue et à -0,04 en mathématiques.

Il semble cependant que les provinces performantes en début de scolarité soient parmi les provinces qui obtiennent les scores provinciaux les plus élevés en fin de scolarité aussi, que ce soit en langue-lecture ou en mathématiques.

4.3. Variation des performances entre écoles et entre élèves

L'environnement scolaire se révèle comme étant un facteur important des performances des élèves en début et en fin de scolarité tant en langue qu'en mathématiques. Mettre tous les élèves dans les mêmes conditions de scolarisation (malgré le fossé existant entre les infrastructures au niveau urbain et rural) reste un défi pour la plupart des pays évalués.

Les inégalités de performances peuvent être expliquées par des facteurs au niveau élève ou au niveau école.

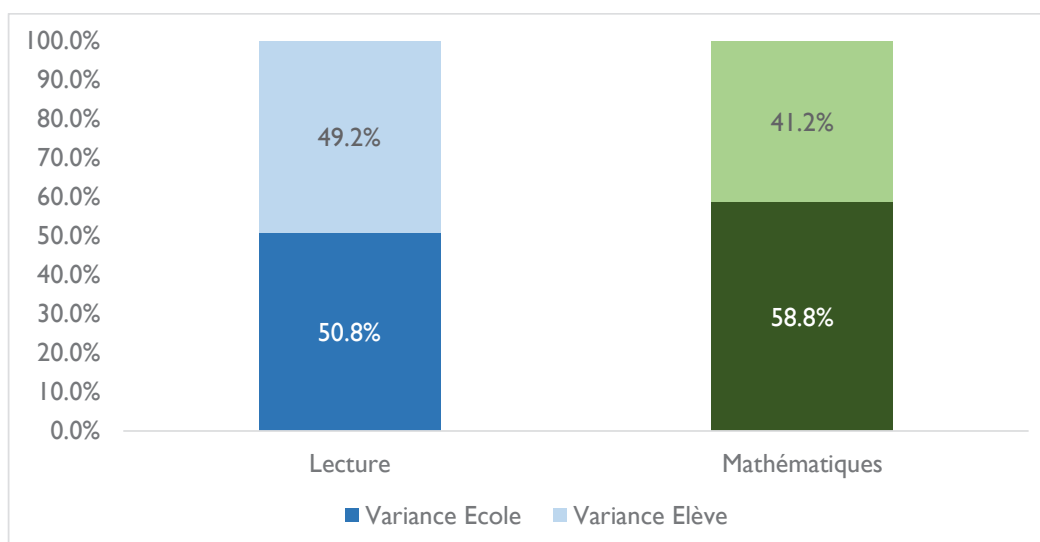
La décomposition de la variance des scores permet de mesurer le poids de chaque facteur (niveau élève ou niveau école) dans la variation des performances des élèves.

En fin de scolarité, près de 51% de la variance des scores en langue et près de 60% de variance des scores en mathématiques sont expliquées par des différences entre écoles en RDC.

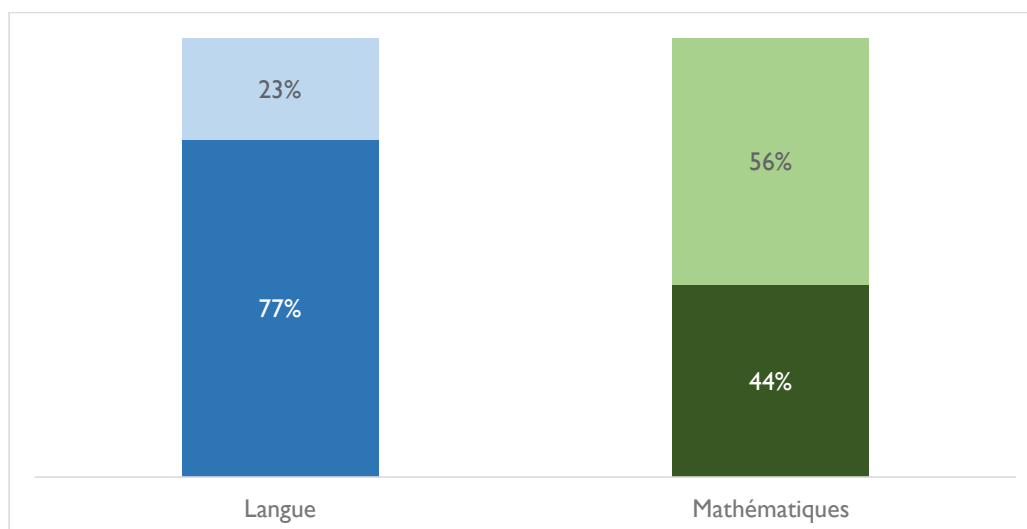
La même situation est observée en début de scolarité où 77% de la variance des scores en langue et 44% de la variance des scores en mathématiques sont expliquées par des différences entre écoles en RDC.

Aussi bien en début qu'en fin de scolarité, la variance inter-écoles des scores est supérieure à la variance intra-écoles. Cela signifie que la variation des performances est beaucoup plus expliquée par les différences entre écoles, ce qui peut provenir de la localisation des écoles (urbaine ou rurale), du type des écoles (public, privé), de leur dotation en équipement adéquat pour les apprentissages. La part de la variance expliquée par les différences entre élèves est non négligeable : 49,2% en langue et 41,2% en mathématiques en fin de scolarité, 23% en langue et 56% en mathématiques en début de scolarité. Elle pourrait provenir de plusieurs facteurs (caractéristiques individuelles de l'élève, statut socio-économique, ...). Le fait que la variance entre écoles est un élément observable partout implique l'importance pour la RDC de travailler sur l'équité entre les provinces.

Graphique 4. 8 : Décomposition de la variance des scores en langue et en mathématiques en fin de scolarité



Graphique 4. 9 : Décomposition de la variance des scores en langue et en mathématiques en début de scolarité



EN RESUME

Les performances en fin de scolarité primaire demeurent insatisfaisantes. En effet, en lecture, près de trois quarts des élèves (72,9%) sont en dessous du seuil « suffisant » de compétences et en mathématiques, près de 82% des élèves de fin de primaire sont en dessous du seuil « suffisant » de compétences

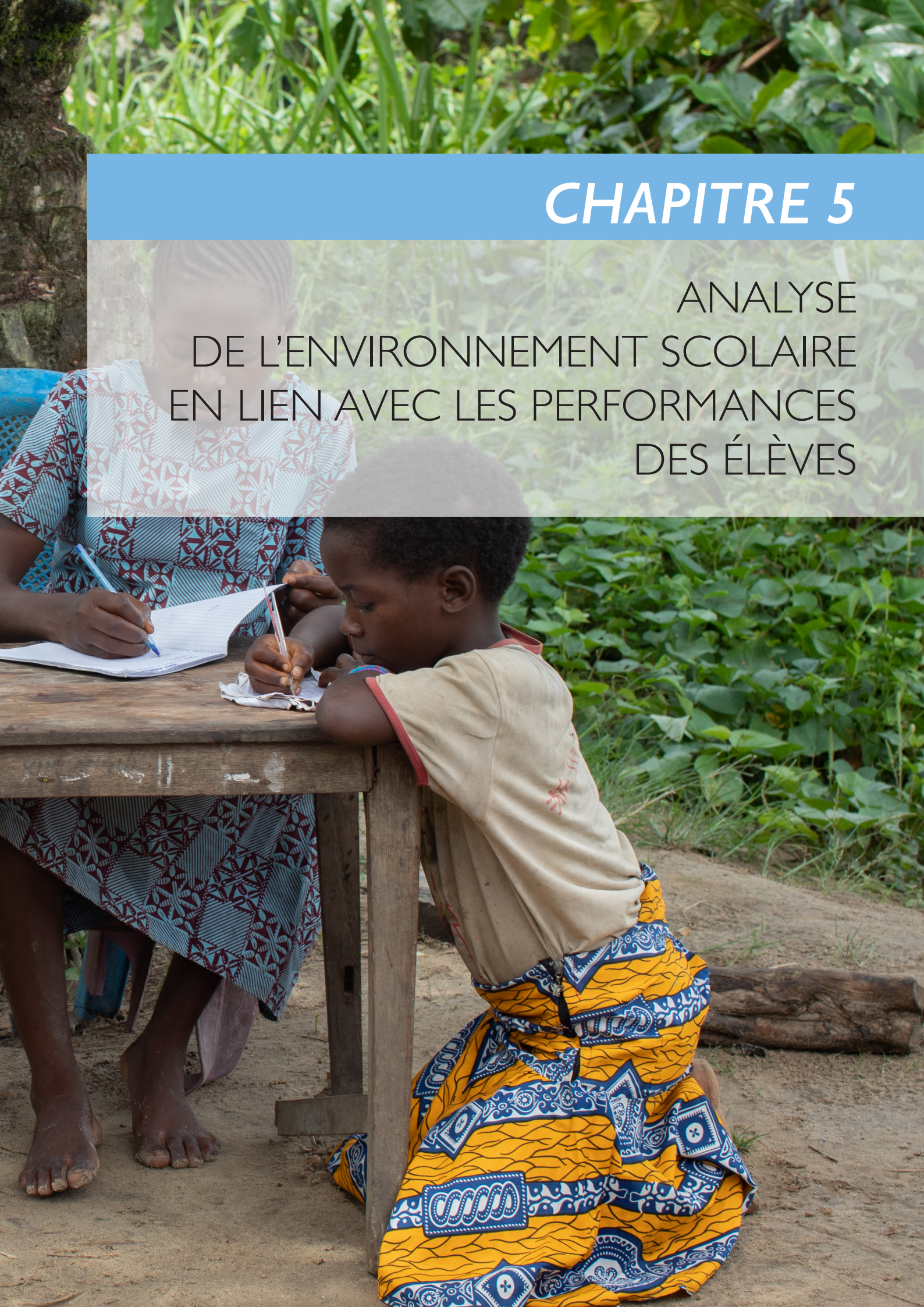
Alors qu'au plan international, pour le PASE2019, dans les quatorze pays enquêtés, 52,1 % des élèves en moyenne n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétence en lecture après au moins six ans de scolarité primaire, la situation est encore plus critique en RDC où 72,9% des élèves en moyenne n'ont pas atteint ce seuil. En mathématiques, dans les quatorze pays enquêtés, plus de 60 % des élèves en moyenne n'ont pas atteint ce seuil mais en RDC, c'est le cas de plus de 80% des élèves.

Comme en début de scolarité, les moyennes sont marquées par des disparités entre les provinces de la RDC. Le Sud-Kivu (35,4%) constitue la seule province à placer un peu plus d'un tiers de ses élèves au-dessus du seuil « suffisant » de compétences en mathématiques.



CHAPITRE 5

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



Ce chapitre s'attache à mettre en lumière le lien entre l'environnement des apprentissages et les résultats des élèves, plus précisément, il a pour objectif d'analyser l'environnement scolaire des élèves en République Démocratique du Congo avec leurs performances en lecture et en mathématiques. Il revient sur quelques caractéristiques discriminantes des élèves (genre, alphabétisation des parents, fréquentation de la maternelle, redoublement, âge, ...), des classes et des écoles (équipement des classes, des infrastructures des écoles, ...). Enfin, il tente d'analyser les écarts en fonction des provinces.

Les tendances observées dans les diverses analyses sont ensuite mises en perspective par rapport aux contextes national et international de l'évaluation PASEC2019.

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

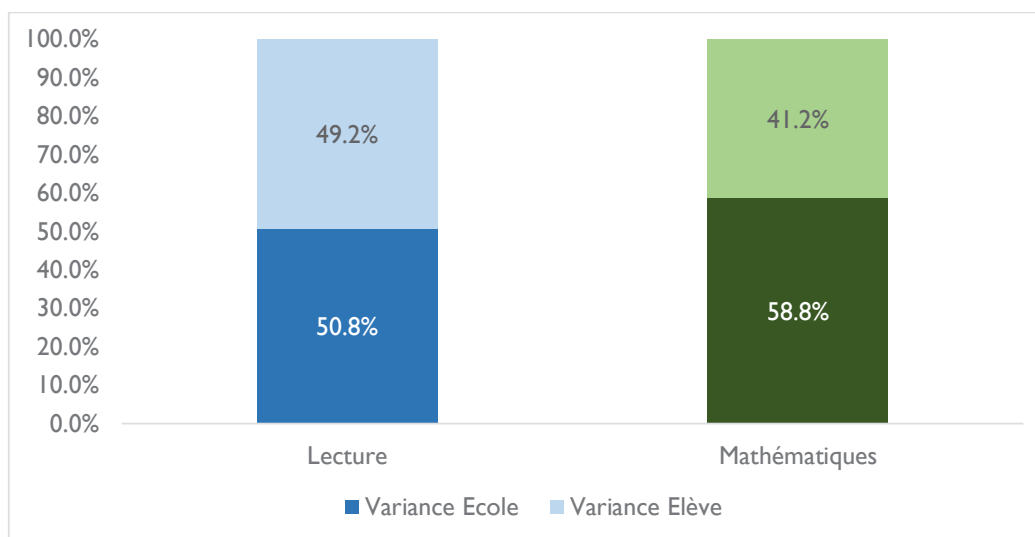
En définitive, les résultats de ce chapitre fourniront des pistes pour mieux cibler les politiques éducatives en faveur des élèves en difficulté, car les anciennes évaluations du PASEC ont montré le lien de certaines variables familiales, écoles et classes (infrastructures, équipement, etc.) avec les résultats des apprentissages.

Depuis les travaux de Michaelowa (2002) présentant quelques facteurs (équipement en livres et leur disponibilité, inspection des classes, etc.) qui influencent positivement les résultats des apprentissages, d'autres auteurs trouvent que des interventions pédagogiques dans les classes (Conn, 2014 ; Kremer, Brannen et Glennerster, 2013) et le suivi spécifique pour les enseignants à faible niveau (Murnane et Ganimian, 2014) sont efficaces. Hoogeveen et Rossi (2019) ont mis en évidence les liens entre facteurs qui produisent les performances scolaires insuffisantes dans le cas du Togo. En particulier, ils ont mis en évidence l'impact négatif de la crise économique des années 90 sur l'investissement dans l'éducation publique et la traduction de ce constat au niveau de la qualité de l'éducation.

5.1. VARIATION DE PERFORMANCE ENTRE LES ÉCOLES ET ENTRE LES ÉLÈVES

L'environnement scolaire se révèle comme étant un facteur important des performances des élèves en début et en fin de scolarité tant en langue qu'en mathématiques. Mettre tous les élèves dans les mêmes conditions de scolarisation (malgré le fossé existant entre les infrastructures au niveau urbain et rural) reste un défi pour la plupart des pays évalués. Les inégalités de performances peuvent être expliquées par des facteurs au niveau élève ou au niveau école.

Graphique 5. 1 : Décomposition de la variance des scores en lecture et en mathématiques en fin de scolarité

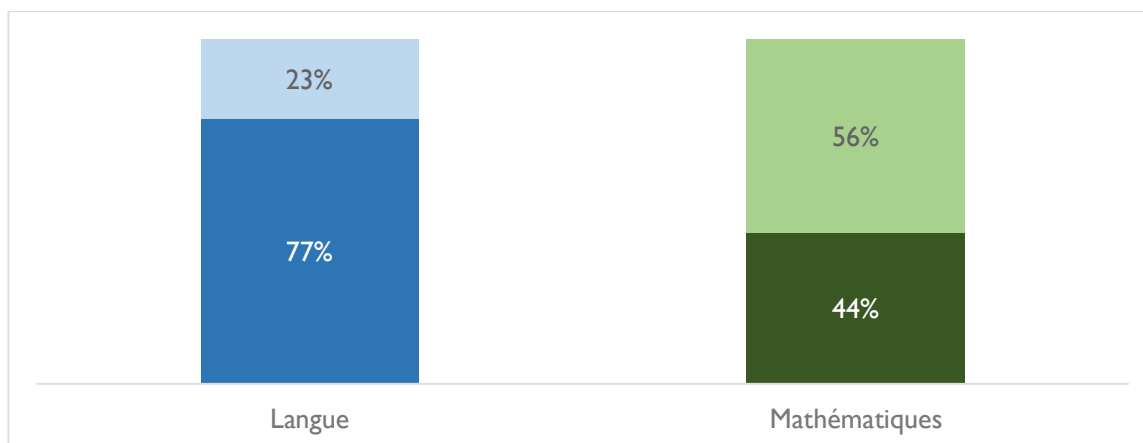


La décomposition de la variance des scores permet de mesurer le poids de chaque facteur (niveau élève ou niveau école) dans la variation des performances des élèves.

En fin de scolarité, près de 51% de la variance des scores en langue et près de 60% de variance des scores en mathématiques sont expliquées par des différences entre écoles en RDC.

La même situation est observée en début de scolarité où 77% de la variance des scores en langue et 44% de la variance des scores en mathématiques sont expliquées par des différences entre écoles en RDC.

Graphique 5.2 : Décomposition de la variance des scores en langue et en mathématiques en début de scolarité



Aussi bien en début qu'en fin de scolarité, dans toutes les provinces la variance inter-écoles des scores est supérieure à la variance intra-écoles. Cela signifie que la variation des performances est beaucoup plus expliquée par les différences entre écoles, ce qui peut provenir de la localisation des écoles (urbaine ou rurale), du type des écoles (public, privé), de leur dotation en équipement adéquat pour les apprentissages. La part de la variance expliquée par les différences entre élèves est non négligeable : 49,2% en langue et 41,2% en mathématiques en fin de scolarité contre 23% en langue et 56% en mathématiques en début de scolarité. Elle pourrait provenir de plusieurs facteurs (caractéristiques individuelles de l'élève, statut socio-économique, ...). Le fait que la variance entre écoles est un élément observable partout implique l'importance pour la RDC de travailler sur l'équité spatiale entre les provinces.

5.2. ANALYSE DES DISPARITÉS

5.2.1 Genre de l'élève

En 2012-2013, il était établi dans le rapport d'évaluation diagnostique qu'en RDC, les filles étaient moins nombreuses en début comme en fin de scolarité primaire, soit 45,8% et 41,5% respectivement.

Un des objectifs de l'Éducation Pour Tous (EPT) est d'atteindre la parité filles/garçons dans l'enseignement primaire.

Dans la lancée des progrès réalisés en ce sens, la RDC s'est engagée à travers sa Stratégie Sectorielle de l'Éducation et de la Formation (SSEF) 2016-2025 à améliorer l'accès équitable et à réduire les disparités géographiques par certaines mesures notamment :

- de la résorption des disparités (actions menées en priorité dans les provinces ou les territoires accusant un retard de scolarisation en général et ou des faibles niveaux de scolarisation des filles par comparaison aux valeurs nationales, populations faiblement scolarisées, etc.) ;
- de soutien à la demande pour les catégories défavorisées : bourses attribuées aux filles ou aux enfants les plus défavorisés ou les plus vulnérables et employer en alternance ou en complément des mesures de nutrition scolaire (cantines) ;

- de poursuite et approfondissement de la politique de gratuité de l'école primaire afin de permettre l'accès et le maintien des enfants les plus vulnérables à l'école ;
- de développement d'une offre d'éducation inclusive : Le Gouvernement engagera des actions pilotes visant à améliorer l'accès des enfants vivant avec handicap.
- de réduction des abandons scolaires (politique de réduction des redoublements, suivi des absences et mesures spécifiques pour la réduction des barrières à la poursuite de la scolarité) ;
- de rattrapage scolaire en faveur des enfants en situations difficiles.

Ainsi, les filles et les garçons sont exposés à une offre scolaire comparable, ce qui démontre la priorité que l'État congolais accorde aussi bien aux enjeux de l'accès que de la rétention.

La série de mesures de soutien et d'accompagnement des provinces ou des territoires pour promouvoir la scolarisation des filles a permis d'améliorer au cours des dernières années, le taux d'accès des filles et de réduire le taux d'abandon au niveau national.

En 2017-2018, pendant que le taux brut d'admission se situe à 138% (134 % pour les filles et 142 % pour les garçons), le taux d'achèvement du primaire est de 75,3 % (69,9 % pour les filles et 80,8 % pour les garçons), démontrant ainsi que des disparités subsistent entre les filles et les garçons dans le système.

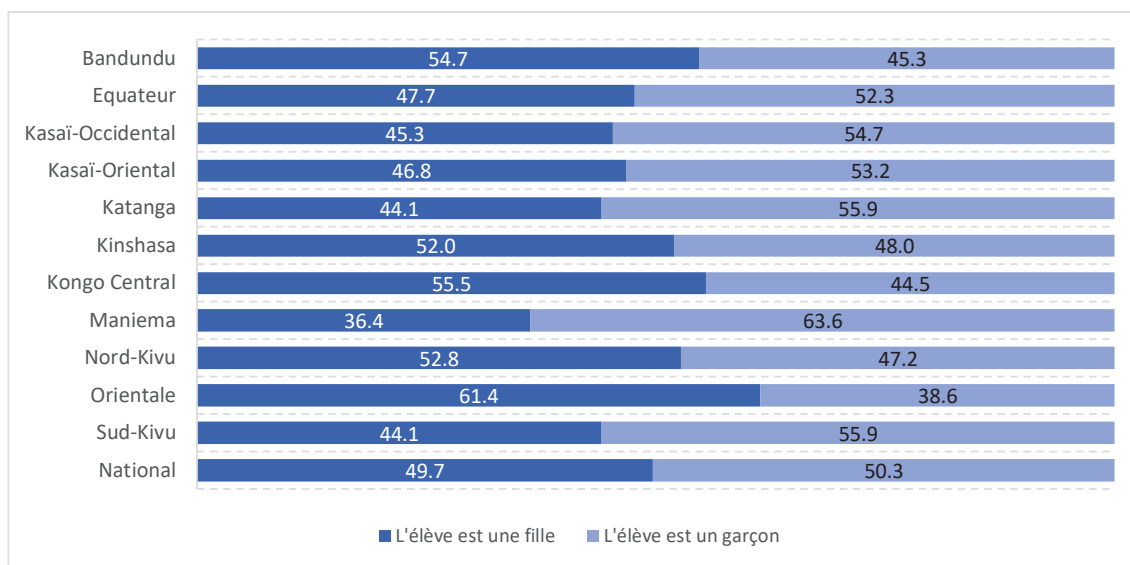
D'après les données officielles pour l'année 2017-2018, les filles représentent 48,2 % des effectifs en début de scolarité et 46,4 % en fin de scolarité. Le pourcentage des filles au primaire est inférieur à celui des garçons pour l'ensemble du pays à la fois en début de scolarité et en fin de scolarité.

Des efforts restent à faire pour accroître le taux de scolarisation des filles tant au niveau national que provincial.

Toutefois, selon les données collectées lors de l'évaluation PASEC2019, il est apparu que les filles représentent des proportions presque comparables, que ce soit en début ou en fin de scolarité. En effet, les données montrent qu'au niveau national, les filles représentent 49,7 % des élèves en début de scolarité alors qu'en fin de cycle, elles sont 49,3 % comme l'indiquent les graphiques 5.3 et 5.4.

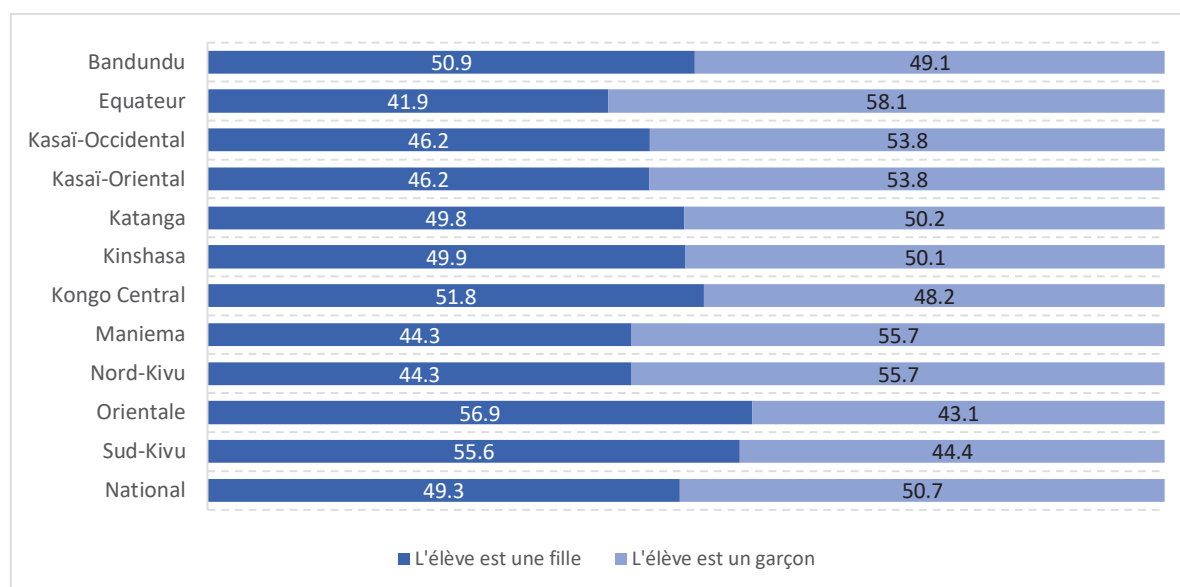
La part des filles relativement stable notée dans les échantillons entre les deux groupes d'élèves cache des disparités selon les provinces, avec le constat que les filles sont proportionnellement plus nombreuses dans certaines provinces aussi bien en début qu'en fin de cycle.

Graphique 5. 3 : Répartition des élèves suivant le sexe en début de scolarité



Cependant, la situation en début de scolarité primaire montre que dans cinq provinces, soit l'Orientale (61,4%), le Kongo Central (55,5%), le Bandundu (54,7%), le Nord Kivu (52,8%) et Kinshasa (52,0%) la proportion de filles est nettement plus élevée que celle des garçons au niveau national.

Graphique 5.4 : Répartition des élèves suivant le sexe en fin de scolarité



Par ailleurs, le graphique 5.4 montre qu'en fin de scolarité primaire, les filles sont légèrement sous-représentées par rapport aux garçons soit 49,3% dans l'échantillon PASEC, ce qui pourrait être conforme aux données nationales. On note également que quatre provinces ont enregistré une surreprésentation des filles au niveau des provinces, à savoir : Orientale, Sud-Kivu, Kongo Central et Bandundu avec 56,9%, 55,7%, 51,8% et 50,9% respectivement.

Dans l'ensemble, on note une baisse de la proportion de filles entre le début et la fin de scolarité dans 6 provinces en début de scolarité et dans 7 provinces en fin de scolarité sur les 11 provinces de la RDC et une augmentation de cette proportion dans 3 provinces en début de scolarité comme en fin de scolarité (Orientale, Kongo Central, Bandundu). Les provinces du Nord Kivu et de Kinshasa quant à elles ont enregistré une augmentation de cette proportion en début de scolarité et en fin de scolarité respectivement. Cette évolution met en évidence une déperdition scolaire plus marquée chez les filles dans plus de la moitié des provinces.

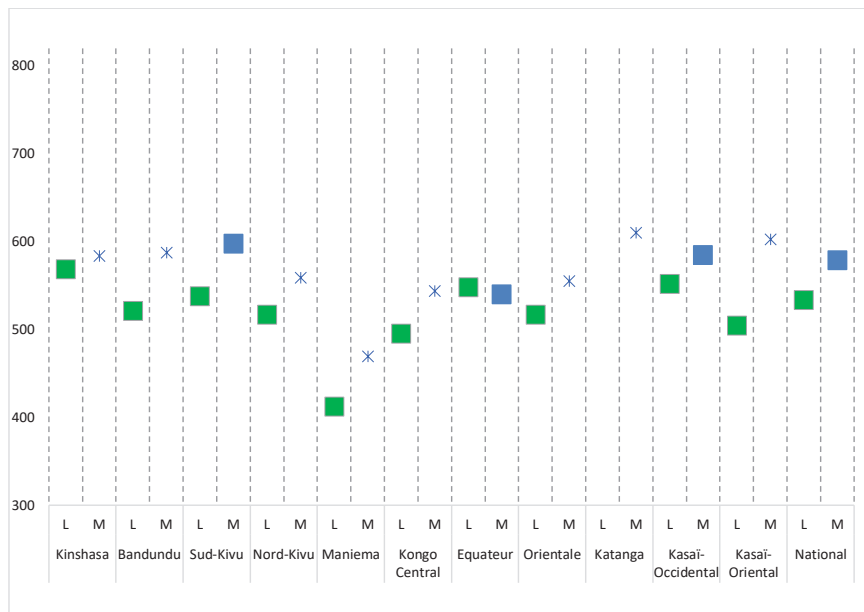
Les graphiques 5.5 et 5.6 présentent les différences de performance entre les filles et les garçons en lecture et en mathématiques en début et en fin de scolarité primaire selon les provinces.

L'étude des différences prend en compte l'incertitude de la mesure pour chaque résultat.

Les différences statistiquement significatives sont indiquées par un code de couleur foncé (voir les tableaux B 5.1 et B 5.2 en annexe).

Des différences liées au genre existent donc dans le système éducatif congolais en début comme en fin de scolarité.

Graphique 5. 5 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le sexe en début de scolarité

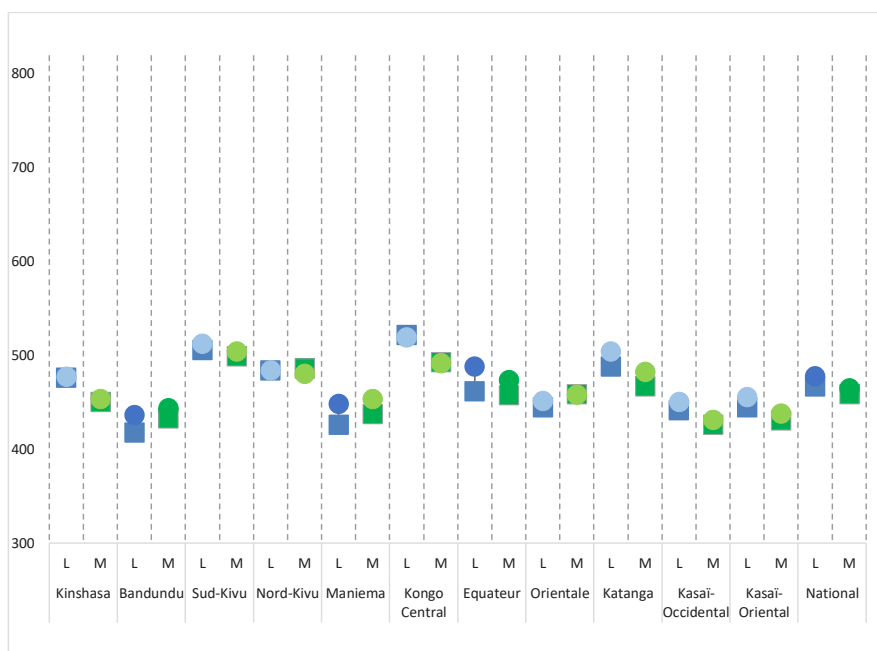


En début de scolarité, au niveau national les garçons offrent des performances similaires à celles des filles en lecture. Le constat inverse se dégage en mathématiques, où les performances des garçons sont supérieures à celles des filles avec un écart de 22,4 points en faveur des garçons.

Au niveau provincial, la province de Katanga est la seule province où les garçons sont moins performants que les filles en lecture en fin de scolarité.

La même tendance est observée en mathématiques dans les provinces du Sud-Kivu, du Kasai-Occidental et de l'Equateur où les garçons performant mieux que les filles en début de scolarité.

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



En fin de scolarité, au niveau national, les filles offrent en général de moins bonnes performances que les garçons tant en langue qu'en mathématiques. Les garçons offrent des performances supérieures à celles des filles, soit un écart de 11,8 points en lecture. Le même constat se dégage en mathématiques, où les performances des garçons sont supérieures à celles des filles avec un écart de 6,7 points en faveur des garçons.

L'analyse selon les différentes provinces en fin de scolarité montre également que les garçons des provinces de Bandundu et de l'Equateur ont de meilleures performances que les filles en langue et en mathématiques tandis que les garçons du Maniema sont plus performants que les filles en langue uniquement.

Les différences de performance entre les filles et les garçons en langue comme en mathématiques ne sont pas significatives dans les 9 autres provinces.

Cinq de ces neuf provinces sont également celles où les filles sont davantage représentées que les garçons en fin de primaire comparativement à la moyenne nationale à savoir : Orientale, Sud-Kivu, Kongo Central, Kinshasa et Katanga.

Ces différents résultats montrent que le différentiel de performance entre les filles et les garçons a toujours cours.

Ainsi, le différentiel de performances entre les filles et les garçons devrait constituer une préoccupation majeure pour les politiques publiques, notamment en matière d'éducation en RDC.

Les différences observées entre les provinces sont à mettre en parallèle avec les indicateurs sur l'accès et la rétention pour les filles et les garçons. Des données additionnelles sur les proportions des élèves filles et garçons qui se situent au-dessus et en dessous des seuils suffisants de compétence sont disponibles aux annexes B 5.3 et B 5.4

5.2.2. Niveau socioéconomique de la famille et performances des élèves

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

Néanmoins, certains systèmes éducatifs parviennent à réduire l'ampleur des inégalités de scolarisation et de réussite scolaire liées au milieu social et économique tout en améliorant leur performance globale (OCDE, 2013).

Encadré 5.1 : Description de l'indice socioéconomique

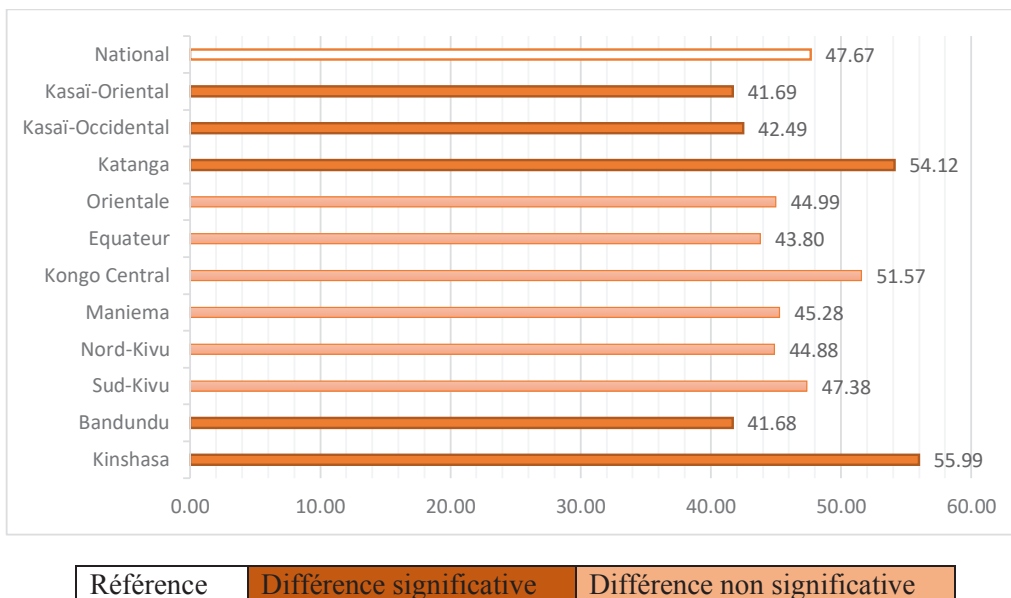
Des informations sur le niveau socioéconomique des familles sont collectées auprès des élèves scolarisés en fin de primaire à travers une série de questions concernant la disponibilité de biens matériels dans les ménages et les caractéristiques de l'habitation : nombre de livres à la maison, possession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

Ces informations sont recueillies par l'intermédiaire d'un questionnaire administré aux élèves de 6^e année faisant partie de l'échantillon. Les réponses des élèves sont rapportées sur une échelle internationale de moyenne 50 et d'écart-type 10 de manière à construire un indice socioéconomique. Les valeurs élevées de l'indice correspondent à des conditions de vie plus favorables, alors que les valeurs faibles sont associées à des ménages plus défavorisés.

L'indice ne constitue pas en soi un indicateur mesurant spécifiquement le degré de pauvreté des familles des élèves par rapport à une norme internationale ou nationale; il vise principalement à produire un classement sur une dimension unique, pour les familles des élèves, à partir des variables mesurant les conditions de vie.

Le graphique 5.7 présente le niveau moyen de l'indice socioéconomique à l'intérieur du pays tel que mesuré par le biais de l'évaluation PASEC. Le niveau moyen de cet indice est disponible pour chaque province et est comparé à la moyenne nationale (voir le tableau 5.3 en annexe). Cette comparaison permet de déterminer s'il existe des différences significatives en faveur ou en défaveur d'une strate particulière par rapport à la tendance nationale.

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



L'indice moyen de niveau socioéconomique est estimé à 47,7 points pour la RDC. Cette valeur est significativement inférieure à la moyenne internationale fixée à 50 points. Autrement dit, les familles des élèves congolais auraient un niveau socioéconomique significativement inférieur à la moyenne internationale.

L'analyse du niveau socioéconomique en fonction des provinces permet de dégager les constats suivants :

- Les familles des élèves des provinces de Kinshasa (55,99 points), Katanga (54,12 points) et Kongo Central (51,57 points) ont un niveau socioéconomique significativement supérieur à la moyenne nationale;
- Les familles des élèves des provinces de Bandundu (41,68 points), Kasai-Oriental (41,69 points) et Kasai-Occidental (42,49 points) ont un niveau socioéconomique significativement inférieur à la moyenne nationale ;
- L'indice socioéconomique moyen des familles de cinq autres provinces (Sud-Kivu, Maniema, Orientale, Nord-Kivu et Equateur) est similaire à la moyenne nationale.

L'équité d'un système éducatif peut se mesurer par l'écart entre les performances moyennes des élèves situés dans le quartile 4 de l'indice de niveau socioéconomique (les 25 % les plus favorisés) et celles des élèves situés dans le quartile 1 (les 25 % les plus défavorisés).

Le système éducatif serait alors d'autant plus équitable que cette différence de scores est faible au cours de la scolarité et dans le temps.

L'analyse faite au niveau national montre que les élèves issus des familles les plus favorisées ont des performances nettement plus élevées que les élèves issus des familles les moins favorisées.

Les différences de performances moyennes en lecture et en mathématiques entre ces deux groupes d'élèves sont fortes. On relève en moyenne, au niveau national, des différences de 31 points en lecture et de 17 points en mathématiques entre les deux catégories d'élèves.

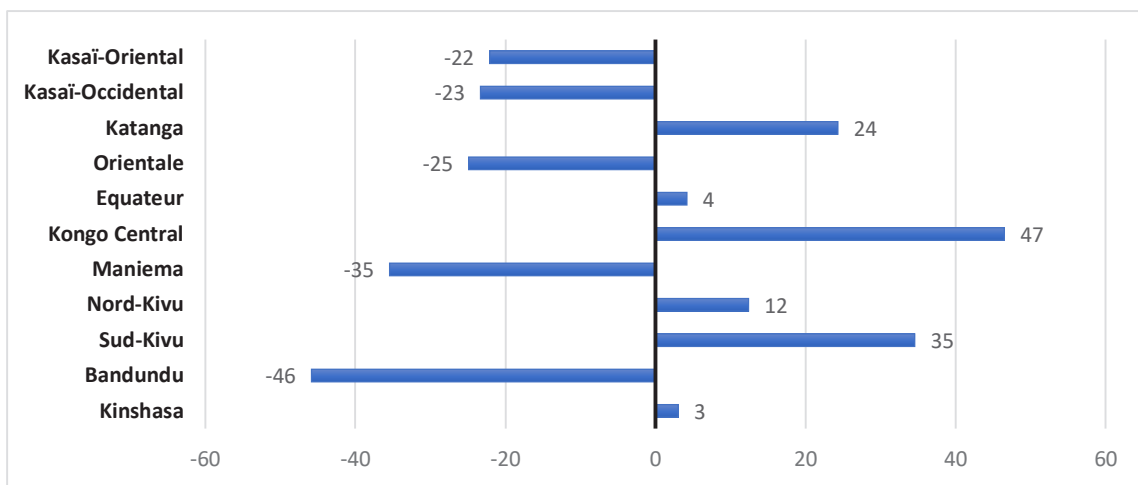
Ces résultats montrent que le système éducatif congolais ne parvient pas encore à réduire les effets de l'origine sociale des élèves. En effet, l'indicateur élaboré par l'évaluation diagnostique PASEC2013 pour la RDC établissait ses

plus faibles valeurs pour les individus les moins nantis et ses plus fortes valeurs pour les individus les plus aisés. En outre, l'évaluation diagnostique montrait que les élèves dont les parents disposent d'un certain nombre de biens et vivent dans des bonnes conditions de vie obtiennent de meilleures performances que les autres élèves dans les différentes disciplines (lecture, mathématiques et sciences) et dans les deux niveaux d'études évalués.

Il avait été également noté que dans le contexte de pauvreté généralisée en République Démocratique du Congo, les individus affectés au groupe de ménages ayant un niveau de vie élevé peuvent en réalité ne pas être considérés comme riches au regard de la possession de biens considérés comme biens de base dans un autre contexte.

Pour aller plus loin, l'équité dans les différentes provinces est mesurée par rapport au niveau national. Les graphiques 5.8 et 5.9 montrent l'effet additionnel du niveau socioéconomique sur les performances des élèves lorsqu'ils fréquentent une école localisée dans une province particulière.

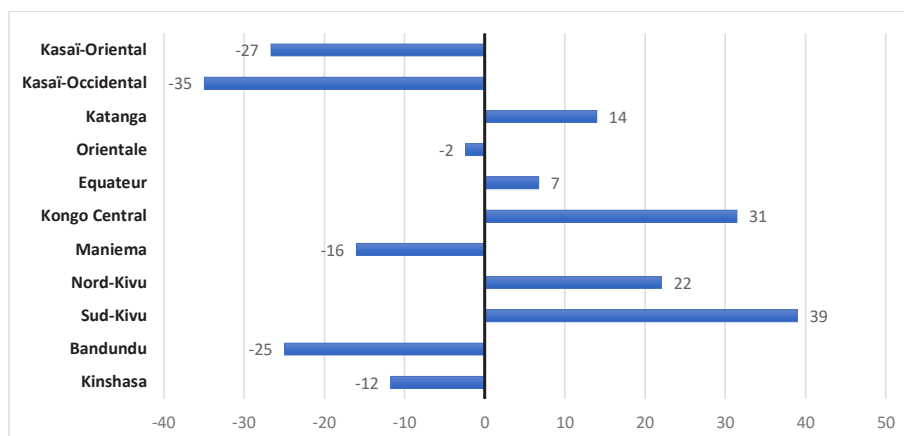
Graphique 5. 8 : Différence, entre les provinces et le niveau national, de l'intensité du lien entre le niveau socioéconomique et les scores des élèves en lecture – Fin de scolarité



Ces deux graphiques montrent que la province du Bandundu, quelle que soit la discipline, est la seule qui présente une plus faible intensité du lien entre le statut socioéconomique et les scores des élèves de façon significative en fin de scolarité. Cette province est donc un peu plus « équitable » que les autres puisque le niveau socioéconomique des élèves y a moins « d'effet » sur les scores que dans les autres provinces.

Par ailleurs, la province du Maniema présente une plus faible intensité du lien entre le statut socioéconomique et les scores des élèves de façon significative et est un peu plus « équitable » que les autres provinces uniquement en langue en fin de scolarité. Dans les autres provinces, l'effet du niveau socioéconomique est comparable à celui observé au niveau national.

Graphique 5. 9 : Différence, entre les provinces et le niveau national, de l'intensité du lien entre le niveau socioéconomique et les scores des élèves en mathématiques – Fin de scolarité



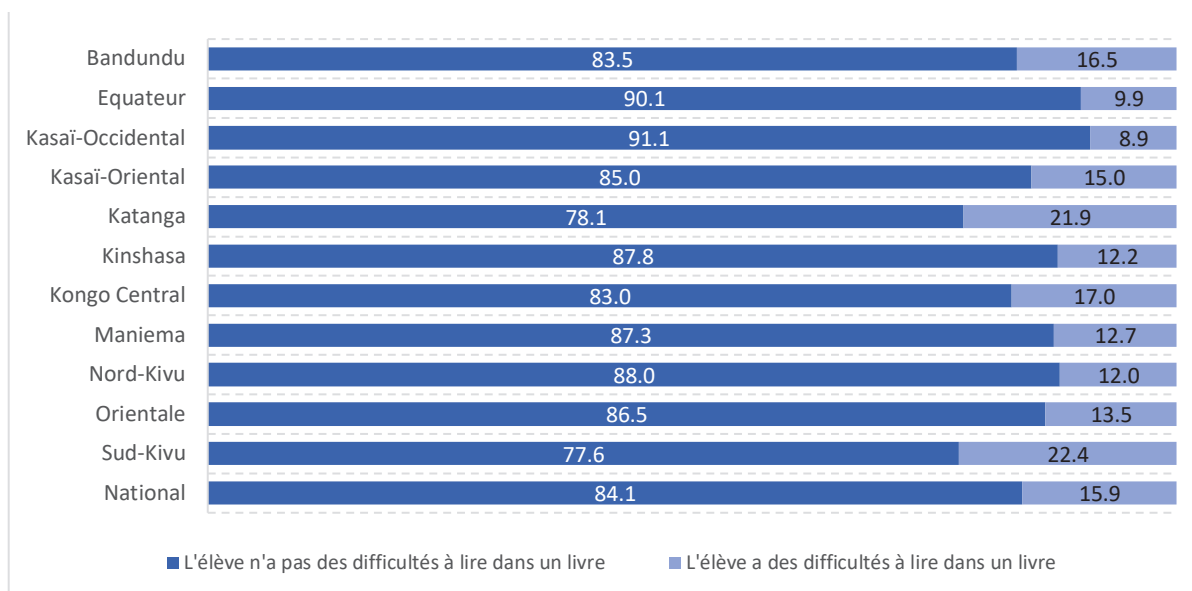
Les provinces du Kasai-Occidental et du Kasai-Oriental présentent une plus faible intensité du lien entre le statut socioéconomique et les scores des élèves de façon significative et sont un peu plus « équitables » que les autres provinces uniquement en mathématiques en fin de scolarité.

Ces deux provinces sont donc un peu plus « équitables » que les autres en mathématiques puisque le niveau socioéconomique des élèves y a moins « d'effet » sur les scores que dans les autres provinces. Toutes les autres provinces éducatives présentent un lien entre le niveau socioéconomique des familles des élèves et leurs scores qui est comparable à la tendance nationale.

5.2.2.1. Difficulté pour lire au tableau et pour lire un livre

Les graphiques 5.10 et 5.11 présentent, pour chaque province, le pourcentage d'élèves de la sixième année primaire qui ont des difficultés à lire dans un livre et à lire au tableau.

Graphique 5.10 : Répartition des élèves selon leur difficulté à lire dans un livre en fin de scolarité

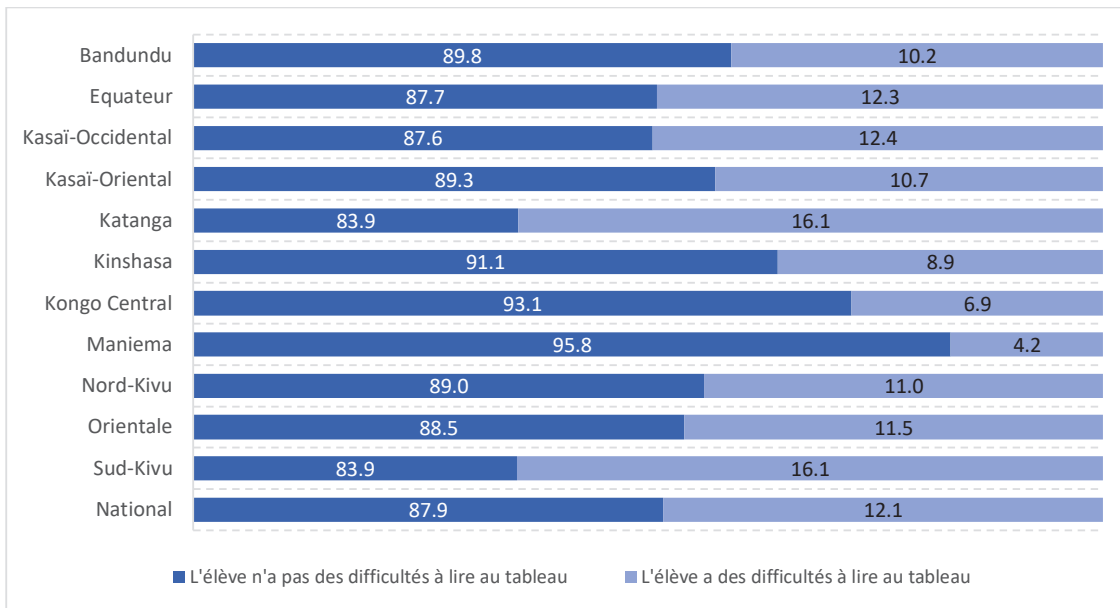


Il ressort de ces deux graphiques qu'environ 16% d'élèves de la 6^{ème} année primaire en RDC éprouvent des difficultés à lire dans un livre et 12% d'entre eux ne savent pas lire au tableau.

Au niveau provincial, la situation est alarmante dans la mesure où les provinces du Sud-Kivu et du Katanga affichent d'importantes proportions d'élèves qui ne savent ni lire dans un livre (22,4% et 21,9% respectivement) ni lire au tableau (16,1%) par rapport à celles du niveau national en fin de scolarité primaire.

La même situation est observée dans les provinces du Kongo Central et de Bandundu où respectivement 17% et 16,5% d'élèves ne savent pas lire dans un livre tandis que 12,4% et 12,3% des élèves respectivement du Kasai-Occidental et de l'Equateur sont incapables de lire au tableau.

Graphique 5.11 : Répartition des élèves selon leur difficulté à lire au tableau en fin de scolarité

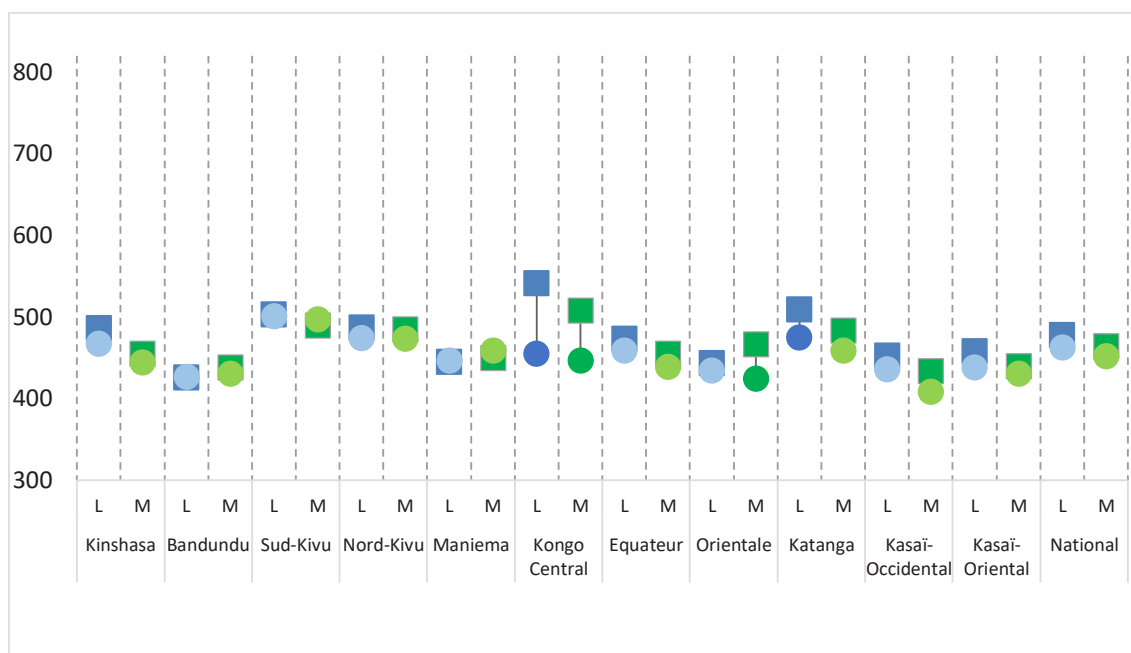


Les graphiques 5.12 et 5.13 ci-dessous présentent, pour chaque province, les performances des élèves en lecture et en mathématiques selon leur difficulté à lire dans un livre et à lire au tableau en fin de scolarité (voir annexes).

En fin de scolarité, au niveau national, aucune différence de performances en langue et en mathématiques n'est observée entre les élèves qui éprouvent de difficultés à lire dans un livre et ceux qui n'éprouvent pas de difficultés à lire dans un livre.

Par contre, il existe bel et bien une différence significative de performances en mathématiques entre les élèves congolais de 6^{ème} année primaire qui ont de difficultés à lire au tableau et ceux qui n'éprouvent pas de difficultés à lire au tableau.

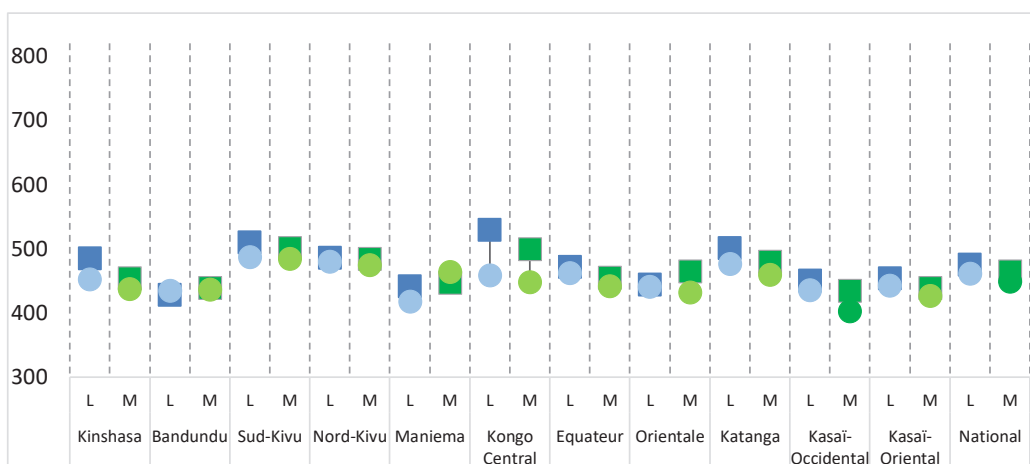
Graphique 5.12 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon leur difficulté à lire dans un livre en fin de scolarité



L'analyse selon les différentes provinces indique l'existence de la différence de performances en langue et en mathématiques entre les élèves du Kongo Central qui éprouvent de difficultés à lire dans un livre et ceux qui n'éprouvent pas de difficultés à lire dans un livre en fin de scolarité. On note également une différence significative de performances entre les élèves de la province Orientale qui ont de difficultés à lire dans un livre et ceux qui n'ont pas de difficultés à lire dans un livre uniquement en mathématiques tandis que, la même situation est observée entre les élèves du Katanga uniquement en langue.

Cependant, aucune différence de performances n'est observée entre les élèves qui éprouvent de difficultés à lire dans un livre et ceux qui n'ont pas de difficultés à lire dans un livre d'autres provinces.

Graphique 5.13 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon leur difficulté à lire au tableau en fin de scolarité



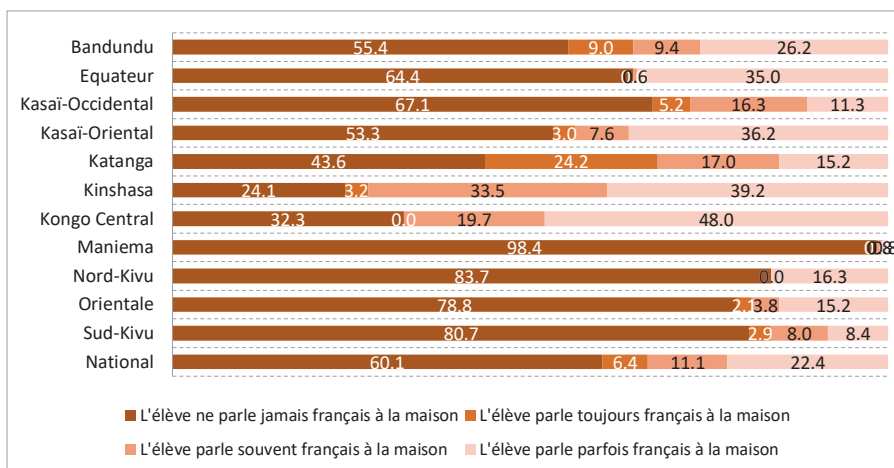
L'analyse selon les différentes provinces indique l'existence de la différence de performances en mathématiques entre les élèves du Kasai-Occidental qui ont de difficultés à lire au tableau et ceux qui n'ont pas de difficultés à lire au tableau en fin de scolarité.

Par ailleurs, aucune différence de performances dans les deux disciplines n'est observée entre les élèves qui éprouvent des difficultés à lire au tableau et ceux qui n'éprouvent pas de difficultés à lire au tableau dans d'autres provinces.

5.2.2.2 Langue parlée à la maison

Les graphiques 5.14 et 5.15 présentent la répartition des élèves selon la fréquence avec laquelle ils parlent le français à la maison en début et en fin de scolarité primaire en RDC.

Graphique 5.14 : Répartition des élèves selon la fréquence avec laquelle ils parlent le français en début de scolarité

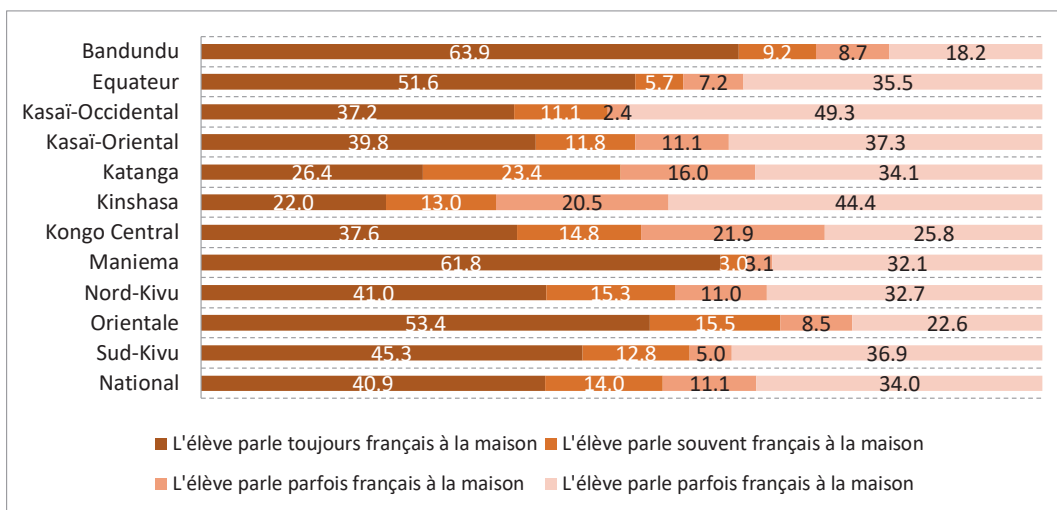


En début de scolarité, au niveau national, environ 60% des élèves congolais ne parlent jamais français à la maison contre un peu plus de 6% des élèves qui parlent toujours français à la maison.

Au niveau provincial, la situation est plus que critique dans les provinces du Maniema, Nord-Kivu, Sud-Kivu et Orientale où la quasi-totalité des élèves ne parlent jamais français à la maison avec 98,4%, 83,7%, 80,7% et 78,8% respectivement.

La situation reste également préoccupante dans les provinces du Kasai-Occidental, Equateur, Bandundu et Kasai-Oriental où la proportion des élèves ne parlant jamais français à la maison varie entre 53,3% et 67,1%.

Graphique 5. 15 : Répartition des élèves selon la fréquence avec laquelle ils parlent le français en fin de scolarité



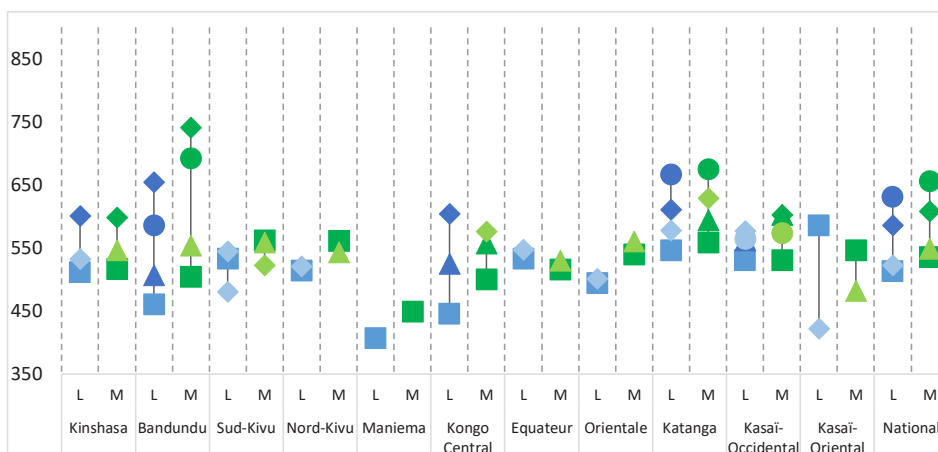
En fin de scolarité, au niveau national, environ 41% des élèves congolais ne parlent jamais français à la maison contre près de 14% des élèves qui parlent toujours français à la maison.

Au niveau provincial, la situation est également préoccupante dans les provinces de Bandundu, Maniema, Orientale, Equateur et Sud-Kivu où les proportions d'élèves ne parlant jamais français à la maison sont significativement supérieures à la proportion nationale avec 63,9%, 61,8%, 53,4%, 51,6% et 45,3% respectivement.

Par ailleurs, les provinces de Katanga, Orientale, Nord-Kivu et du Kongo Central sont les seules qui affichent des proportions d'élèves parlant souvent français à la maison supérieures à celle du niveau national avec 23,4%, 15,5%, 15,3% et 14,8% respectivement.

Les graphiques 5.16 et 5.17 présentent les performances des élèves en lecture et en mathématiques selon la fréquence avec laquelle ils parlent le français en début et en fin de scolarité.

Graphique 5. 16 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon la fréquence avec laquelle ils parlent le français en début de scolarité



En début de scolarité, au niveau national, les différences entre les performances des élèves qui parlent toujours français à la maison et celles des élèves ceux qui ne parlent jamais français à la maison sont significatives en langue et en mathématiques.

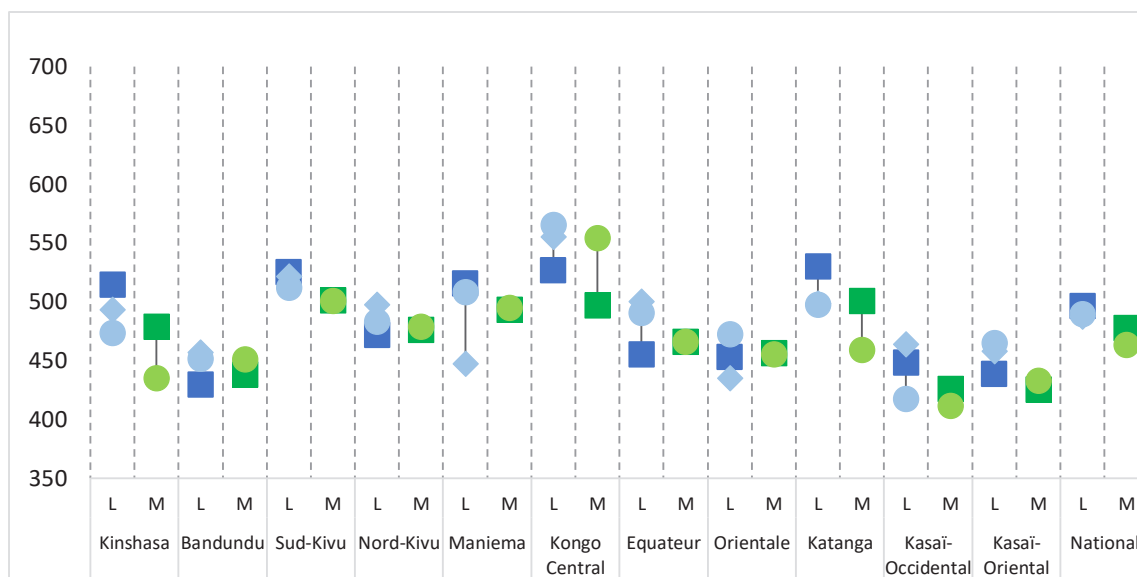
L'analyse selon les différentes provinces indique une différence significative en langue et en mathématiques entre les élèves de Bandundu, Nord-Kivu, Maniema, Kongo Central, Katanga et de l'Equateur qui parlent toujours français à la maison et ceux ne parlant jamais français à la maison

La même situation est observée entre les élèves qui parlent souvent français à la maison et ceux ne parlant jamais français à la maison dans les provinces de Bandundu et du Nord-Kivu en langue et en mathématiques. Le même constat est fait dans les deux disciplines entre les élèves qui parlent parfois français à la maison et ceux ne parlant jamais français à la maison dans les provinces du Maniema, Kongo Central et Kasai-Occidental

Par ailleurs, on note que les élèves qui parlent toujours français à la maison du Sud-Kivu, les élèves qui parlent souvent français à la maison de Kinshasa et du Kasai-Occidental ainsi que les élèves qui parlent parfois français à la maison du Katanga performant mieux en mathématiques que ceux qui ne parlent jamais français à la maison.

Enfin, il ressort que les élèves qui parlent souvent français à la maison du Kongo Central et du Katanga performant mieux en lecture que ceux ne parlant jamais français à la maison.

Graphique 5. 17 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon la fréquence avec laquelle ils parlent le français en fin de scolarité



En fin de scolarité, au niveau national, les performances en langue et en mathématiques des élèves qui parlent toujours français à la maison sont supérieures à celles des élèves qui ne parlent jamais français à la maison

L'analyse selon les différentes provinces indique une différence significative seulement entre les élèves des provinces de Kinshasa, Maniema et du Katanga qui parlent toujours français à la maison et ceux ne parlant jamais français à la maison en langue et en mathématiques.

La même situation est observée d'une part, entre les élèves qui parlent souvent français à la maison et ceux ne parlant jamais français à la maison de la province du Kongo Central et d'autre part, entre les élèves qui parlent parfois français à la maison et ceux ne parlant jamais français à la maison des provinces du Katanga et du Maniema en lecture et en mathématiques.

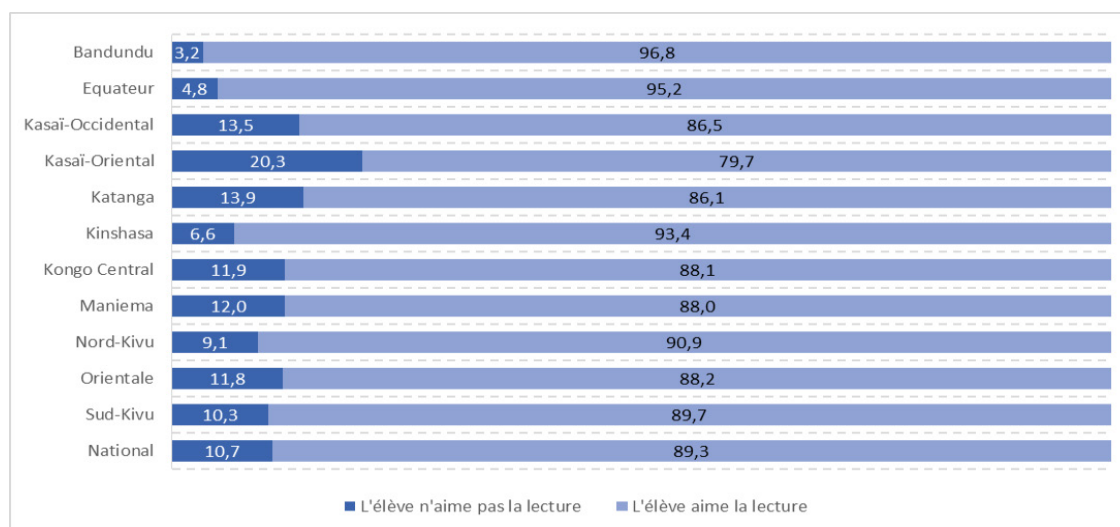
Il est noté également que les élèves qui parlent souvent français à la maison du Maniema et les élèves qui parlent parfois français à la maison du Kongo Central et de l'Equateur performant mieux en lecture que ceux ne parlant jamais français à la maison.

Bref, il semble que le fait de parler français à la maison soit en corrélation avec de meilleures performances en langue et en mathématiques.

5.2.2.3 Le goût de la lecture et des mathématiques

Les graphiques 5.18 et 5.19 présentent la répartition des élèves selon le nombre d'élèves qui aiment la lecture et les mathématiques par province en fin de scolarité primaire.

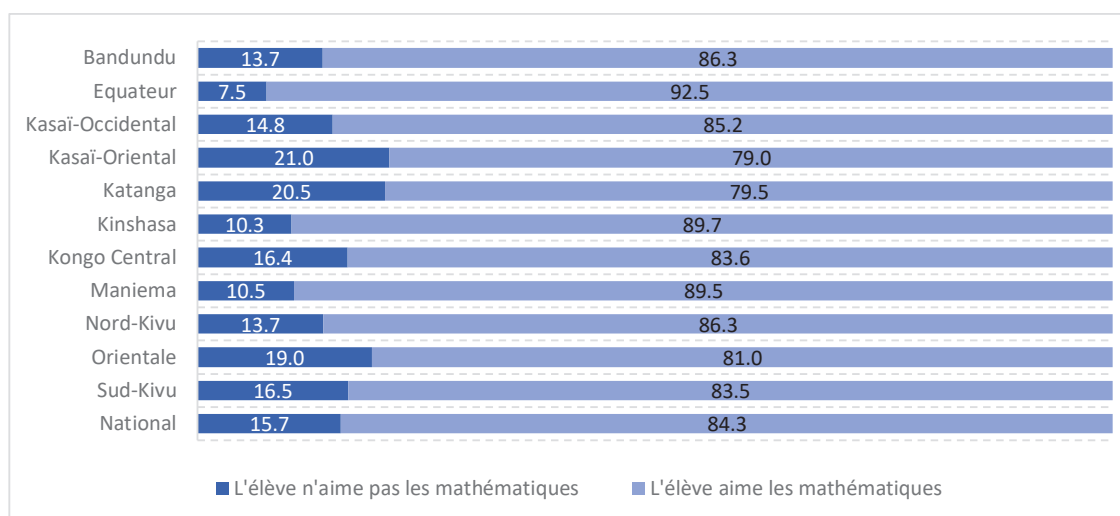
Graphique 5. 18 : Répartition des élèves selon le nombre d'élèves qui aiment la lecture en fin de scolarité



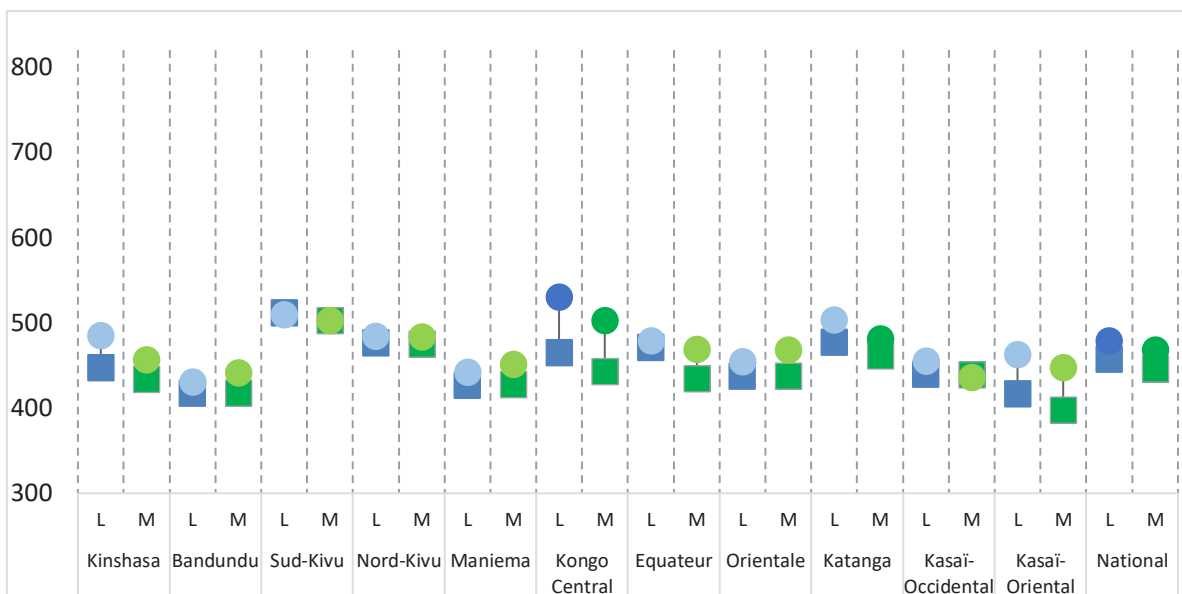
On note qu'environ respectivement 11% et 16% des élèves congolais de fin de scolarité n'aiment pas la lecture et les mathématiques.

Au niveau provincial, le Kasaï-Oriental est la province qui affiche la proportion plus importante d'élèves qui n'aiment pas la lecture et les mathématiques en fin de scolarité (20,3% et 21,0% respectivement).

Graphique 5. 19 : Répartition des élèves selon le nombre d'élèves qui aiment les mathématiques en fin de scolarité



Graphique 5. 20 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le nombre d'élèves qui aiment la lecture en fin de scolarité

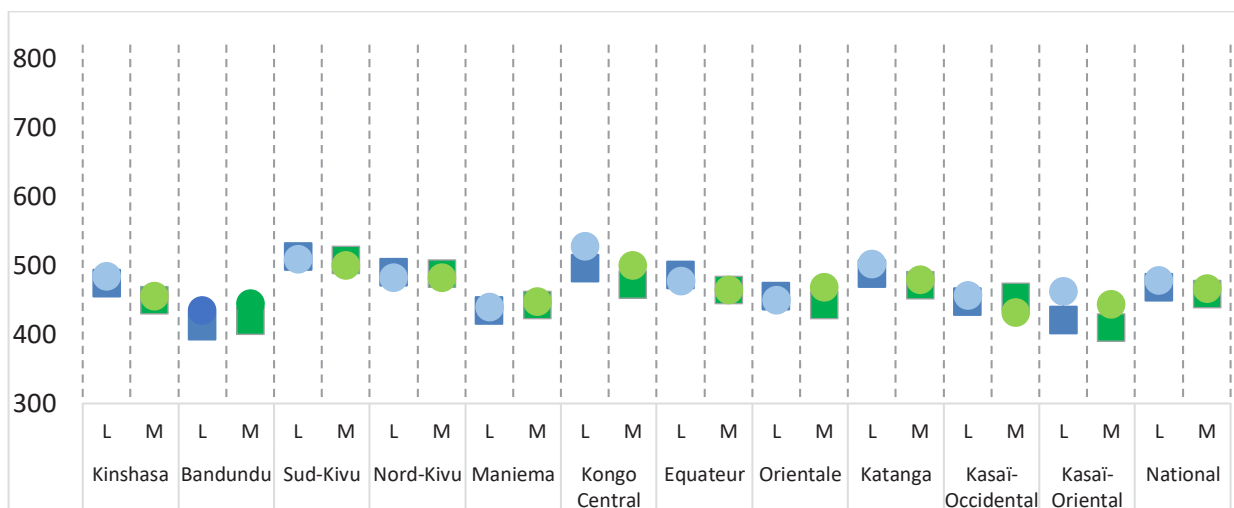


En fin de scolarité, au niveau national, les performances en langue et en mathématiques des élèves qui aiment la lecture sont supérieures à celles des élèves qui n'aiment pas la lecture.

L'analyse selon les différentes provinces indique une différence significative en langue et en mathématiques seulement entre les élèves du Katanga qui aiment la lecture et ceux qui n'aiment pas la lecture.

La même situation est observée entre les élèves qui aiment la lecture et ceux qui n'aiment pas la lecture de la province du Kasaï-Occidental, uniquement en mathématiques en fin de scolarité primaire.

Graphique 5. 21 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le nombre d'élèves qui aiment les mathématiques en fin de scolarité



Par contre, au niveau national, les performances des élèves qui aiment les mathématiques sont similaires à celles des élèves qui n'aiment pas les mathématiques que ce soit en langue ou en mathématiques en fin de scolarité.

L'analyse selon les différentes provinces indique une différence significative seulement entre les élèves de Bandundu qui aiment les mathématiques et ceux qui n'aiment pas les mathématiques en langue et en mathématiques en fin de scolarité.

Par conséquent le lien entre le goût pour la lecture et/ou les mathématiques ne semble pas avoir une influence nette sur les performances des élèves tant en lecture qu'en mathématiques.

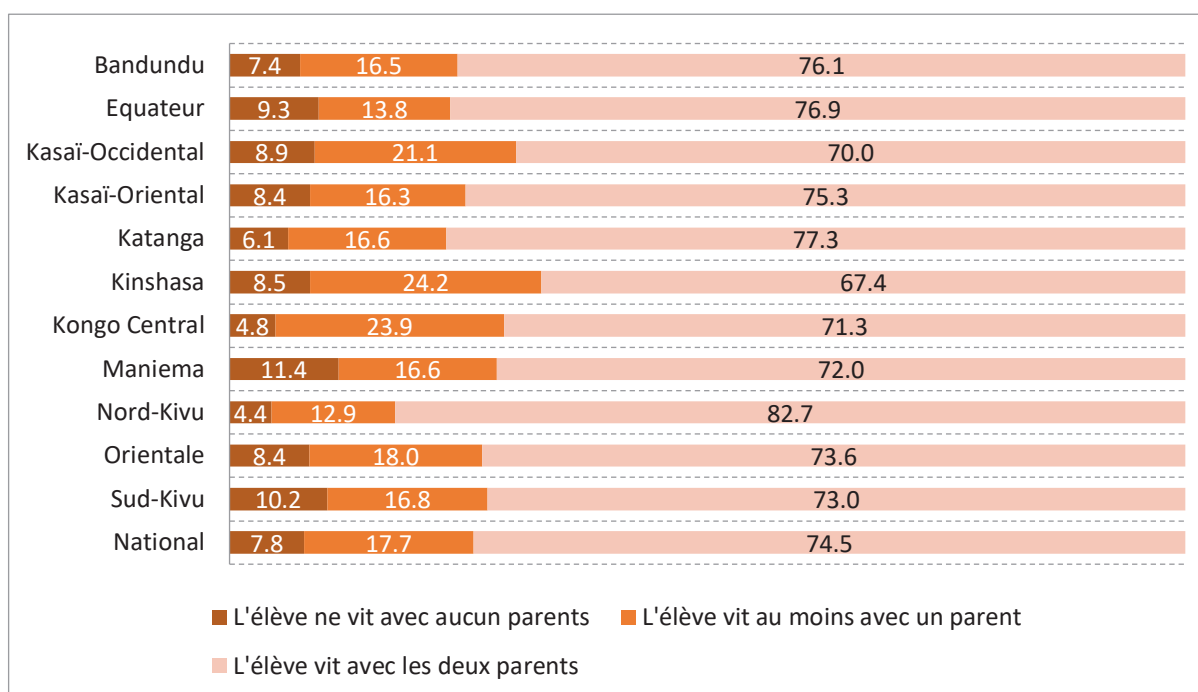
5.2.3. Présence parentale et soutien dans les devoirs à la maison

5.2.3.1. Présence parentale

L'école, la famille et la communauté ont des responsabilités communes dans l'éducation des jeunes et leur collaboration aboutit à des résultats plus efficaces (Epstein, 1995). Il existe une relation entre l'abandon scolaire et la situation familiale. Nombre d'études ont montré une relation positive entre l'environnement familial et la réussite des élèves (Coleman, 1966, Hanushek, 2003, Gruijters & Behrman, 2020).

Le graphique 5.22 donne la répartition des élèves selon la présence parentale en fin de scolarité.

Graphique 5.22 : Répartition des élèves selon la présence parentale en fin de scolarité



La répartition des élèves de fin de scolarité selon la présence parentale indique qu'en moyenne 74,5% des élèves congolais vivent avec les deux parents, 17,7% avec l'un des deux parents et 7,8% avec aucun parent.

Au niveau provincial, 4 provinces enregistrent une moyenne supérieure à la moyenne nationale des élèves qui vivent avec les deux parents à savoir : Nord-Kivu (82,7%), Katanga (77,3%), Equateur (76,9%) et Bandundu (76,1%).

De même, 4 provinces enregistrent une moyenne supérieure à la moyenne nationale des élèves qui vivent avec l'un des deux parents à savoir : Kinshasa (24,2%), Kongo Central (23,9%), Kasai-Occidental (21,1%) et Orientale (18,0%).

Les provinces du Maniema et du Sud-Kivu affichent des moyennes supérieures à la moyenne nationale des élèves qui ne vivent avec aucun parent, soit 11,4% et 10,2% respectivement.

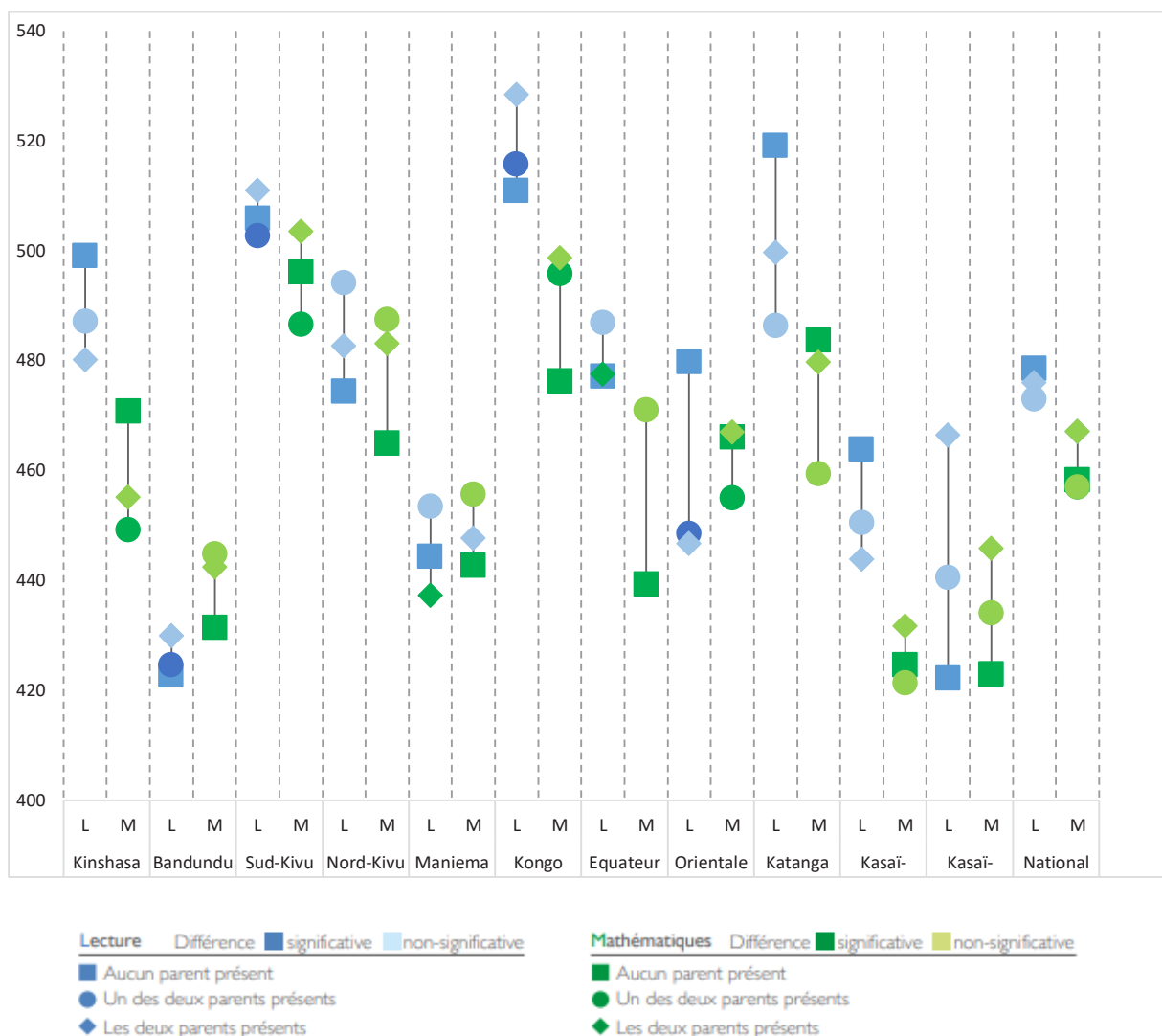
Il découle du graphique 5.23 que les performances en lecture et en mathématiques des élèves en fin de scolarité sont meilleures pour l'ensemble du pays chez les élèves qui ne vivent avec aucun des parents par rapport à ceux qui vivent avec au moins un des parents. La même situation est observée au niveau des provinces de Kinshasa et du Katanga dans les deux disciplines (lecture et mathématiques) en faveur des élèves ne vivant avec aucun des deux parents par rapport à ceux vivant avec les deux parents.

En lecture, cette différence n'est significative que dans les trois provinces du Maniema, Kasai-Occidental et de l'Orientale en faveur des élèves ne vivant avec aucun des deux parents par rapport à ceux vivant avec les deux parents.

En mathématiques, aucune différence significative n'est notée dans toutes les autres provinces entre les performances des élèves ne vivant avec aucun des deux parents et celles des élèves vivant avec les deux parents.

Ce constat quelque peu paradoxal provient sans doute du fait que les enfants scolarisés qui ne vivent pas avec leurs parents sont confiés la plupart du temps à de la parenté. Ceci peut se traduire par un meilleur accès aux institutions scolaires et une forte mobilisation pour les apprentissages scolaires.

Graphique 5. 23 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon la présence des parents

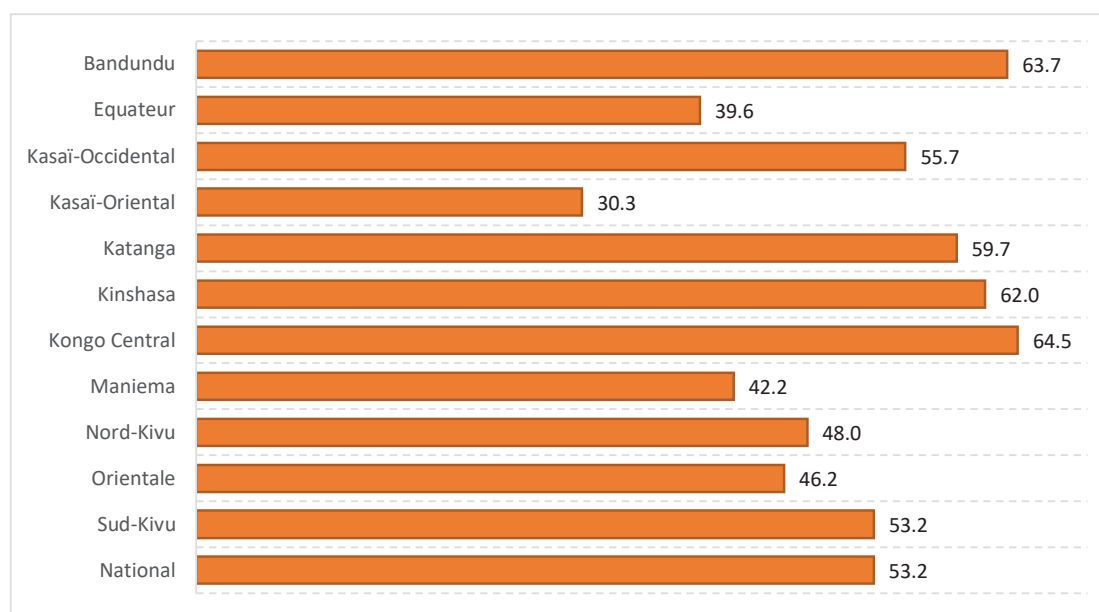


5.2.3.2. Soutien de l'élève pour les devoirs à la maison

Le soutien des parents dans les devoirs à la maison influence positivement les performances des élèves.

L'évaluation PASEC2019 indique qu'en moyenne 53,2% des élèves congolais sont aidés à faire leurs devoirs à la maison. L'analyse de la situation au niveau provincial révèle que les plus forts pourcentages de soutien parental aux devoirs à la maison sont observés dans les provinces de Kongo Central (64,5%), Bandundu (63,7%), Kinshasa (62,0%), Katanga (59,7%) et Kasai-Occidental (55,7%) (Voir le graphique 5.24).

Graphique 5. 24 : Pourcentage des élèves en fin de scolarité aidés dans leurs devoirs à la maison



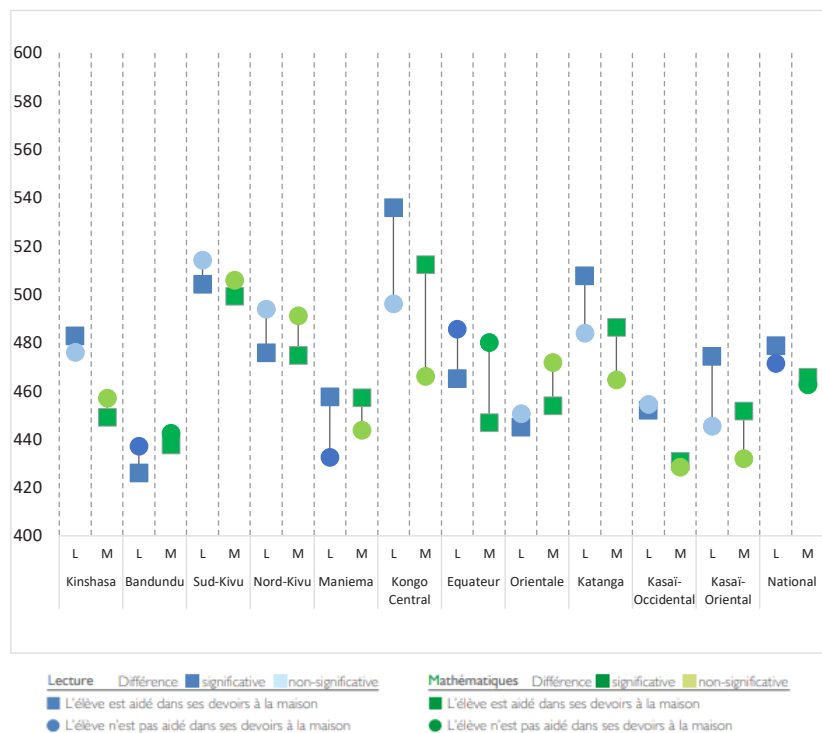
La performance moyenne en lecture des élèves en fin de scolarité est meilleure chez les élèves qui sont aidés dans leurs devoirs à la maison par rapport à ceux qui n'ont pas cet avantage.

La tendance contraire est observée en mathématiques où la performance moyenne des élèves en fin de scolarité est meilleure chez les élèves qui ne sont pas aidés dans leurs devoirs à la maison

Au niveau provincial, la différence significative est observée en faveur des élèves qui sont aidés à la maison en lecture et en mathématiques dans les provinces du Nord-Kivu, Kongo Central et de l'Equateur.

La différence significative est également observée uniquement en mathématiques dans les provinces de Kinshasa, Orientale et du Katanga et en lecture dans le Bandundu (voir graphique 5.25).

Graphique 5. 25 : Performances moyennes en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon que les élèves sont aidés dans leurs devoirs à la maison



Une telle analyse des performances des deux groupes d'élèves montre que la différence moyenne de performances reste en faveur des élèves qui bénéficient d'appui pour leurs devoirs à la maison. En fin de scolarité, cet indice d'aménagement du territoire est de 49,2 pour la RDC avec une dispersion des résultats de 8 relativement faible autour de la moyenne de performances.

C'est ainsi que partout dans le monde, la participation et le soutien des parents aux devoirs à domicile sont généralement attendus par les écoles. Cette participation semble vitale pour les performances scolaires des élèves (Patall et al., 2008, Epstein, 1986, Trautwein et al., 2009).

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

Un environnement lettré (disponibilité de livres et présence des personnes sachant lire) participe à l'amélioration des performances des élèves

5.2.3.4. Alphabétisation des parents ou tuteurs

Diverses études ont montré qu'il existe un lien entre le niveau d'instruction des parents et la réussite de l'enfant à l'école (Fan et Chen, 2001).

Plus un parent est alphabétisé, plus il contribue à la réussite de l'enfant à l'école et est à même de le maintenir dans le système éducatif.

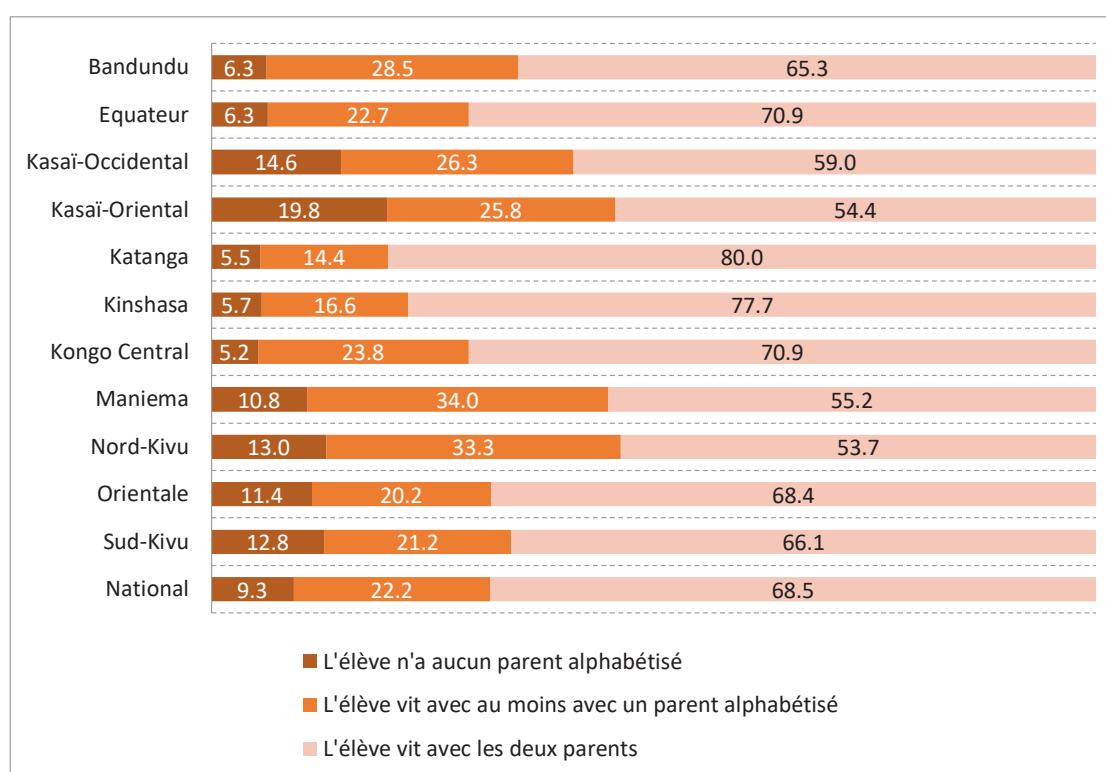
L'étude récente de Adeniran et al. (2020) au Nigéria indique une variation significative entre les parents ayant une éducation primaire et les parents ayant une éducation secondaire ou post-secondaire. Les résultats de cette étude montrent que les élèves dont les parents ont un diplôme d'études postsecondaires ont environ respectivement 56% et 23% de chances de mieux réussir aux tests d'alphabétisation et de calcul que les élèves dont les parents ne sont pas instruits.

L'évaluation PASEC 2019 révèle qu'en moyenne 90,7% des enfants congolais en fin de scolarité vivent avec au moins un parent alphabétisé.

Ce pourcentage varie entre 80,2% (Kasaï-Oriental) et 94,7% (Kongo Central).

Et quand on s'intéresse au nombre de parents alphabétisés, on constate que 22,2% des élèves ont un parent qui sait lire et que 68,5% d'entre eux ont deux parents qui savent lire. La province du Maniema présente la plus forte proportion d'élèves vivant avec un parent alphabétisé (34,0%) tandis que le Katanga se révèle comme la province ayant la proportion la plus élevée d'élèves vivant avec deux parents alphabétisés (80,0%) (voir graphique 5.26).

Graphique 5. 26 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon le nombre de parents alphabétisés



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

Au niveau national, il apparaît qu'en moyenne l'alphabétisation des parents n'influence pas positivement la performance des élèves en lecture et en mathématiques en RDC. Ce qui est contraire au résultat au niveau international.

Toutefois, les élèves dont les deux parents savent lire obtiennent, dans les deux disciplines, des scores supérieurs à ceux dont aucun parent n'est alphabétisé.

Par ailleurs, la tendance contraire est observée uniquement en lecture où les élèves dont aucun parent n'est alphabétisé obtiennent des scores supérieurs à ceux dont au moins un des deux parents sait lire en fin de scolarité.

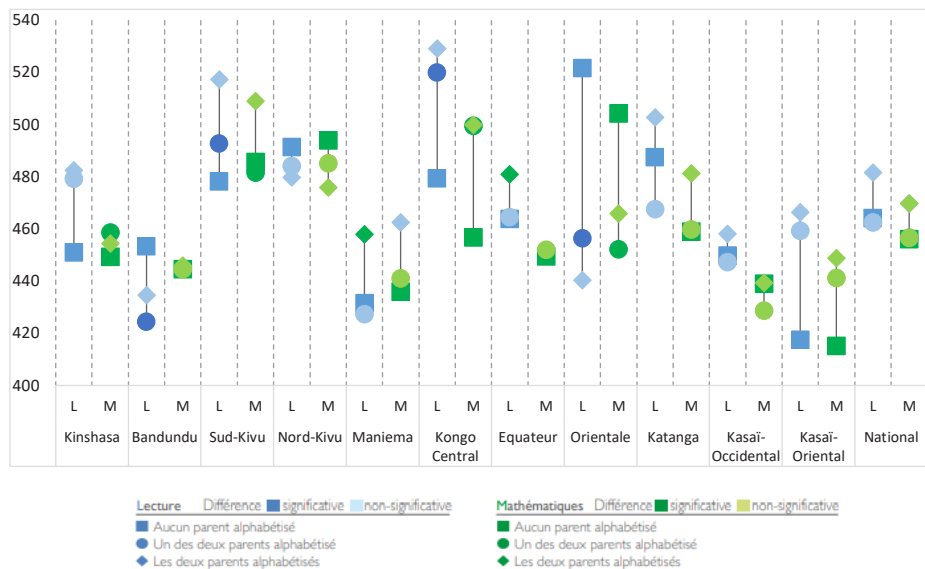
En fin de scolarité, au niveau provincial, on note qu'en lecture et en mathématiques, les élèves dont au moins un des deux parents est alphabétisé performant mieux que ceux n'ayant aucun parent alphabétisé dans les provinces du Kongo Central et de l'Orientale.

La même tendance est également observée en lecture dans la province du Katanga où les élèves dont au moins un des deux parents est alphabétisé performant mieux que ceux n'ayant aucun parent alphabétisé

En mathématiques, en fin de scolarité, l'analyse des résultats révèle également que c'est dans la province Orientale seulement que les élèves dont les deux parents sont alphabétisés performant mieux que ceux n'ayant aucun parent alphabétisé (voir le graphique 5.27).

C'est dire que l'alphabétisation des parents a une incidence positive sur la performance des élèves de ces provinces en lecture et/ou en mathématiques.

Graphique 5. 27 : Performance en lecture et en mathématiques des élèves en fin de scolarité selon l'alphabétisation des parents

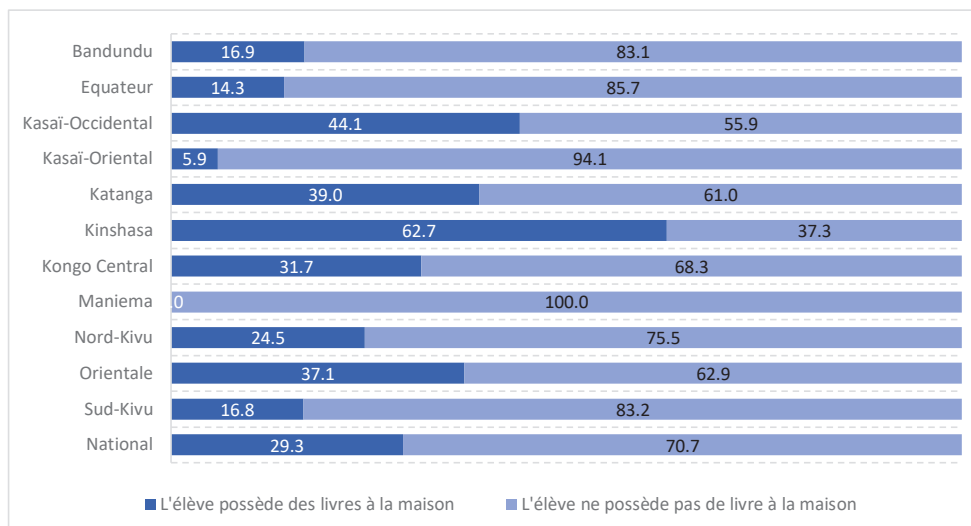


5.2.3.5. Possession de livres à la maison

Les données issues de l'évaluation PASEC 2019 indiquent qu'en moyenne 70,7% des élèves en début de scolarité et 69,2% des élèves en fin de scolarité ne possèdent pas des livres à la maison en RDC. Les proportions les plus élevées des élèves ne disposant pas des livres à domicile sont observées au Maniema en début de scolarité (100%) et au Nord-Kivu en fin de scolarité (91,4%).

Les proportions les plus élevées des élèves disposant des livres à la maison sont constatées à Kinshasa en début de scolarité primaire (62,7%) et au Katanga en fin de scolarité (50,5%) (Voir graphiques 5.28 e- 5.29).

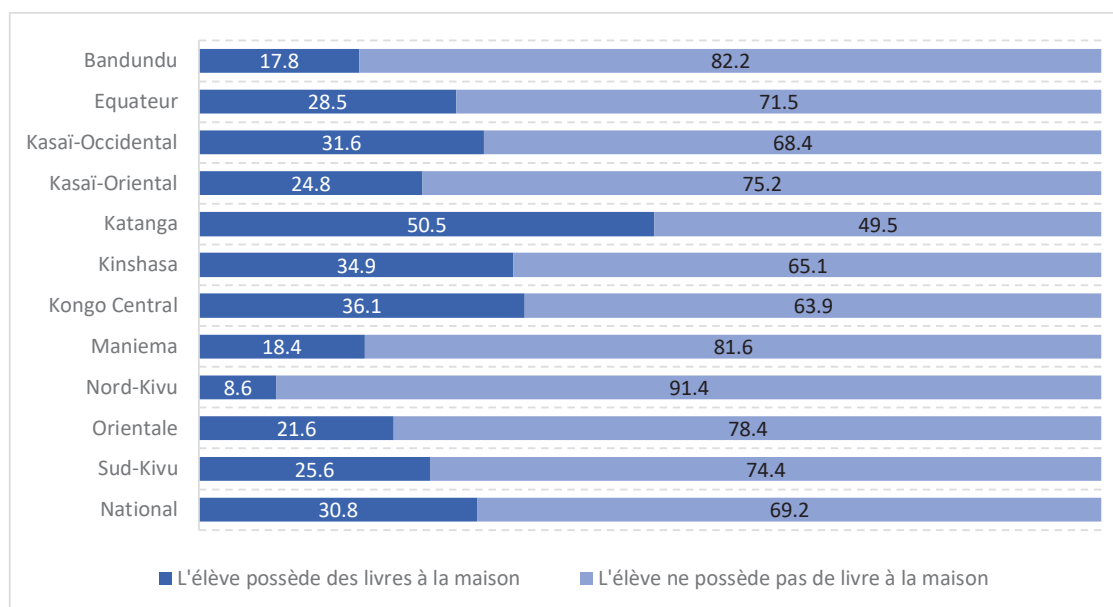
Graphique 5. 28 : Pourcentage d'élèves en début de scolarité qui possèdent des livres à la maison



En début de scolarité, les proportions les plus élevées des élèves possédant des livres à la maison sont observées à Kinshasa (62,7%) et au Kasai-Occidental (44,1%).

Par contre, la proportion d'élèves n'ayant pas de livres disponibles à la maison est plus importante au Maniema (100%), Kasai-Oriental (94,1%), Equateur (85,7%), Sud-Kivu (83,2%) et Bandundu (83,1%).

Graphique 5. 29 : Pourcentage d'élèves en fin de scolarité qui possèdent des livres à la maison



En fin de scolarité, les proportions les plus élevées des élèves possédant des livres à la maison sont observées au Katanga (50,5%), Kongo Central (36,1%), Kinshasa (34,9%) et au Kasai-Occidental (31,6%).

Le Nord-Kivu enregistre la proportion la plus faible des élèves ayant des livres disponibles à la maison, soit 8,6%.

Par contre, la proportion d'élèves n'ayant pas de livres disponibles à la maison est plus importante dans les provinces de Nord-Kivu (91,4%), Bandundu (82,2%), Maniema (81,6%), Orientale (78,4%), Kasai-Oriental (75,2%), Sud-Kivu (74,4%) et Equateur (71,5%).

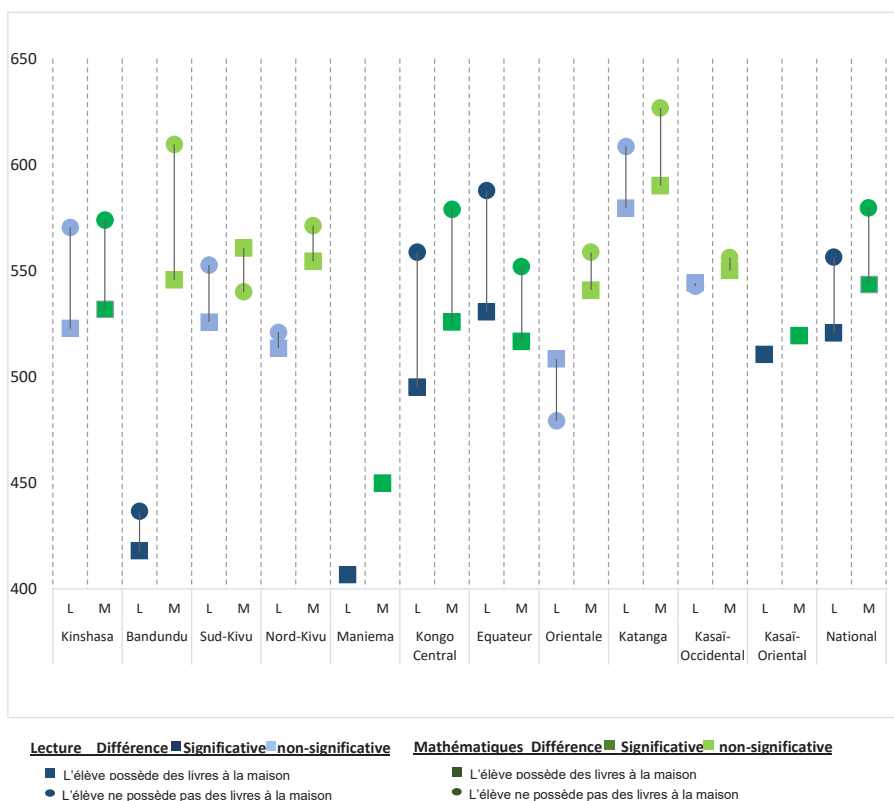
Les performances moyennes en début de scolarité en mathématiques sont significativement plus élevées chez les élèves disposant des livres à la maison en RDC.

Au niveau provincial, la même tendance est observée au Maniema, au Kongo Central et à l'Equateur où la performance moyenne en début de scolarité en lecture et en mathématiques est significativement plus élevée chez les élèves ayant des livres à la maison.

Par ailleurs, le même constat est fait uniquement en lecture au Bandundu où les élèves disposant des livres à la maison performant mieux que ceux qui n'ont pas des livres à la maison en début de scolarité.

Par contre, aucune différence n'est observée dans les deux disciplines entre les élèves possédant des livres à la maison et ceux ne disposant pas des livres à la maison dans toutes les autres provinces (voir graphique 5.30).

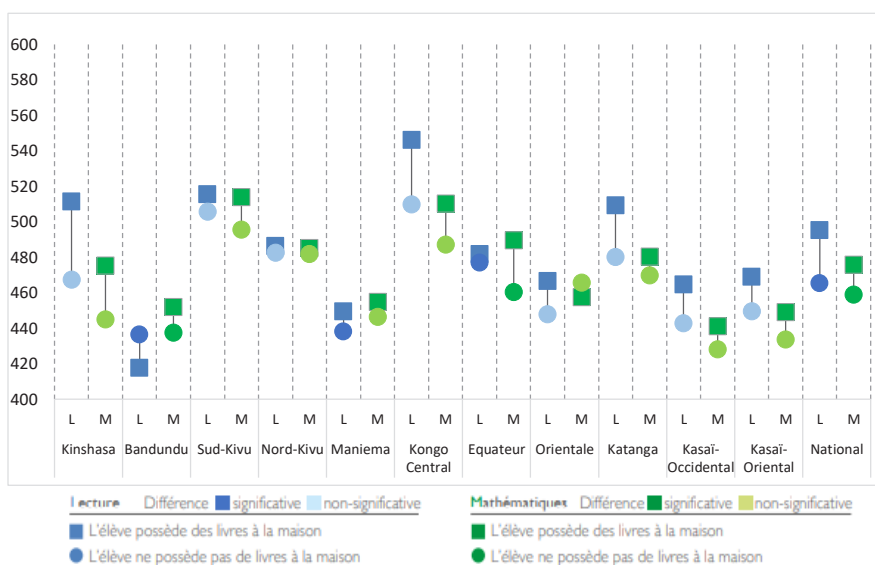
Graphique 5.30 : Performance moyenne en lecture et en mathématiques des élèves en début de scolarité selon la disponibilité des livres à la maison



Les performances moyennes en fin de scolarité en lecture et en mathématiques sont significativement plus élevées chez les élèves disposant des livres à la maison en RDC.

Au niveau provincial, la même tendance est observée uniquement à Kinshasa où la performance moyenne en fin de scolarité en lecture et en mathématiques est significativement plus élevée chez les élèves possédant des livres à la maison, par contre, aucune différence n'est observée dans les deux disciplines entre les élèves possédant des livres à la maison et ceux ne disposant pas des livres à domicile dans toutes les autres provinces (voir graphique 5.31).

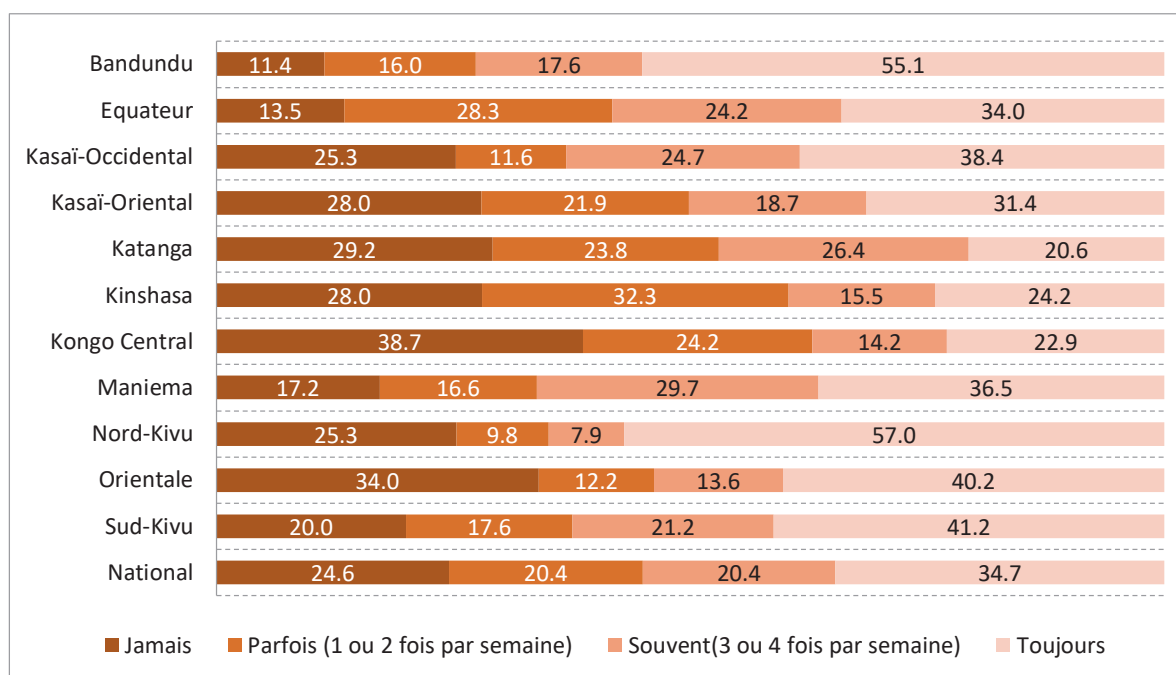
Graphique 5.31 : Performance moyenne en lecture et en mathématiques des élèves en fin de scolarité selon la disponibilité des livres à la maison



5.2.4 Alimentation des élèves en fin de scolarité

L'alimentation est un facteur important de la réussite scolaire, ainsi, pour garantir une nutrition propice à l'apprentissage et au bien-être des élèves, des programmes de restauration scolaire ont été mis en place dans beaucoup de pays en développement. Des preuves empiriques montrent que la restauration scolaire a pu améliorer les résultats scolaires des élèves.

Graphique 5. 32 : Pourcentage des élèves selon leur degré de faim à l'école



Les données issues de ce graphique indiquent que 24,6% des élèves congolais n'ont jamais faim à l'école alors que 20,4% ont parfois faim et 55,1% ont souvent ou toujours faim.

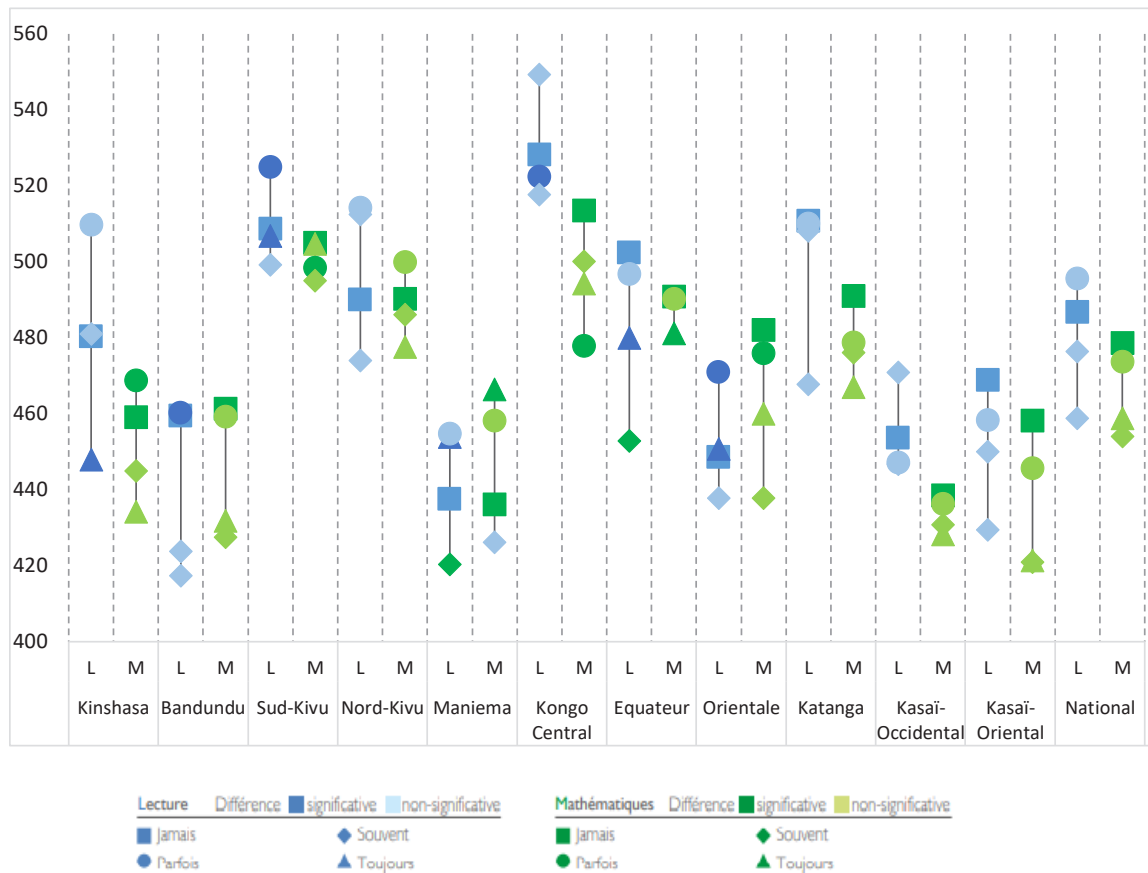
Ainsi, la RDC affiche le plus fort pourcentage des élèves qui ont souvent ou toujours faim à l'école alors que ce pourcentage varie entre 24,9% (Bénin) et 48,9% (Niger) dans les 13 autres pays participants à l'évaluation PASEC 2019.

Au niveau provincial, le pourcentage des élèves qui ont souvent ou toujours faim est plus élevé dans les provinces de Bandundu (72,7%), Maniema (66,2%), Nord-Kivu (64,9%), Kasaï-Occidental (63,1%), Sud-Kivu (62,4%) et Equateur (58,2%).

Il est fort probable que ce pourcentage traduise l'ampleur de la pauvreté extrême dans le pays en général et dans les différentes provinces en particulier et la présence ou non de cantines scolaires.

En fin de scolarité, les écarts moyens de performances en lecture entre les élèves qui ont souvent ou toujours faim à l'école et ceux des élèves qui n'ont jamais faim sont significatifs en faveur de ces derniers pour les 14 pays participants à l'évaluation PASEC 2019. Au niveau de la RDC, en lecture, cet écart de performances est significatif quand l'élève a toujours faim, en faveur de ceux qui n'ont jamais faim.

Graphique 5.33 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon leur situation de faim à l'école



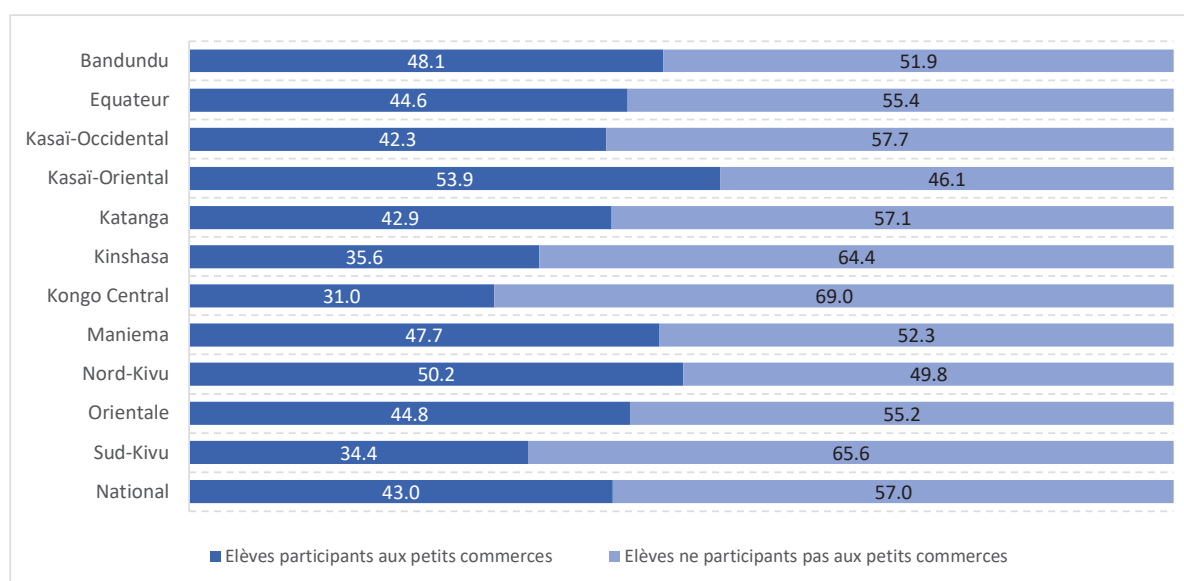
Au niveau provincial, on note en fin de scolarité que les écarts moyens de performances en lecture et en mathématiques entre les élèves qui ont souvent ou toujours faim à l'école et ceux des élèves qui n'ont jamais faim sont significatifs en faveur de ces derniers pour les 3 provinces de Kasai-Oriental, Katanga et l'Equateur (voir graphique 5.33).

5.2.5. Travaux extra scolaires en fin de scolarité

La participation des élèves à certaines activités extrascolaires durant l'année scolaire est de nature à dégrader leurs performances scolaires.

5.2.5.1. Participation des élèves aux activités de petit commerce

Le pourcentage des élèves en fin de scolarité qui participent aux activités de petit commerce est relativement élevé pour la RDC. En moyenne, la proportion d'élèves qui participent au petit commerce est de 43,0% pour l'ensemble du pays. Cette proportion est plus importante au Kasai-Oriental (53,9%), au Nord-Kivu (50,2%), au Bandundu (48,1%), au Maniema (47,7%), à l'Orientale (44,8%) et à l'Equateur (44,6%). Dans les autres provinces, elle varie entre 31,0% (Kongo Central) et 42,9% (Katanga) (voir graphique 5.34).

Graphique 5.34 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon la participation aux activités de petit commerce

En fin de scolarité, l'écart moyen de performances en lecture et en mathématiques pour l'ensemble de la RDC entre les élèves qui participent aux activités de petit commerce et ceux qui n'y participent jamais est significatif en faveur des élèves qui n'y participent jamais.

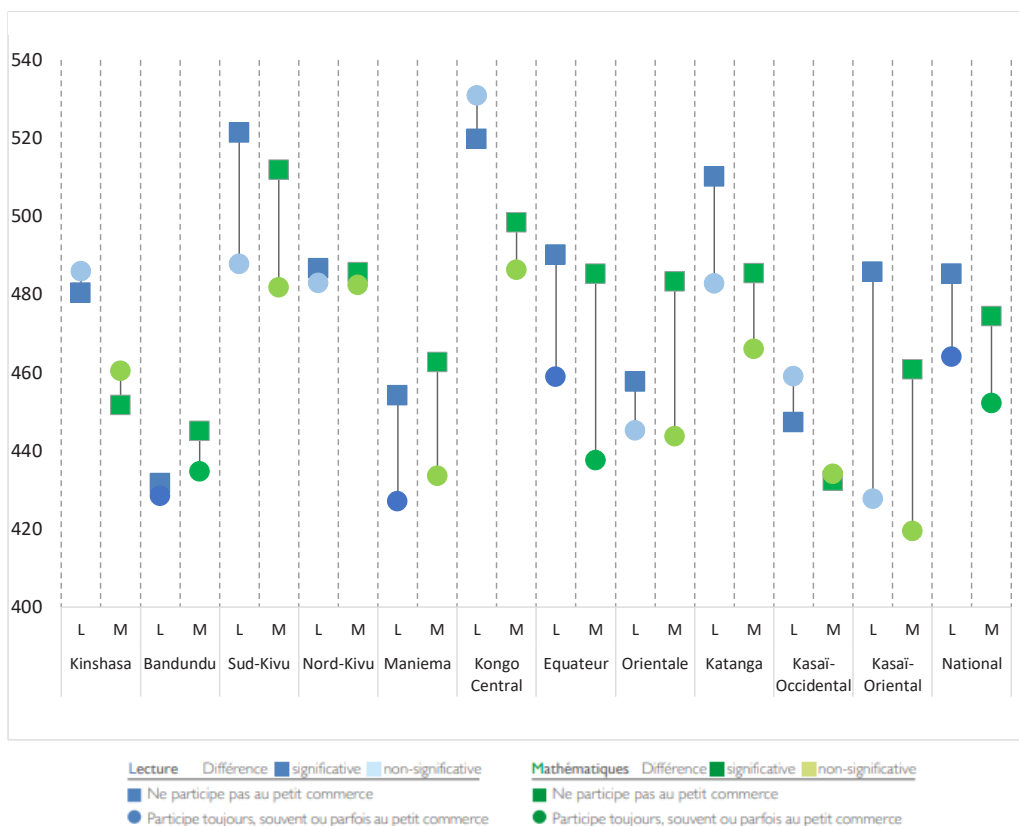
Au niveau provincial, cet écart est significatif en faveur de ceux qui n'y participent jamais dans les provinces de Maniema, Equateur et Kasaï-Oriental dans les deux disciplines (lecture et mathématiques).

Le même constat est fait en ce que l'écart moyen de performances est significatif en faveur des élèves du Sud-Kivu qui ne participent jamais aux activités de petit commerce en mathématiques.

Par contre, les scores moyens en lecture et en mathématiques des élèves qui participent aux activités de petit commerce sont significativement supérieurs à ceux des élèves qui n'y participent jamais à Kinshasa et au Kasaï-Occidental.

Ce résultat montre que même si la participation à des activités extrascolaires entrave les acquis d'apprentissage dans l'ensemble, certaines activités extrascolaires comme par exemple le petit commerce ont une influence positive sur les performances en lecture et en mathématiques notamment dans les provinces de Kinshasa et Kasaï-Occidental et uniquement en lecture au Kongo Central. Ce résultat déjà mis en évidence par la littérature montre l'importance de l'impact des apprentissages informels sur les apprentissages scolaires en mathématiques (Nunes, Schliemann & Carraher, 1993, Brenner, 1998).

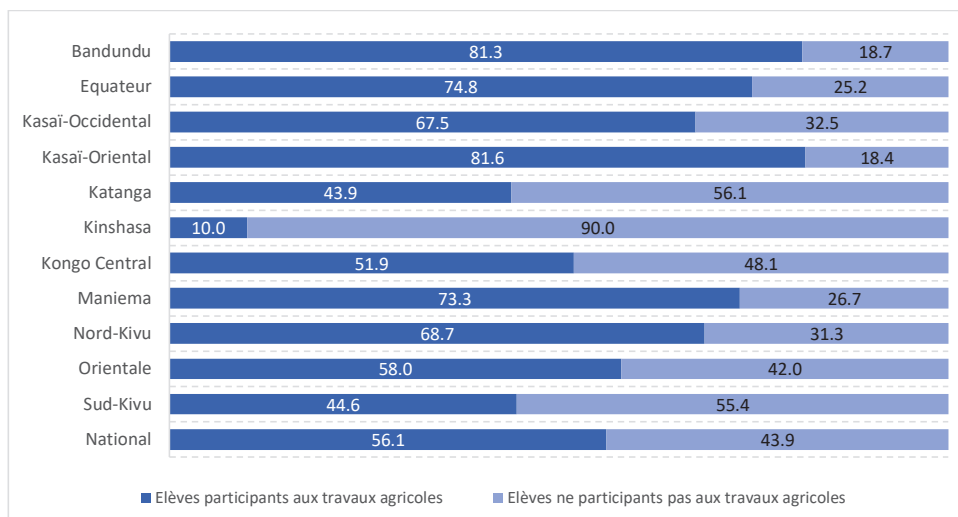
Graphique 5. 36 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon leur participation aux activités de petit commerce



5.2.5.2. Participation des élèves aux travaux agricoles

Le graphique 5. 37 indique que le pourcentage des élèves en fin de scolarité qui participent aux travaux agricoles est élevé soit 56,1% en moyenne pour la RDC. Ce pourcentage fait de la RDC l'un des pays participants qui affiche la proportion moyenne d'élèves la plus élevée qui participe aux travaux agricoles par rapport à la moyenne internationale qui est de 39,1% pour l'ensemble des 14 pays participants à l'évaluation PASEC 2019.

Graphique 5. 37 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon la participation aux travaux agricoles



L'analyse des résultats au niveau provincial, révèle que les provinces de Kinshasa (10%), Katanga (43,9%), Sud-Kivu (44,6%) et Kongo Central (51,4%) sont les 4 provinces qui affichent des proportions les moins élevées des élèves qui participent aux travaux agricoles comparativement au pourcentage moyen national en fin de scolarité ; les autres provinces ayant enregistré des proportions les plus élevées allant de 58,0% (Orientale) à 81,6% (Kasaï-Oriental) des élèves participants aux travaux agricoles.

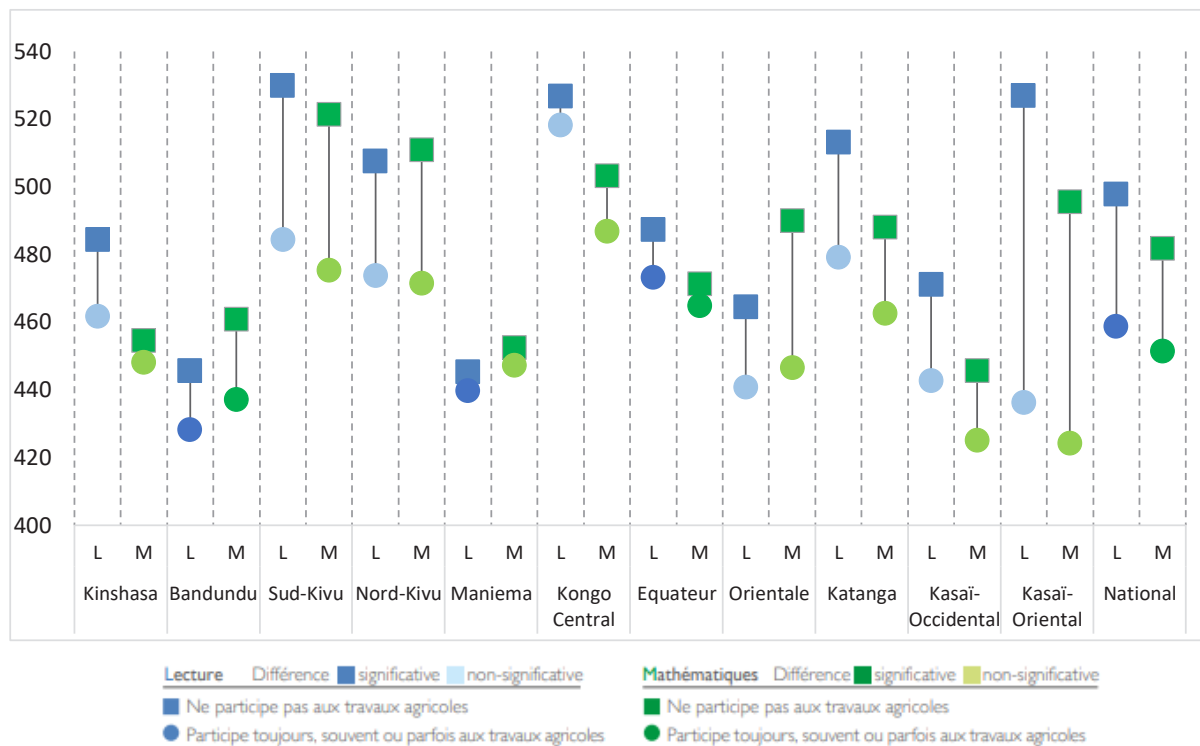
On note également que les scores moyens en lecture et en mathématiques des élèves qui participent aux travaux agricoles sont significativement inférieurs à ceux des élèves qui n'y participent jamais.

Le graphique 5.38 révèle que l'écart moyen de performances en lecture et en mathématiques entre les élèves congolais qui participent aux travaux agricoles et ceux qui n'y participent jamais est significatif en faveur des élèves qui n'y participent jamais.

Au niveau provincial, le même constat est fait concernant l'écart de performances qui est significatif en lecture et en mathématiques entre les élèves qui participent aux travaux agricoles en faveur de ceux qui ne participent jamais aux travaux agricoles dans les provinces du Sud-Kivu, Nord-Kivu, Katanga et Kasai-Oriental.

La même tendance est observée uniquement en lecture dans la province du Kasai-Occidental et en mathématiques dans la province Orientale entre les élèves qui participent aux travaux agricoles en faveur de ceux qui ne participent jamais aux travaux agricoles dans ces provinces.

Graphique 5.38 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon leur participation aux travaux agricoles

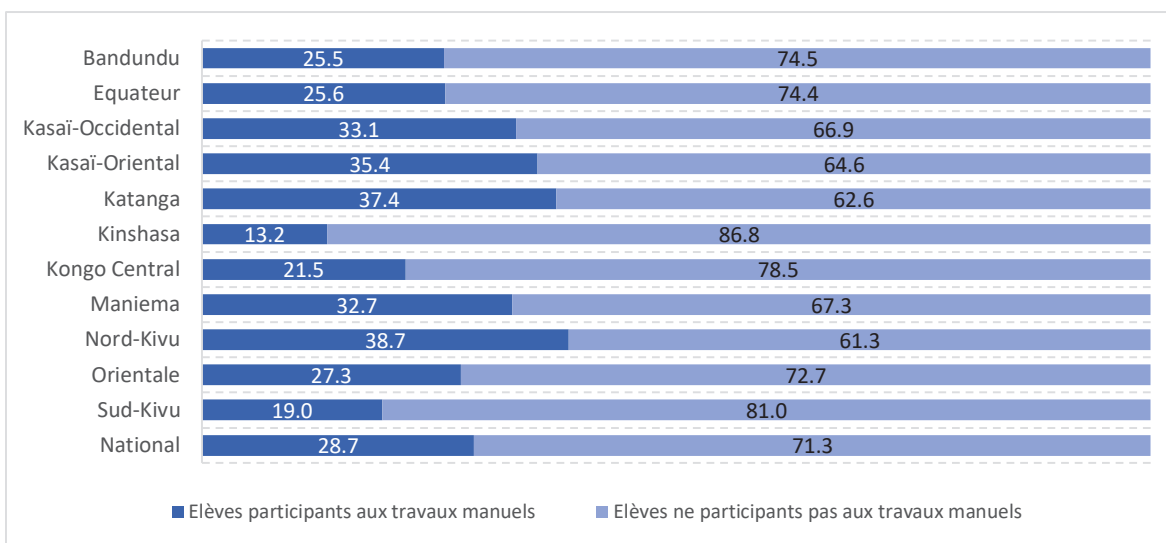


5.2.5.3. Participation des élèves aux travaux manuels ou aux petits métiers

Le pourcentage d'élèves en fin de scolarité qui participent aux travaux manuels ou aux petits métiers est relativement faible, soit 28,7% pour l'ensemble de la RDC.

Il est plus élevé au Nord-Kivu (38,7%), Katanga (37,4%), Kasai-Oriental (35,4%), Kasai-Occidental (33,1%) et au Maniema (32,7%). Dans les autres provinces, il varie entre 13,2% (Kinshasa) et 27,3% (Orientale).

Graphique 5. 39 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon la participation aux travaux manuels ou aux petits métiers



L'écart moyen des scores en lecture et en mathématiques pour l'ensemble de la RDC entre les élèves qui participent aux travaux manuels et ceux qui n'y participent jamais est significatif en faveur de ces derniers. Au niveau provincial, cet écart est également significatif dans les deux disciplines (lecture et mathématiques) au Kasaï-Oriental et en mathématiques uniquement dans les provinces du Katanga et de l'Orientale.

On note également que les scores moyens en lecture et en mathématiques des élèves qui participent aux travaux manuels ou aux petits métiers sont significativement inférieurs à ceux des élèves qui n'y participent jamais.

Graphique 5. 40 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon leur participation aux travaux manuels ou des petits métiers



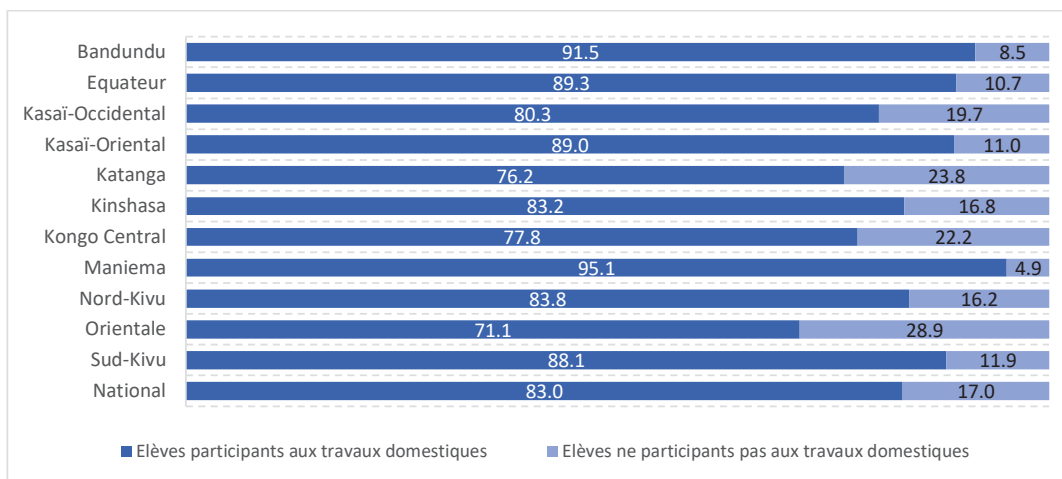
5.2.5.4. Participation des élèves aux travaux domestiques

Les travaux domestiques sont une activité pratiquée par la plupart des élèves. En effet, 83,0% des élèves congolais s'adonnent à des activités domestiques au cours de l'année scolaire.

La proportion des élèves participant aux travaux domestiques est moins importante dans les provinces Orientale (71,1%), du Katanga (76,2%) et du Kongo Central (77,8%).

Dans les autres provinces, elle varie entre 83,2% (Kinshasa) et 95,1% (Maniema).

Graphique 5.41 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon la participation aux travaux domestiques



Le score moyen en lecture et en mathématiques pour l'ensemble des élèves congolais qui participent aux travaux domestiques est significativement inférieur à celui des élèves qui n'y participent jamais.

Au niveau provincial, l'écart de performances entre les élèves qui participent aux travaux domestiques et ceux qui n'y participent jamais est significatif seulement en lecture dans trois provinces de Bandundu, Kasaï-Oriental et de l'Equateur en faveur de ceux qui n'y participent jamais.

En mathématiques, la différence moyenne de performances entre les élèves qui participent aux travaux domestiques et ceux qui n'y participent jamais est significative dans la province Orientale uniquement.

Graphique 5.42: Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon leur participation aux travaux domestiques



5.2.6. Parcours scolaire de l'élève

L'importance de la fréquentation de la maternelle est traitée au chapitre 7

5.2.6.1. Redoublement

Le redoublement est une pratique pédagogique mise en place pour aider les élèves en difficulté d'apprentissage afin qu'ils puissent rattraper leur retard au niveau scolaire et par rapport aux objectifs pédagogiques.

Les proportions de redoublements restent préoccupantes dans la plupart des pays notamment en RDC. Et ce d'autant plus que plus le redoublement ne permet pas aux redoublants de rattraper leurs retards sur les non redoublants.

Par conséquent, depuis plusieurs années, la réduction du taux de redoublement est une priorité dans les politiques sectorielles de l'éducation des pays en Afrique subsaharienne francophone.

Les dispositions prises sont variées et sont fonction du contexte des pays. Ainsi, la RDC a fait le choix d'intégrer les langues nationales dans l'enseignement primaire pour lutter contre ce phénomène.

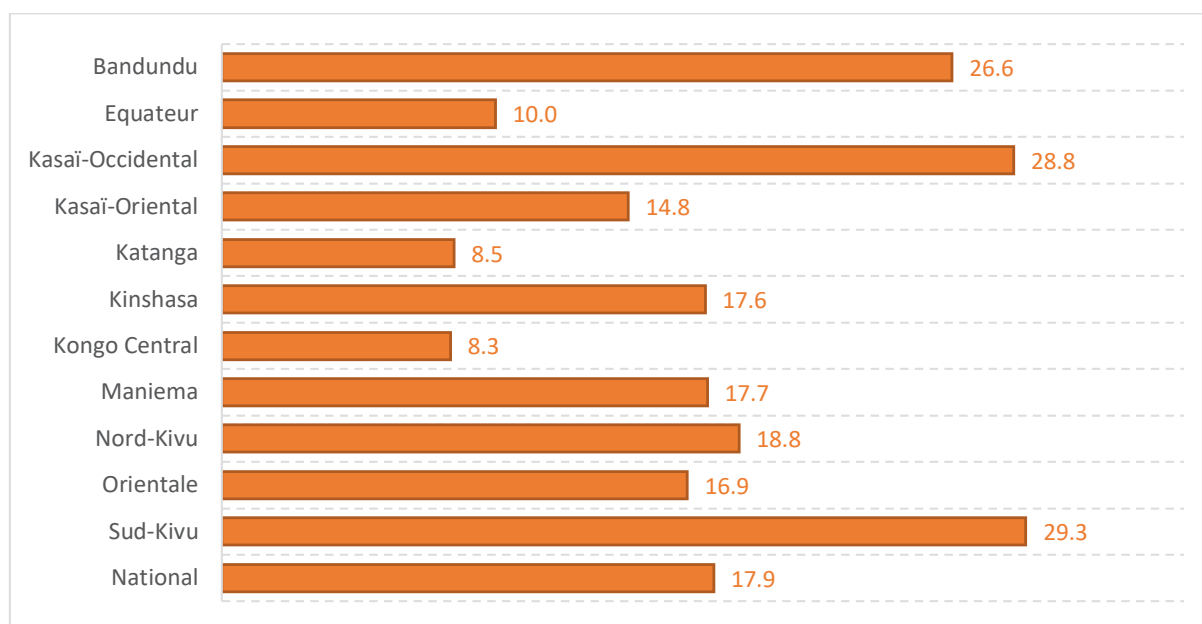
Les graphiques 5.42 et 5.43 présentent le pourcentage d'élèves qui ont redoublé au moins une fois en début (2^e année) et en fin de scolarité primaire (dernière année).

La RDC vient en 4^{ème} position parmi les pays ayant le moins recours au redoublement parmi les pays de l'évaluation PASEC2019. Un peu plus de 59 % des élèves de dernière année du primaire n'ont jamais redoublé.

En début de scolarité, la proportion moyenne des élèves redoublants en RDC est de 17,9%.

Au niveau provincial, cette proportion est significativement plus élevée au Sud-Kivu (29,3%), au Kasai-Occidental (28,8%), à Bandundu (26,6%) et au Nord-Kivu (18,8%). Dans les autres provinces, cette proportion varie de 8,3% au Kongo Central à 17,7% au Maniema.

Graphique 5. 43 : Pourcentage des élèves en début de scolarité ayant redoublé la deuxième année du primaire

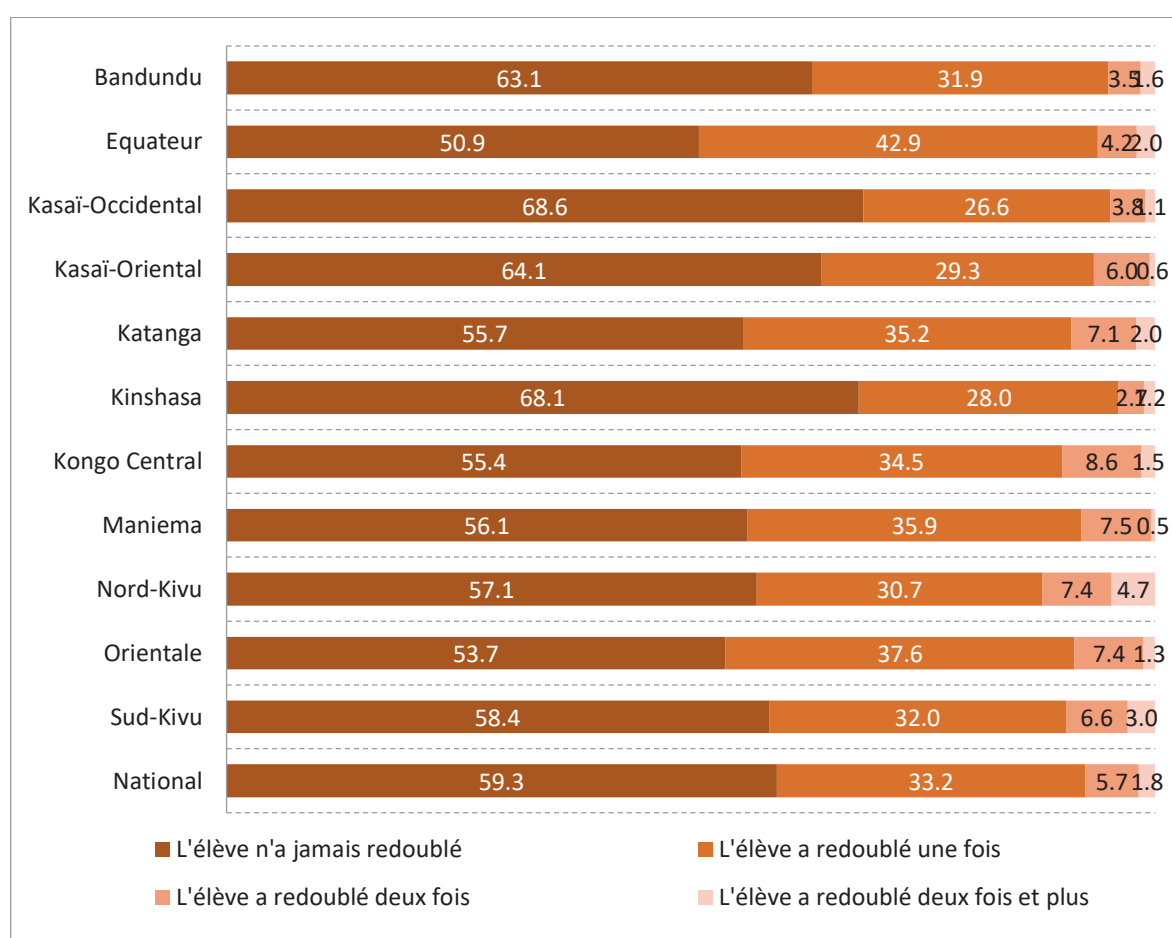


En fin de scolarité, en moyenne, 40,7% des élèves déclarent avoir redoublé au moins une fois au cours de leur scolarité primaire en RDC dont 33,2% des élèves ayant redoublé une fois, 5,5% des élèves ayant redoublé exactement deux fois et 1,8% des élèves ont redoublé plus de deux fois.

Au niveau provincial, cette proportion est moins importante par rapport à la moyenne nationale dans les quatre provinces suivantes : Kasai-Occidental (31,4%), Kinshasa (31,9%), Kasai-Oriental (35,9%) et Bandundu (36,9%). Dans les autres provinces, elle varie entre 41,6% (Sud-Kivu) et 49,1% (Equateur).

On note par ailleurs que l'Equateur affiche la proportion la plus élevée des élèves ayant redoublé une fois soit 42,9%, le Kongo Central quant à elle enregistre la proportion la plus importante des élèves ayant redoublé exactement deux fois soit 8,6% tandis que le Nord-Kivu vient en tête avec la proportion des élèves ayant redoublé plus de deux fois soit 4,7%.

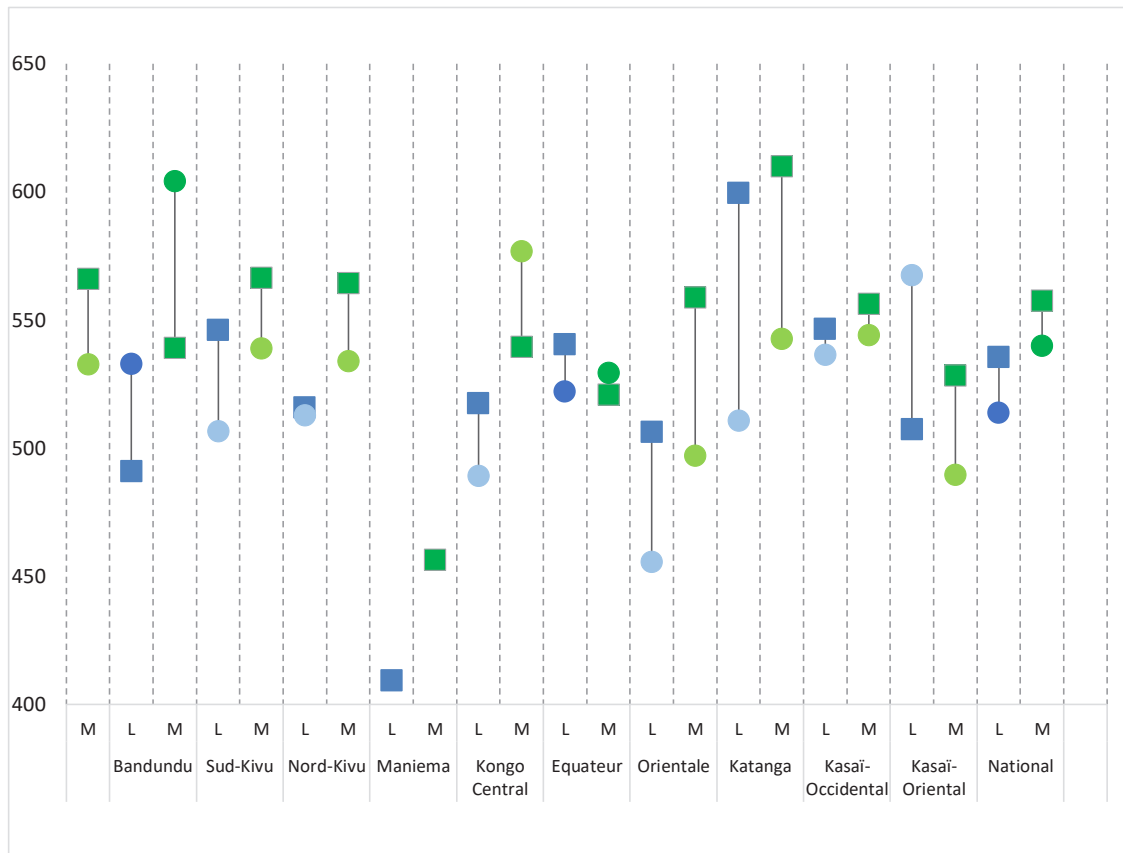
Graphique 5.44 : Répartition des élèves en fin de scolarité en fonction du nombre de redoublements



Globalement, l'écart moyen de performances en langue entre les élèves en début de scolarité ayant redoublé la deuxième année et ceux n'ayant pas redoublé cette classe, est significatif en faveur des élèves n'ayant pas redoublé. En mathématiques, les élèves ayant redoublé la deuxième année ont des performances similaires à celle des élèves n'ayant pas redoublé cette classe.

Mais au niveau provincial, en langue et en mathématiques, cet écart est significatif en faveur des élèves n'ayant pas redoublé dans trois provinces, à savoir : Sud-Kivu, Orientale et Katanga.

Graphique 5. 45 : Performances des élèves de début de primaire en langue et en mathématiques ayant redoublé ou non la deuxième année du primaire



La comparaison des performances en fin de scolarité des élèves en lecture et en mathématiques selon le statut de redoublement est faite, entre les élèves qui n'ont jamais redoublé et les autres groupes d'élèves. La différence moyenne de performances en lecture et en mathématiques entre les élèves en fin de scolarité ayant redoublé une fois et ceux n'ayant jamais redoublé est significative pour l'ensemble du pays.

Ce résultat est valable pour chacune des deux provinces de Kinshasa et du Nord-Kivu.

Ce résultat est également valable en lecture uniquement entre les élèves en fin de scolarité ayant redoublé une fois et ceux n'ayant jamais redoublé au Katanga.

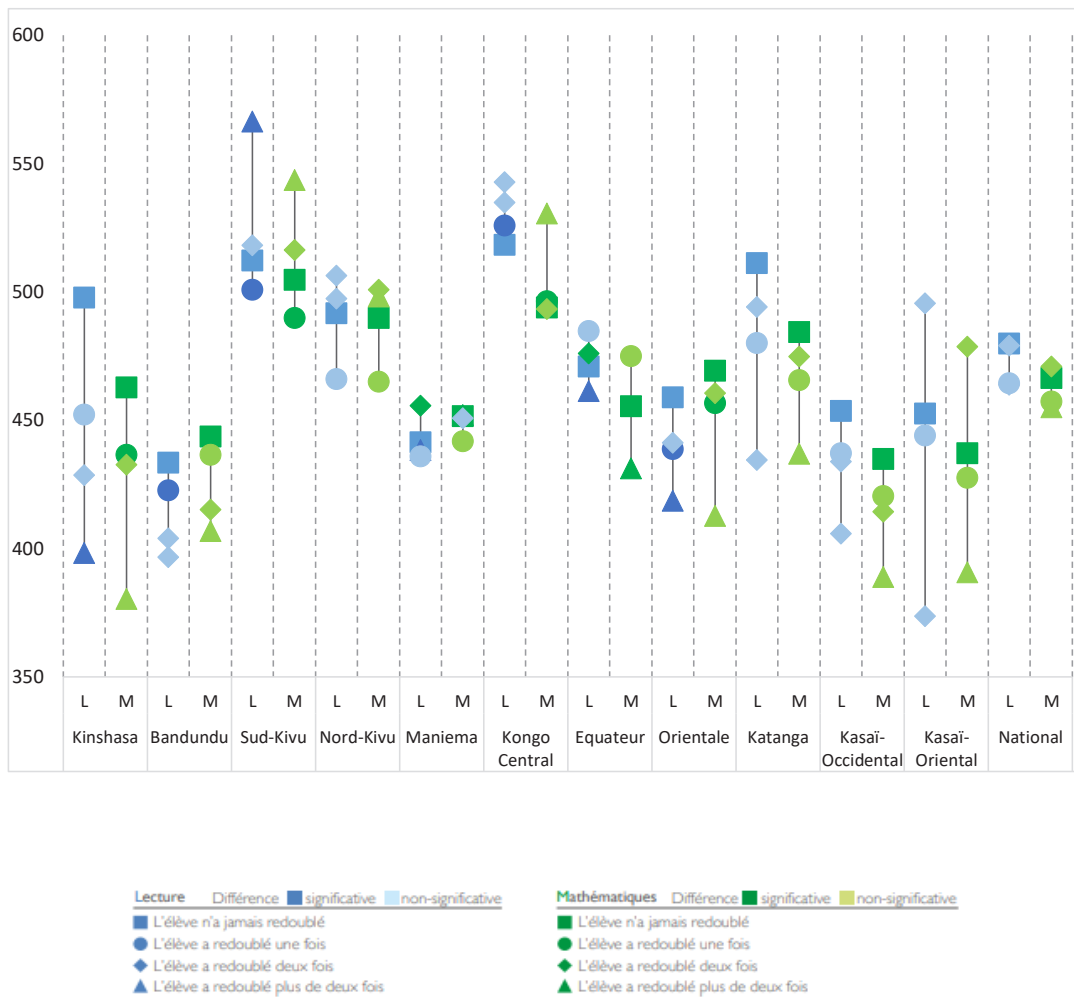
Au niveau national, les élèves ayant redoublé au moins deux fois ont des performances similaires en lecture et en mathématiques à celles de ceux qui n'ont jamais redoublé.

Par contre, au niveau provincial, les élèves ayant redoublé plus de deux fois sont moins performants en lecture et en mathématiques par rapport à ceux qui n'ont jamais redoublé dans les deux provinces du Nord-Kivu et du Kasaï-Occidental. Ce résultat est également valable en lecture pour la province du Katanga et en mathématiques pour la province Orientale.

On note aussi qu'en lecture, l'écart moyen de performances entre les élèves ayant redoublé exactement deux fois et ceux n'ayant jamais redoublé est significatif en faveur des élèves n'ayant jamais redoublé pour la province de Kinshasa.

Ces résultats sont toutefois à mettre en perspective avec les taux d'abandon des élèves tout au long du primaire et les résultats à l'examen de fin de cycle. Par exemple, il est possible que les pourcentages d'élèves ayant redoublé en fin de cycle soient sous-estimés car ils ne prennent pas en compte les élèves ayant abandonné; or, l'abandon est en général fortement corrélé à ce phénomène. De plus, les élèves sont susceptibles de redoubler davantage à la dernière étape du primaire lorsqu'ils échouent à l'examen.

Graphique 5.46 : Performances des élèves de fin de primaire en lecture et en mathématiques ayant redoublé ou non la sixième année du primaire



5.2.6.2. Age de l'élève

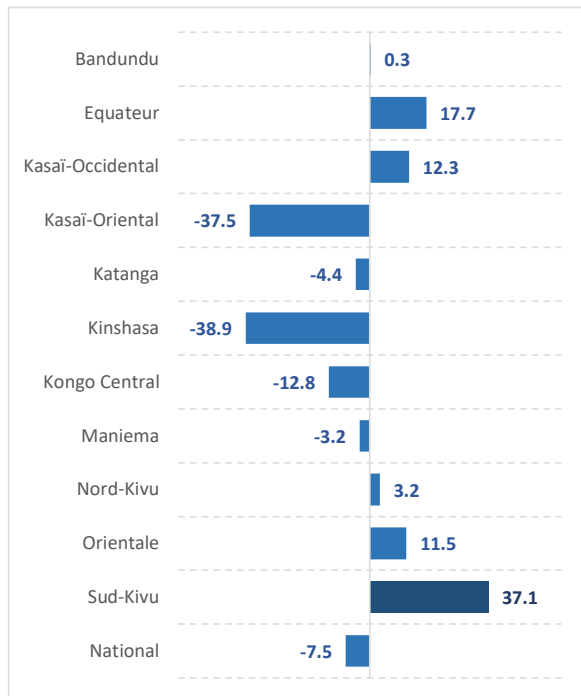
Une entrée tardive des enfants à l'école a une incidence négative sur leurs performances scolaires.

L'analyse de la relation entre l'âge de l'élève (en années révolues) et ses performances a été réalisée en prenant en compte le rôle du redoublement.

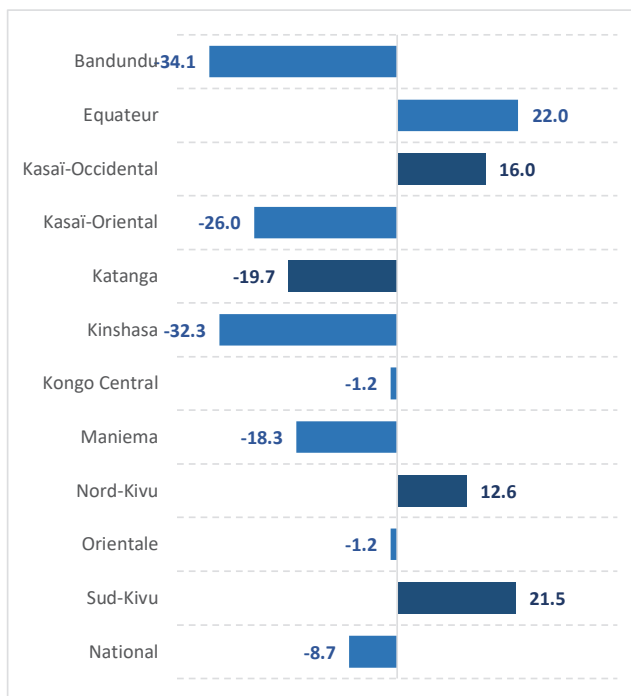
En début de scolarité, cette relation n'est pas significative en langue et en mathématiques pour l'ensemble de la RDC.

Par contre, au niveau provincial, elle est significative en défaveur des élèves les plus âgés de la province du Sud-Kivu en lecture et en mathématiques. La même tendance est observée uniquement en mathématiques pour les élèves les plus âgés des provinces de Nord-Kivu, Katanga et Kasaï-Occidental en début de scolarité.

Graphique 5. 47 : Écart moyen en langue entre élèves d'un âge donné et élèves moins âgés d'un an sous contrôle du redoublement - Début de scolarité



Graphique 5. 48 : Écart moyen en mathématiques entre élèves d'un âge donné et élèves moins âgés d'un an sous contrôle du redoublement - Début de scolarité



■ Significatif ■ Non Significatif

En fin de scolarité, globalement, l'âge de l'élève influence négativement ses performances en lecture et en mathématiques en RDC. Autrement dit, les performances des élèves diminuent avec l'âge. Ces différences, certes faibles, restent tout de même significatives. L'écart moyen en lecture entre les élèves d'un âge donné et ceux moins âgés d'un an est de -16,3 points en lecture et de -8,7 points en mathématiques.

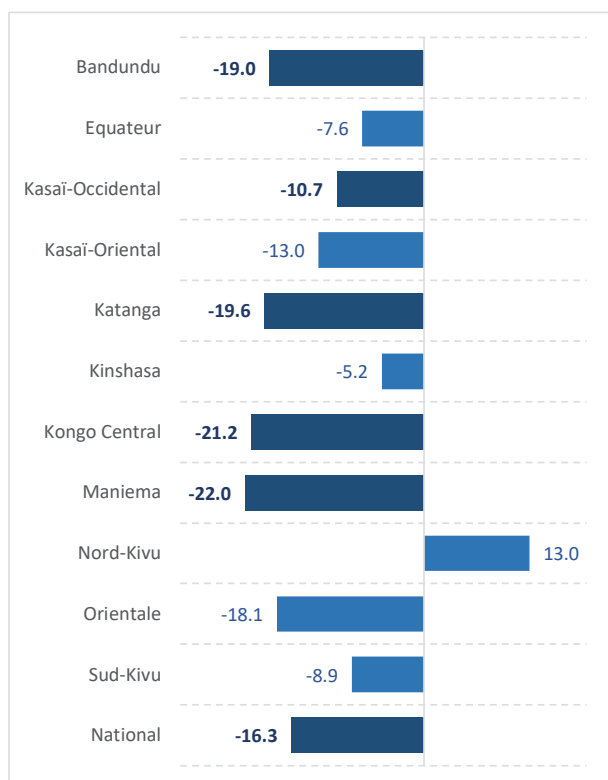
Cette relation pourrait s'expliquer par le fait que, dans une même classe, les élèves plus âgés le sont en général pour des motifs de redoublement ou d'entrée tardive à l'école primaire.

Au niveau provincial, la relation entre l'âge de l'élève (en années révolues) et ses performances est positivement significative en faveur des élèves les plus âgés des provinces de Bandundu et du Maniema en lecture et en mathématiques. L'écart moyen en lecture entre les élèves d'un âge donné et ceux moins âgés d'un an est de -19,0 points en lecture et de -12,8 points en mathématiques dans le Bandundu tandis qu'il est de -22 points et -22,6 points respectivement dans le Maniema.

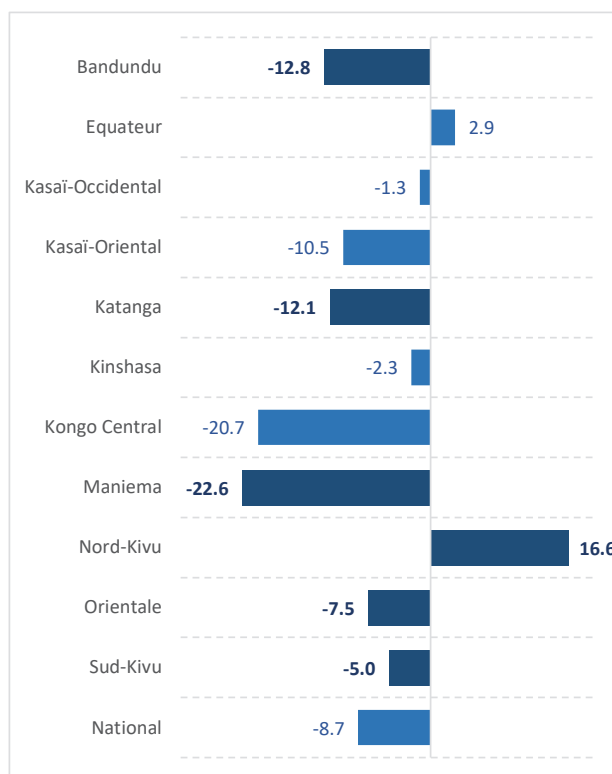
Le même constat s'observe uniquement en lecture pour les élèves les plus âgés du Katanga et du Kasaï-Occidental avec un écart moyen entre les élèves d'un âge donné et ceux moins âgés d'un an est respectivement de -19,6 points et -10,7 points en lecture.

Par contre, la tendance contraire s'observe en mathématiques en faveur des élèves les moins âgés au Nord-Kivu où l'écart moyen en mathématiques entre les élèves d'un âge donné et ceux moins âgés d'un an est de +16,6 points en mathématiques en fin de scolarité.

Graphique 5. 49 : Écart moyen en lecture entre élèves d'un âge donné et élèves moins âgés d'un an sous contrôle du redoublement - Fin de scolarité



Graphique 5. 50 : Écart moyen en mathématiques entre élèves d'un âge donné et élèves moins âgés d'un an sous contrôle du redoublement - Fin de scolarité



■ Significatif ■ Non Significatif

5.3. ENVIRONNEMENT SCOLAIRE ET PERFORMANCES DES ÉLÈVES

5.3.1. Localisation de l'école et performances scolaires

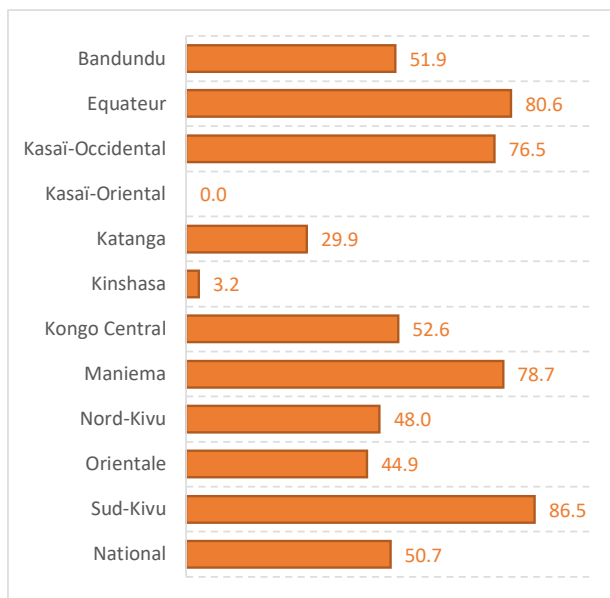
Dans cette analyse, le terme « localisation de l'école » fait référence à la zone (rurale ou urbaine) d'implantation de l'école. La zone urbaine englobe des villes et les banlieues des villes alors que la zone rurale correspond aux grands et aux petits villages.

Le milieu urbain concentre l'activité économique et les centres de décisions du pays mais également il est le siège des institutions tandis que le milieu rural englobe l'ensemble de la population et les ressources des campagnes. Sa spécificité se situe dans une diversité de traditions socioculturelles, de liens avec la nature et de caractéristiques économiques et environnementales dont l'origine est principalement basée sur l'agriculture.

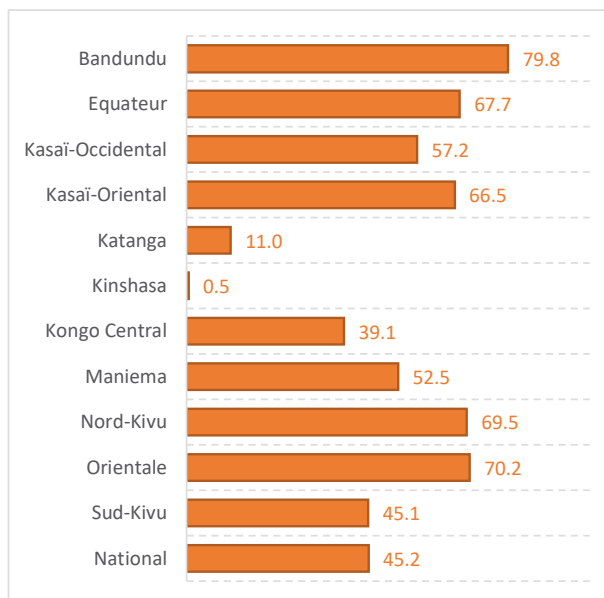
Les analyses PASEC menées depuis plus de vingt-cinq ans ont mis en évidence que, dans la très grande majorité des cas, les élèves scolarisés dans des écoles en zone urbaine étaient plus performants que ceux des zones rurales en lecture et en mathématiques aussi bien en début qu'en fin de primaire. Cependant, une réforme est amorcée au niveau des systèmes éducatifs partout en Afrique subsaharienne afin de réduire peu à peu les disparités de réussite notées entre les élèves des villes et ceux scolarisés en milieu rural.

Les graphiques 5.51 et 5.52 présentent, pour chaque province éducative, le pourcentage d'élèves qui fréquentent une école en milieu rural en début et en fin de scolarité primaire en RDC

Graphique 5. 51 : Pourcentage d'élèves de début de scolarité fréquentant une école en milieu rural



Graphique 5. 52 : Pourcentage d'élèves de fin de scolarité fréquentant une école en milieu rural



En RDC, il y a en moyenne une proportion importante d'élèves en début et en fin de scolarité qui sont dans des écoles situées en zone rurale. En effet, les données issues de l'évaluation PASEC 2019 indiquent que la proportion d'élèves dans les écoles situées en zone rurale est de 50,7% en début de scolarité et de 45,2% en fin de scolarité. Cependant, la situation varie d'une province à une autre.

Au niveau provincial, le pourcentage d'élèves dont l'école est située en zone rurale est le plus faible à Kinshasa et au Katanga en début de scolarité (3,2% et 29,9% respectivement) comme en fin de scolarité (0,5% et 11,0% respectivement). On note également que la proportion des écoles situées en zone rurale couvertes par l'étude est nulle au Kasai-Oriental en début de scolarité.

En début de scolarité, ce pourcentage est le plus élevé au Sud-Kivu (86,5%), en Equateur (80,6%), au Maniema (78,7%) et au Kasai-Occidental (76,5%).

En fin de scolarité, ce pourcentage est le plus élevé au Bandundu (79,8%), à l'Orientale (70,2%), au Nord-Kivu (69,5%), à l'Equateur (67,7%) et au Kasai-Oriental (66,5%).

Les graphiques 5.54 et 5.55 présentent les différences de performances moyennes entre les élèves de début de scolarité dont l'école est située en zone urbaine et ceux dont l'école est située en zone rurale.

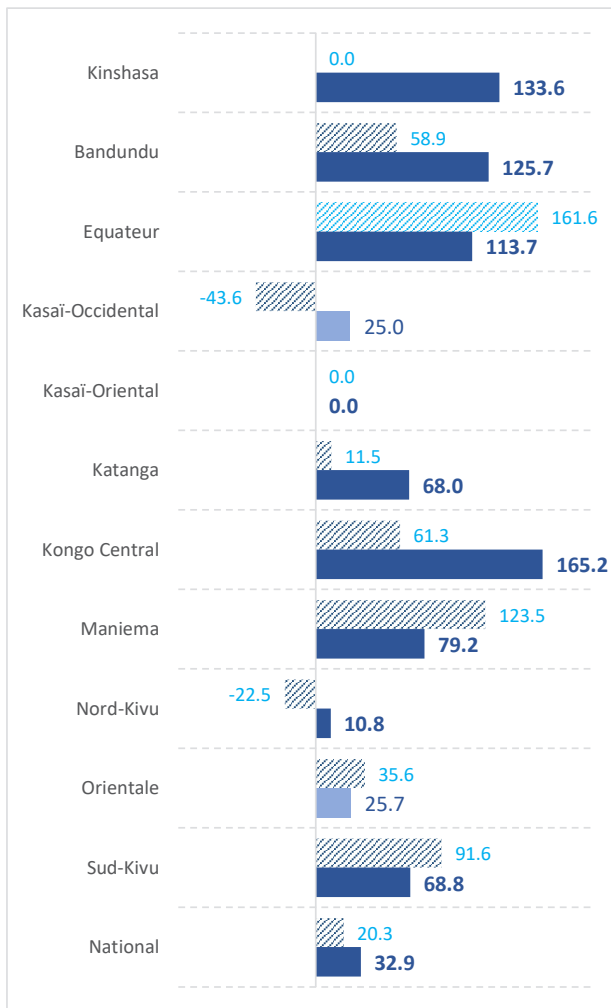
La comparaison des performances des élèves de la RDC selon la zone d'implantation des écoles montre que les élèves dont les écoles sont situées dans une zone urbaine sont plus performants que les élèves dont les écoles sont situées en zone rurale en mathématiques en début de scolarité et en lecture en fin de scolarité.

Au niveau national, la différence de performances est de 47,6 points en mathématiques en début de scolarité et de 27,7 points en lecture en fin de scolarité en faveur des élèves dont les écoles sont situées en zone urbaine.

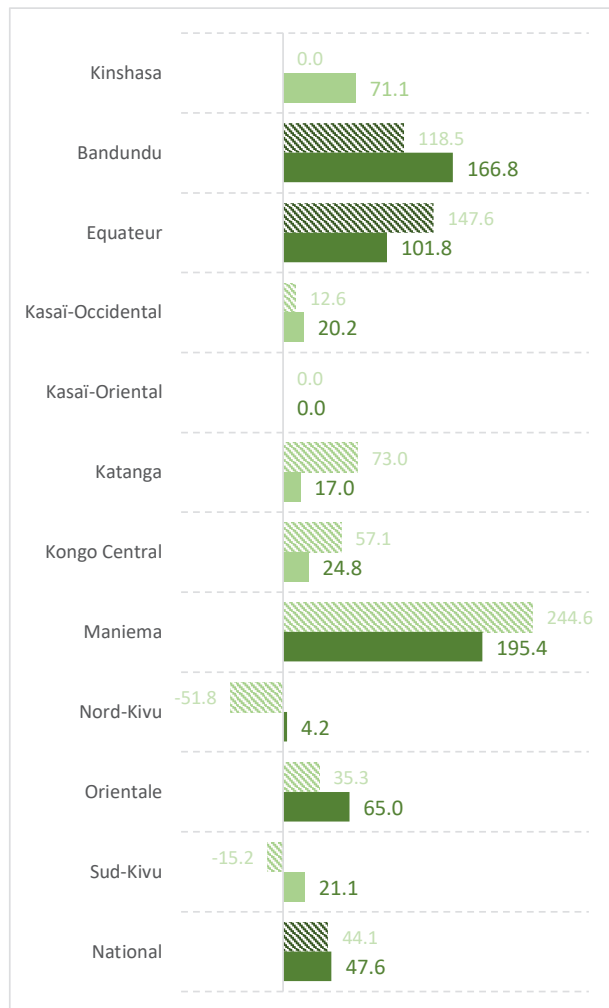
L'analyse des résultats au niveau provincial fait également ressortir que les élèves dont les écoles sont situées en zone urbaine sont plus performants que ceux des écoles situées en zone rurale en lecture et en mathématiques en début de scolarité et en fin de scolarité dans quelques provinces seulement.

En début de scolarité, ce constat est fait en faveur des élèves des écoles situées en zone urbaine à Bandundu, à l'Équateur et au Kasai-Oriental en lecture et en mathématiques. On relève même des différences importantes de l'ordre de plus de 100 points entre les élèves des zones urbaines et ceux des zones rurales en lecture et en mathématiques à l'Équateur et à Bandundu.

Graphique 5. 53 : Écart de scores en langue entre les élèves de milieux ruraux et urbains en début de scolarité



Graphique 5. 54 : Écart de scores en mathématiques entre les élèves de milieux ruraux et urbains en début de scolarité



Différence brute
Non-significatif
Significatif

Différence sous contrôle de l'aménagement du territoire
Non-significatif
Significatif

Différence brute
Non-significatif
Significatif

Différence sous contrôle de l'aménagement du territoire
Non-significatif
Significatif

Par contre, les élèves dont les écoles sont situées en zone rurale sont plus performants que ceux des écoles situées en zone urbaine à Kinshasa en lecture et en mathématiques en début de scolarité. Les différences de scores varient entre 71,1 points en mathématiques et 133,6 points en lecture en faveur des élèves dont les écoles sont situées en zone rurale.

Les graphiques 5.55 et 5.56 présentent les différences de performances moyennes entre les élèves de fin de scolarité dont l'école est située en zone urbaine et ceux dont l'école est située en zone rurale. Comme en début de scolarité, en fin de scolarité, les élèves congolais dont l'école est située en zone urbaine ont une meilleure performance que les élèves dont l'école est située en zone rurale en lecture uniquement.

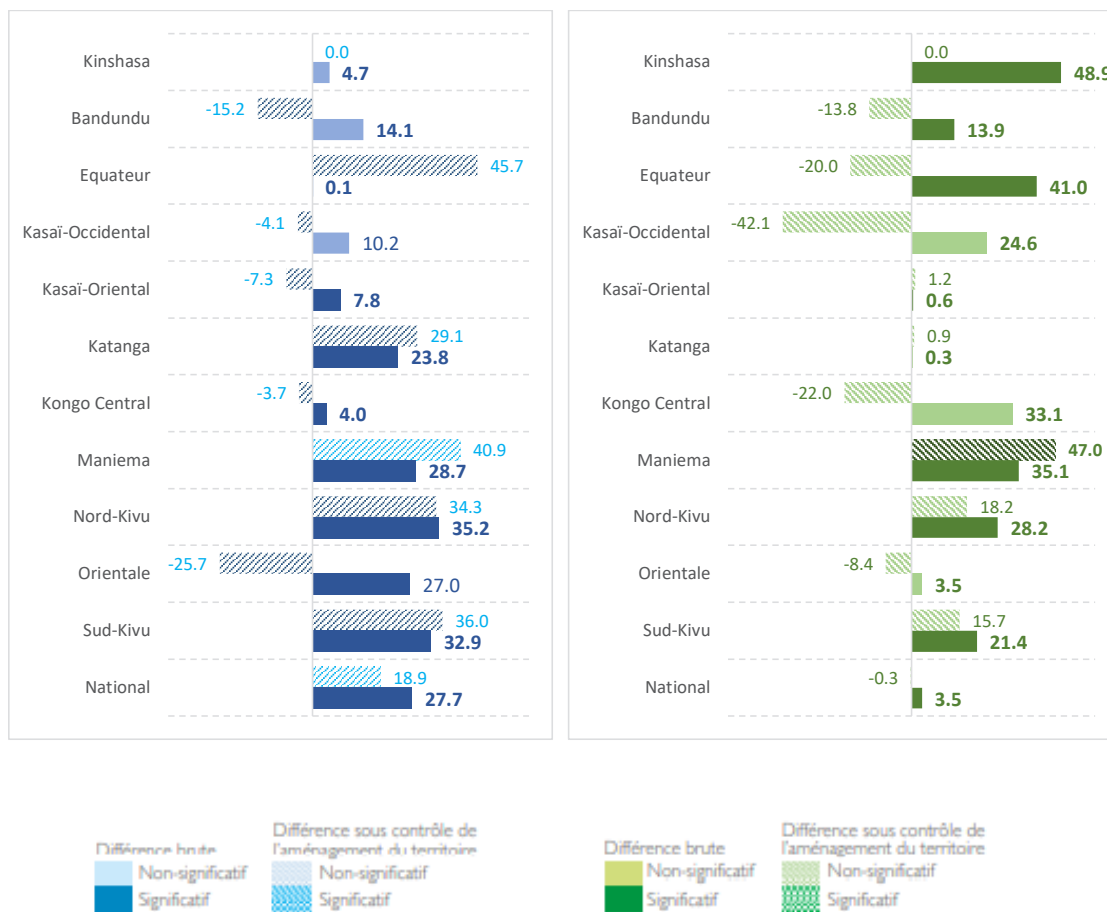
Sous le contrôle de l'indice d'aménagement du territoire, la différence de performances demeure significative uniquement en lecture au niveau national.

Au niveau provincial, en fin de scolarité, au Maniema, les élèves des écoles situées en zone urbaine performant mieux en lecture et en mathématiques que ceux dont les écoles sont situées en zone rurale dans cette province. Les différences de scores varient entre 28,7 points en lecture et 35,1 points en mathématiques en faveur des élèves dont les écoles sont situées en zone urbaine. Sous le contrôle de l'indice d'aménagement du territoire, la différence de performances demeure significative en lecture et en mathématiques au Maniema avec un écart moyen de 40,9 points en lecture et 47 points en mathématiques.

Par contre, à Kinshasa, les élèves des écoles situées en zone urbaine sont plus performants en lecture et moins performants en mathématiques que ceux des écoles situées en zone rurale. La différence de performances est de 4,7 points en lecture en faveur des élèves des écoles urbaines tandis qu'elle est de 48,9 points en mathématiques en faveur des élèves des écoles rurales.

Graphique 5.55 : Écart de scores en lecture entre les élèves de milieux ruraux et urbains en fin de scolarité

Graphique 5.56 : Écart de scores en mathématiques entre les élèves de milieux ruraux et urbains en fin de scolarité



Ces différents résultats viennent confirmer les précédentes analyses faites lors des évaluations menées par le PASEC où il est observé dans la plupart des cas, que les élèves scolarisés dans des écoles en zone urbaine étaient plus performants en lecture et en mathématiques que ceux scolarisés dans les écoles en zone rurale.

5.3.2. Statut de l'école et performances scolaires

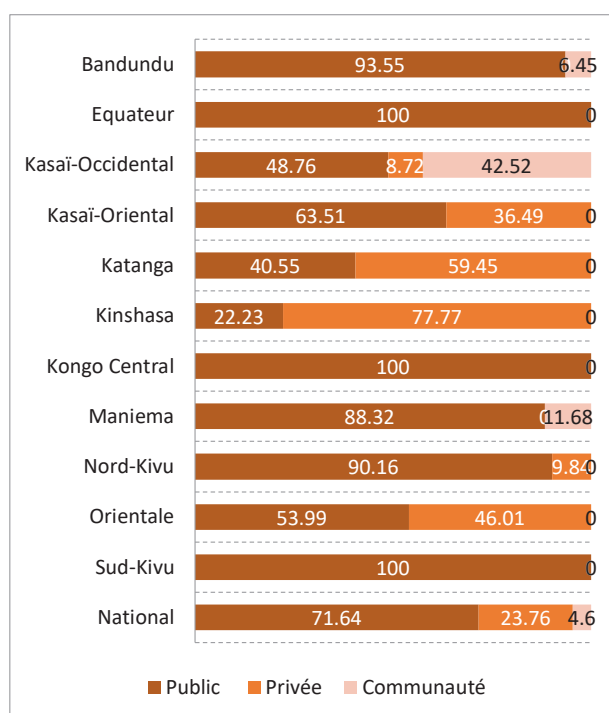
L'enseignement public occupe une place importante en termes de capacité d'accueil dans les systèmes éducatifs.

Cependant, le privé semble offrir une meilleure qualité d'enseignement.

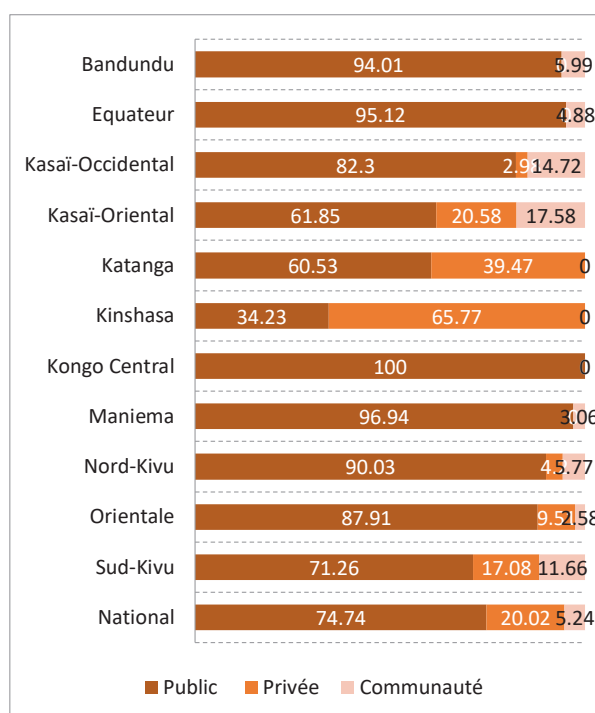
Trois principales catégories d'écoles (publique, privée et communautaire) sont répertoriées correspondant aux régimes de gestion dans l'ensemble de la RDC avec parfois une inexistence d'une des catégories pour certaines provinces. En moyenne, il est observé en début de scolarité que plus de 71% des élèves sont scolarisés dans une école publique, contre environ 24% pour le privé et près de 5% pour le communautaire.

En fin de scolarité, la même tendance est observée où en moyenne, près de 75% des élèves sont scolarisés dans une école publique, contre environ 20% pour le privé et 5% pour le communautaire.

Graphique 5.57 : Répartition des élèves selon le type d'école fréquenté - Début de scolarité



Graphique 5.58 : Répartition des élèves selon le type d'école fréquenté - Fin de scolarité



L'analyse des résultats indique que l'école publique est très largement représentée dans toutes les provinces à l'exception de Kinshasa en début de scolarité comme en fin de scolarité avec environ 72% et 75% respectivement dans l'ensemble du pays.

En début de scolarité, les proportions les plus élevées d'élèves qui fréquentent une école publique s'observent à l'Equateur, au Kongo Central et au Sud-Kivu avec 100% d'élèves enquêtés.

En fin de scolarité, le même constat est fait où le Kongo Central (100%), le Maniema (97%), l'Equateur (95%) et le Bandundu (94%) affichent les proportions les plus élevées d'élèves fréquentant une école publique.

Les provinces de Kinshasa et du Katanga sont les seules à avoir enregistré les proportions les plus élevées d'élèves enquêtés fréquentant une école privée en début de scolarité (78% et 59% respectivement) et en fin de scolarité (66% et 39% respectivement).

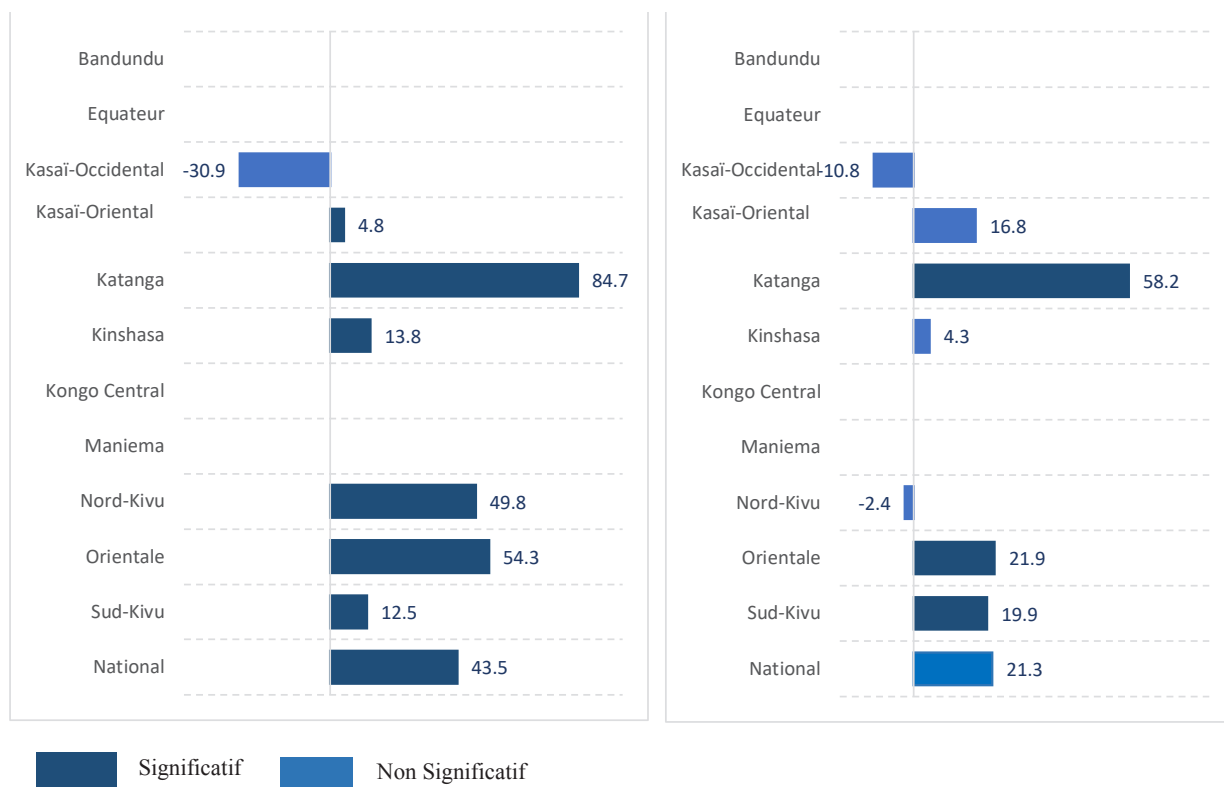
Quant à l'école communautaire, elle est plus représentée au Kasai-Occidental (43%), au Maniema (12%) et au Bandundu (6%).

En début de scolarité, les élèves congolais fréquentant les écoles privées ont les mêmes performances en langue et en mathématiques que ceux des écoles publiques.

En prenant en compte l'indice d'aménagement du territoire, les élèves des écoles privées ont des performances meilleures que leurs camarades des écoles publiques.

Graphique 5. 59 : Écart entre les scores des élèves du privé et du public en fin de scolarité - Lecture

Graphique 5. 60 : Écart entre les scores des élèves du privé et du public en fin de scolarité - Mathématiques



Les graphiques 5.59 et 5.60 présentent les écarts de performances entre les élèves des écoles privées et ceux des écoles publiques en fin de scolarité.

En fin de scolarité, les élèves des écoles privées sont plus performants que ceux des écoles publiques pour l'ensemble de la RDC en lecture.

En mathématiques, la différence de performances entre les deux groupes d'élèves n'est pas significative au niveau national. Mais, sous contrôle de l'indice d'aménagement du territoire et de l'indice socioéconomique des familles des élèves, les mêmes résultats sont observés en lecture et en mathématiques en faveur des élèves des écoles privées.

Au niveau provincial, la même tendance est observée dans les trois provinces du Kasai-Oriental, de Kinshasa et du Nord-Kivu où les élèves des écoles privées sont plus performants que ceux des écoles publiques en lecture uniquement.

Tandis que dans les provinces du Katanga, de l'Orientale et du Sud-Kivu, les élèves des écoles privées sont plus performants que ceux des écoles publiques en lecture et en mathématiques.

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

5.3.3. Environnement scolaire et performances : infrastructures, ressources pédagogiques, santé et hygiène

5.3.3.1. Taille des classes

En début de scolarité, les effectifs des élèves par classe sont plus faibles en RDC avec légèrement moins de 40 élèves par classe, soit 36 élèves en moyenne.

Au niveau provincial, la taille moyenne des classes dans le Kongo Central est de moins de 35 élèves en début de scolarité.

On note par ailleurs que les élèves des classes à effectif faible performant mieux que ceux des classes à effectif élevé.

En fin de cycle, en moyenne 34,3% des classes en RDC ont moins de 35 élèves, 7,9% des classes ont un effectif moyen variant entre 45 et 55 élèves et 57,8% des classes sont constituées de plus de 55 élèves.

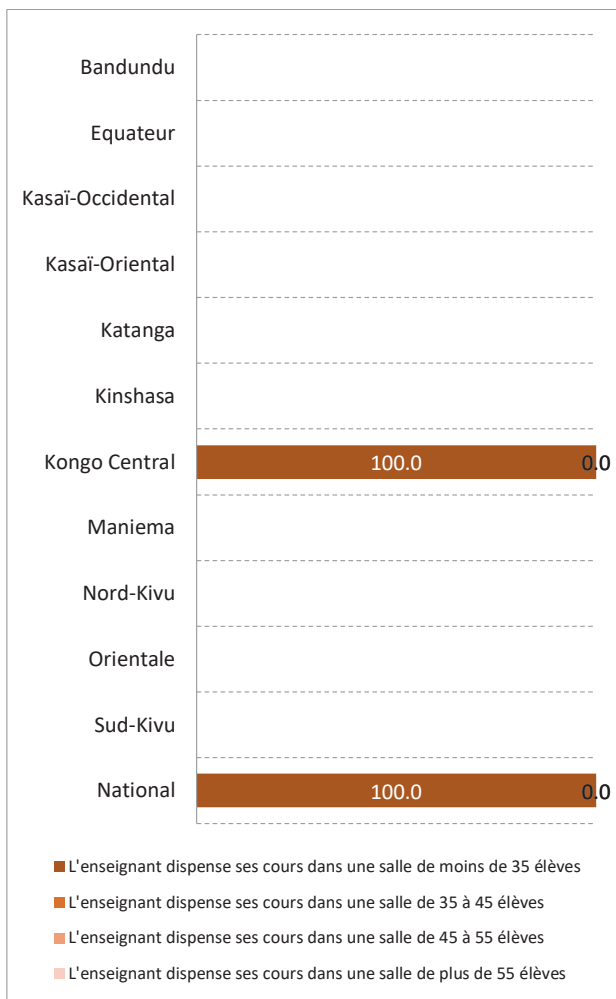
Globalement, la taille moyenne des classes est plus importante en fin de scolarité (soit 44 élèves en moyenne) par rapport au début de scolarité.

Au niveau provincial, les proportions les plus élevées des classes à plus de 55 élèves sont observées au Kongo Central (100%), au Katanga (100%) et à Kinshasa (68,7%).

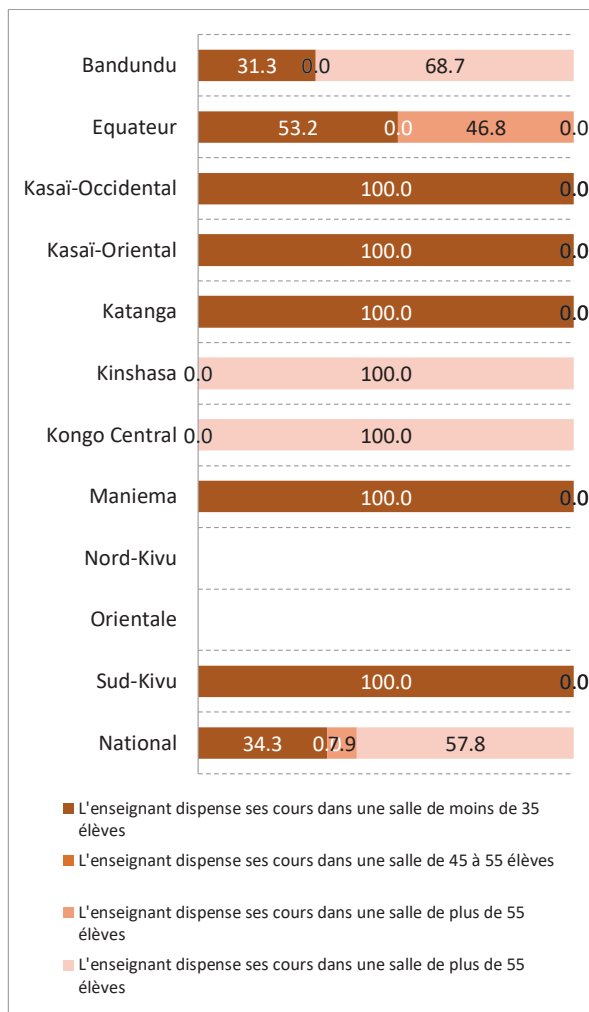
Par contre, les classes à faibles effectifs c'est-à-dire avec une taille moyenne inférieure à 35 élèves par classe sont enregistrées au Sud-Kivu (100%), au Maniema (100%), Equateur (100%), au Kasai-Occidental (100%) et au Kasai-Oriental (100%) (voir le graphique 5.60).

La province du Bandundu affiche une proportion de 53,2% des classes avec une taille moyenne de moins de 35 élèves et 46,8% des classes avec un effectif moyen variant entre 45 et 55 élèves.

Graphique 5. 61 : Répartition des élèves en début de scolarité selon la taille des classes



Graphique 5. 62 : Répartition des élèves en début de scolarité selon la taille des classes



Il existe une littérature abondante sur la question établissant un lien causal entre la taille de la classe et la performance des élèves (Kariuki & Guantai, 2005, Woessmann & West, 2006). Malgré l'absence de consensus sur ce lien, une large majorité des études a abouti à un lien significatif entre la taille de la classe et les performances des élèves en occurrence l'investigation d'Adrien B., Julien G., 2017 qui analyse l'impact d'une réduction de la taille des classes sur les performances scolaires des élèves et sur leur effet à plus long terme. L'évaluation PASEC2019 met en relation la taille des classes et les résultats scolaires des élèves.

La relation est soit linéaire ou quadratique en fonction des pays. Une relation linéaire positive indique ici que plus les classes sont grandes, plus les performances des élèves sont élevées et inversement pour une relation linéaire négative. La relation quadratique en inversé indique que les résultats s'améliorent lorsque la taille des classes augmente, mais seulement jusqu'à un certain seuil, et diminuent ensuite et inversement.

En début de scolarité, globalement, les performances des élèves congolais en langue et en mathématiques diminuent lorsque la taille des classes augmente et ceci jusqu'à un certain seuil avant d'accroître.

En fin de scolarité, les performances des élèves congolais dans les deux disciplines se dégradent lorsque la taille des classes augmente et ceci jusqu'à un certain seuil avant de s'améliorer pour l'ensemble du pays.

La même tendance s'observe dans toutes les provinces de la RDC à l'exception des provinces du Nord-Kivu, du Maniema et de l'Orientale qui présentent pour les deux disciplines des résultats similaires entre les classes à faibles effectifs et celles à effectif important.

5.3.3.2. Livres et manuels scolaires

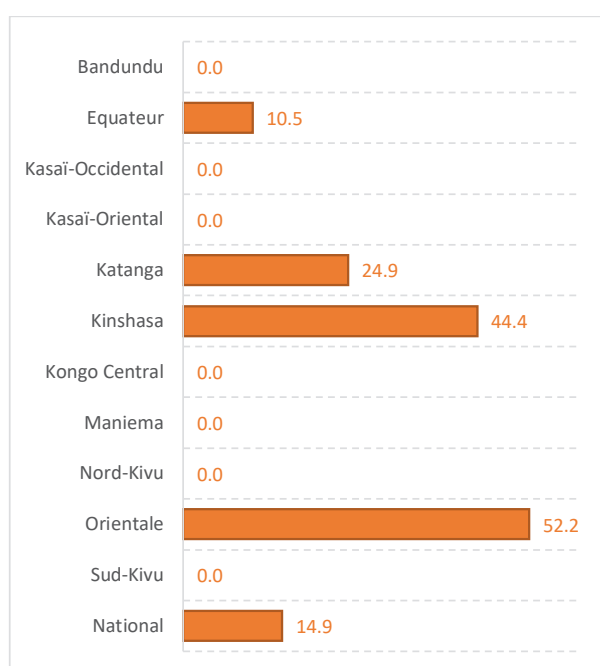
5.3.3.2.1. Bibliothèques

La disponibilité de bibliothèques dans les écoles est relativement faible. Les élèves fréquentent majoritairement des écoles sans bibliothèque.

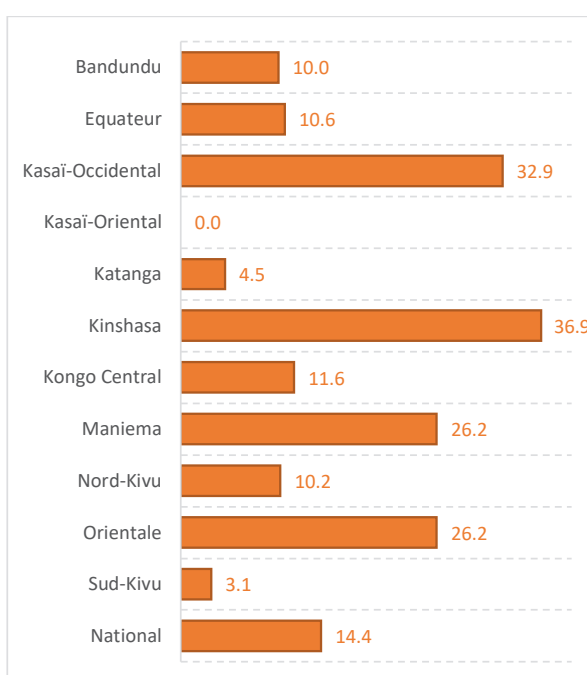
La distribution des élèves dans les écoles congolaises disposant d'une bibliothèque sont similaires en début et en fin de scolarité.

En moyenne, le pourcentage des élèves se trouvant dans une école ayant une bibliothèque est de 14,9% en début de scolarité contre 14,4% en fin de scolarité.

Graphique 5. 63 : Pourcentage d'élèves dont l'école dispose de bibliothèque - Début de scolarité



Graphique 5. 64 : Pourcentage d'élèves dont l'école dispose de bibliothèque - Fin de scolarité



En début de scolarité, la province Orientale vient en première position avec 52,2% des écoles enquêtées possédant une bibliothèque suivie de Kinshasa, du Katanga et de l'Equateur avec respectivement 44,4%, 24,9% et 10,5% des écoles disposant des bibliothèques.

En fin de scolarité, Kinshasa vient en tête avec 36,9% des écoles qui disposent des bibliothèques alors que le Kasaï-Oriental vient en dernière position avec zéro école qui dispose d'une bibliothèque.

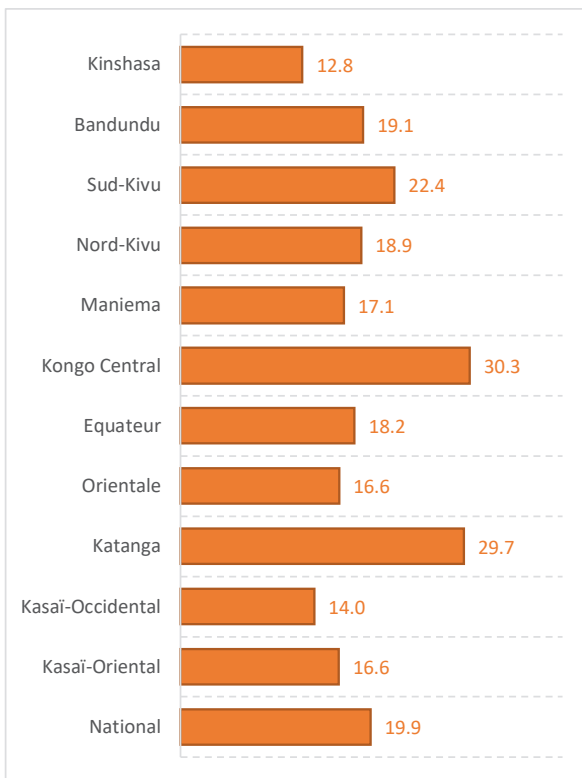
5.3.3.2.2. Manuels scolaires

La disponibilité de manuels scolaires de français et de mathématiques dans les écoles est relativement faible. Les élèves fréquentent majoritairement des écoles sans manuels scolaires.

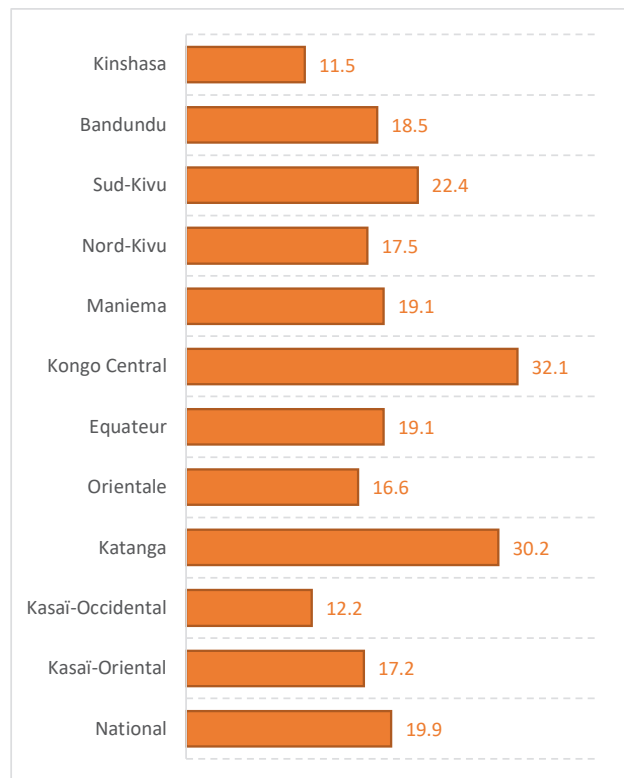
La distribution des élèves dans les écoles congolaises disposant des manuels de français et de mathématiques sont similaires en début et en fin de scolarité.

En moyenne, le pourcentage des élèves se trouvant dans une école ayant des manuels de français et de mathématiques est de 19,9% en début de scolarité comme en fin de scolarité.

Graphique 5. 65 : Nombre moyen des manuels de français dans la classe



Graphique 5. 66 : Nombre moyen des manuels de mathématiques dans la classe



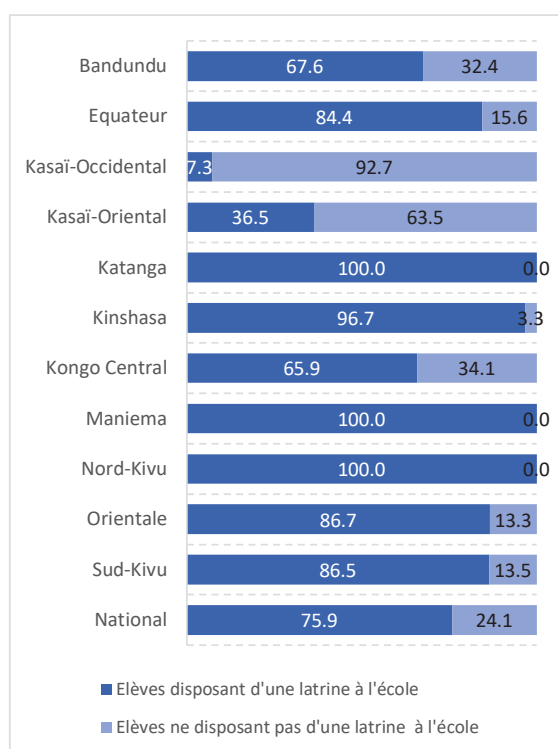
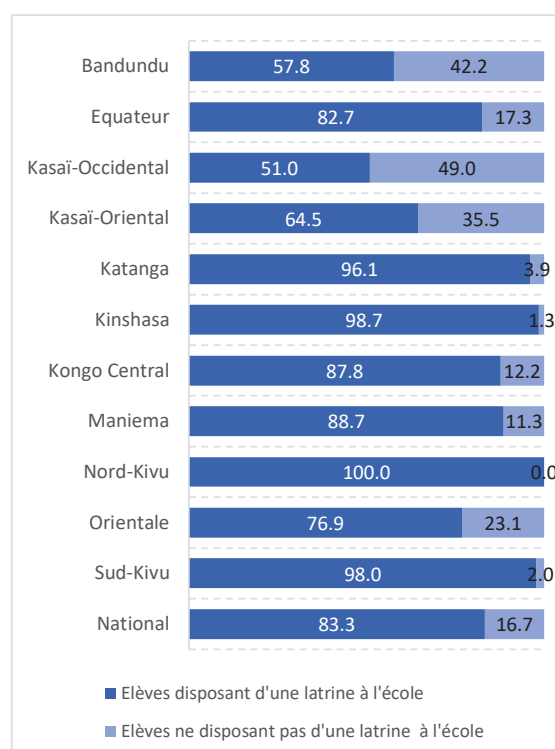
Le Kongo Central et le Katanga sont les deux provinces dont les classes disposent de plus de manuels scolaires de français et de mathématiques tandis que les classes de Kinshasa en disposent moins.

5.3.4. Hygiène et conditions sanitaires

5.3.1.1. Disponibilité des latrines

En moyenne, 75,9% des écoles en début de scolarité et 83,3% des écoles en fin de scolarité en RDC disposent des latrines.

En début de scolarité, la situation est plus qu'alarmante dans les deux provinces du Kasaï où seulement 7,3% des écoles du Kasaï-Occidental et 36,5% des écoles du Kasaï-Oriental disposent des latrines.

Graphique 5.67 : Répartition des élèves en début de scolarité selon la disponibilité d'une latrine**Graphique 5.68 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon la disponibilité d'une latrine**

En fin de scolarité, le même constat est fait où les proportions d'écoles ne disposant pas de latrines sont plus élevées au Kasaï-Occidental (49%), au Bandundu (42,2%) et au Kasaï-Oriental (35,5%).

On note également qu'en fin de scolarité, la différence de performances est significative entre les élèves ne disposant pas de latrines à l'école par rapport aux élèves disposant de latrines à l'école en faveur de ces derniers en lecture et en mathématiques.

Ce constat est valable pour les provinces de Kinshasa, Nord-Kivu, Maniema et Kasaï-Occidental dont les élèves disposant de latrines à l'école réalisent des performances supérieures dans les deux disciplines à celles des élèves ne disposant pas de latrines à l'école dans ces provinces.

Par ailleurs, au Kongo Central, les élèves disposant de latrines à l'école sont plus performants en lecture uniquement tandis que la même tendance est observée au Kasaï-Oriental en mathématiques en faveur des élèves disposant de latrines à l'école.

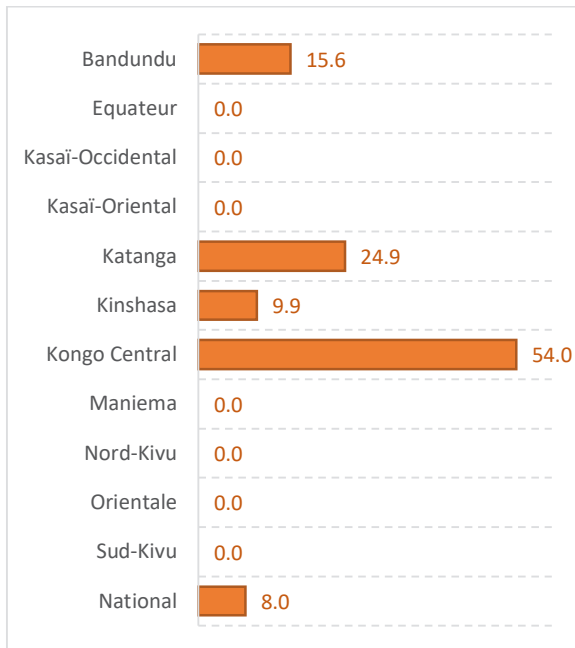
5.3.1.2. Equipement de premiers soins et actions de santé

En RDC, moins d'un cinquième d'élèves ont accès aux soins primaires de santé à l'école.

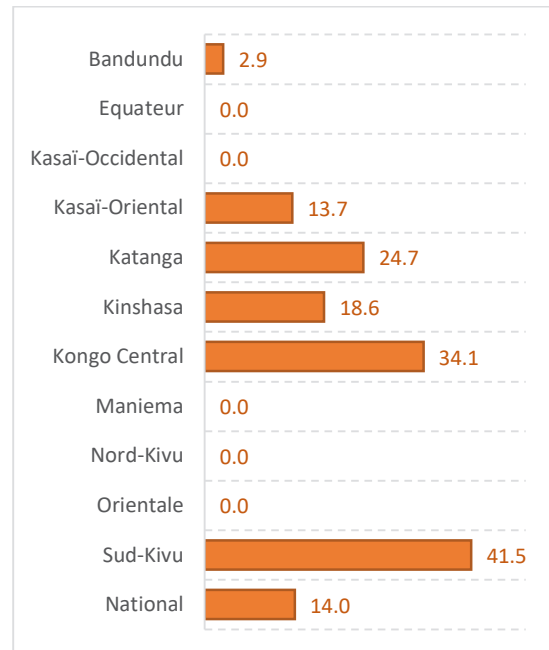
En effet, le pourcentage moyen d'élèves fréquentant une école disposant d'une infirmerie ou du matériel de premiers soins (boîte à pharmacie) est de 8,0% en début de scolarité contre 14,0 % en fin de scolarité.

Au niveau provincial, en début de scolarité, c'est dans quatre provinces seulement que les élèves ont accès aux soins primaires à l'école à savoir : Kongo Central (54%), Katanga (24,5%), Bandundu (15,6%) et Kinshasa (9,9%).

Graphique 5.69: Répartition des élèves en début de scolarité selon la disponibilité d'une infirmerie



Graphique 5.70: Répartition des élèves en fin de scolarité selon la disponibilité d'une infirmerie



En fin de scolarité, c'est dans six provinces seulement que les élèves ont accès aux soins primaires à l'école à savoir : Sud-Kivu (41,5%), Kongo Central (34,1%), Katanga (24,7%), Kinshasa (18,6%), Kasaï-Oriental (13,7%) et Bandundu (15,6%).

L'analyse des résultats révèle également au niveau national, qu'en fin de scolarité, la différence de performances est significative 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 en faveur de ces derniers en lecture et en mathématiques.

Ce constat est valable pour les sept provinces de Kinshasa, Bandundu, Nord-Kivu, Maniema, Equateur, Orientale et Kasaï-Occidental où les élèves disposant d'une infirmerie ou de matériels de soins à l'école réalisent des performances supérieures dans les deux disciplines à celles des élèves ne disposant pas d'une infirmerie ou de matériels de soins à l'école.

Par ailleurs, au Sud-Kivu, les élèves disposant d'une infirmerie ou de matériels de soins à l'école sont plus performants en lecture uniquement tandis que la même tendance est observée au Kongo Central et au Kasaï-Oriental en mathématiques en faveur des élèves disposant d'une infirmerie ou de matériels de soins à l'école. Le Katanga est la seule province où les élèves de ces deux groupes ont des performances similaires dans les deux disciplines.

5.3.5. Environnement scolaire et performances

Un environnement scolaire (aménagement du territoire, présence des infrastructures et des équipements scolaires) de qualité favorise les acquisitions scolaires.

5.3.5.1. Aménagement du territoire et performances des élèves

La RDC figure parmi les quatre pays sur les quatorze pays participants qui disposent du plus faible niveau d'aménagement du territoire, soit 47,2 en début de scolarité et 49,2 en fin de scolarité de scolarité.

L'indicateur de dispersion des résultats au sein d'un pays (l'écart-type) montre que le degré d'homogénéité dans la répartition au niveau de l'aménagement du territoire est variable selon le pays.

Ainsi, la RDC présente la disparité la moins forte au niveau national et a une meilleure répartition du niveau d'aménagement sur l'étendue du territoire.

En début de cycle primaire, l'indice d'aménagement du territoire n'influence pas positivement les performances des élèves en langue et en mathématiques en RDC. L'effet brut de la dotation en aménagement du territoire sur les apprentissages des élèves dans les deux disciplines est significativement négatif.

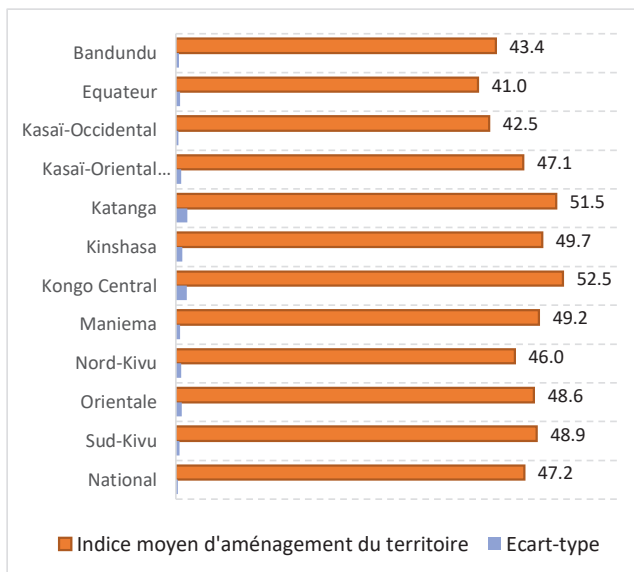
Toutefois, ce lien demeure significativement positif dans les deux disciplines sous le contrôle de l'indicateur « infrastructures de l'école ».

En fin de cycle primaire, l'effet brut de la dotation en aménagement du territoire sur les apprentissages des élèves est significativement positif en lecture dans l'ensemble du pays.

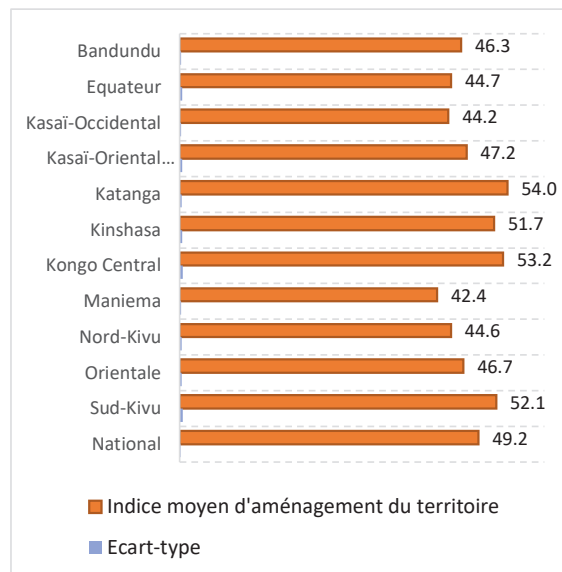
Sous le contrôle de l'indicateur « infrastructure de l'école », ce lien demeure également significatif uniquement en lecture.

Au niveau provincial, les provinces de Kongo Central, Katanga, Kinshasa et Sud-Kivu disposent des indices d'aménagement supérieurs à ceux du niveau national en début comme en fin de scolarité primaire. Ce qui signifie que ces quatre provinces présentent des disparités les plus fortes et en conséquence n'ont pas les meilleures allocations en aménagement du territoire relativement aux autres provinces de la RDC.

Graphique 5. 71 : Niveau moyen de l'indice d'aménagement du territoire et écart type - Début de scolarité



Graphique 5. 72 Niveau moyen de l'indice d'aménagement du territoire et écart type - Fin de scolarité



5.3.5.2. Infrastructure scolaire et performances des élèves

Les infrastructures scolaires, de même que l'équipement et les ressources pédagogiques contribuent à créer un cadre scolaire propice à l'enseignement et aux apprentissages. Plusieurs évaluations internationales ont montré l'importance de ces ressources en quantité suffisante et de nature appropriée pour créer des conditions d'apprentissage favorables (Hungu et al. 2011, Mullis et al. 2012a, Mullis et al. 2012b).

Toutefois, la mise à disposition d'un certain niveau de ressources dans l'école et dans la classe

n'est pas le seul critère pour garantir des conditions d'apprentissage satisfaisantes. Dans certains contextes, le niveau de performance des élèves est davantage lié à la qualité des enseignements qu'au niveau de ressources disponibles à l'école et en classe (Carneiro et al., 2015; Hanushek et Rivkin, 2006).

L'analyse comparée du niveau des infrastructures scolaires dans le pays est rendue possible, dans le cadre de l'évaluation PASEC2019, à travers un indice d'infrastructure de l'école.

Encadré 5. 2 : Description de l'indice d'infrastructure de l'école

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

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

En début de scolarité, le niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école pour la RDC est de 50,2 points avec une dispersion des résultats de 8,8 points au sein des provinces. Cet indice d'infrastructure est supérieur à la moyenne de l'ensemble des quatorze pays participants fixé à 50 points.

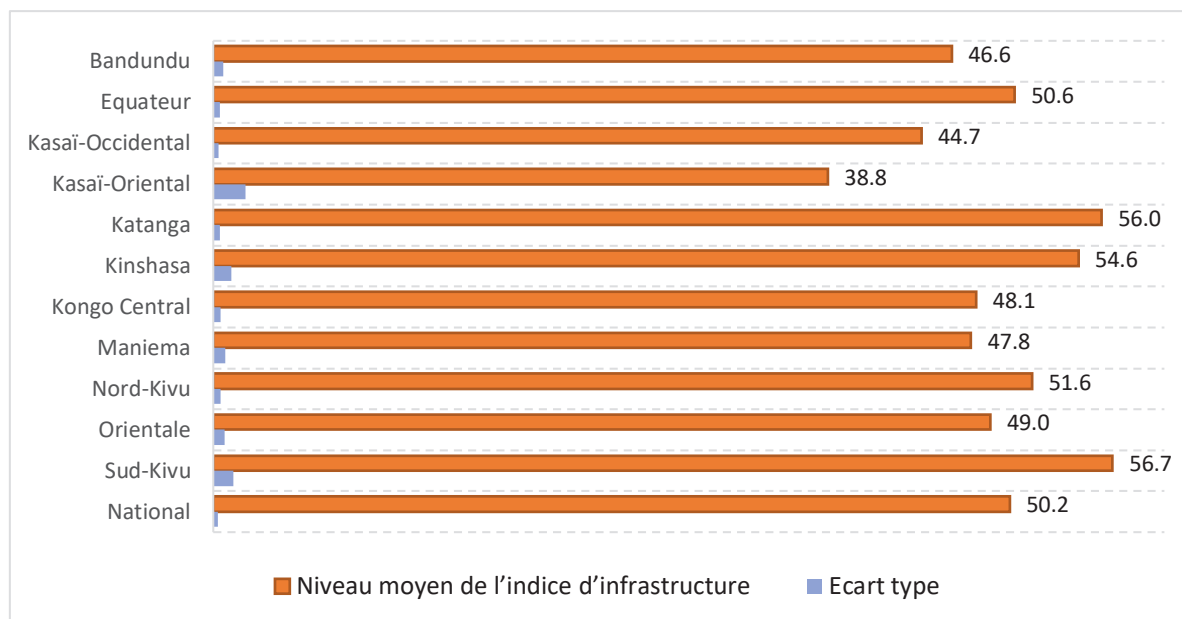
L'indicateur de dispersion des résultats au sein d'un pays (l'écart-type) montre que le degré d'homogénéité dans la répartition de l'infrastructure entre écoles est variable selon le pays. Ainsi, la RDC présente les disparités les moins élevées au niveau national. Elle allie donc le niveau élevé d'infrastructure scolaire et une meilleure allocation de ces infrastructures entre les écoles.

Au niveau provincial, les écoles de la province du Sud-Kivu (56,7 points) sont celles qui possèdent, au niveau national, le niveau moyen d'infrastructure le plus élevé.

Tandis que les écoles du Kasai-Oriental (38,8 points) présentent le niveau d'infrastructure le moins élevé de la RDC. C'est dans cette même province que le niveau des ressources pédagogiques notamment les bibliothèques est le plus faible dans le pays.

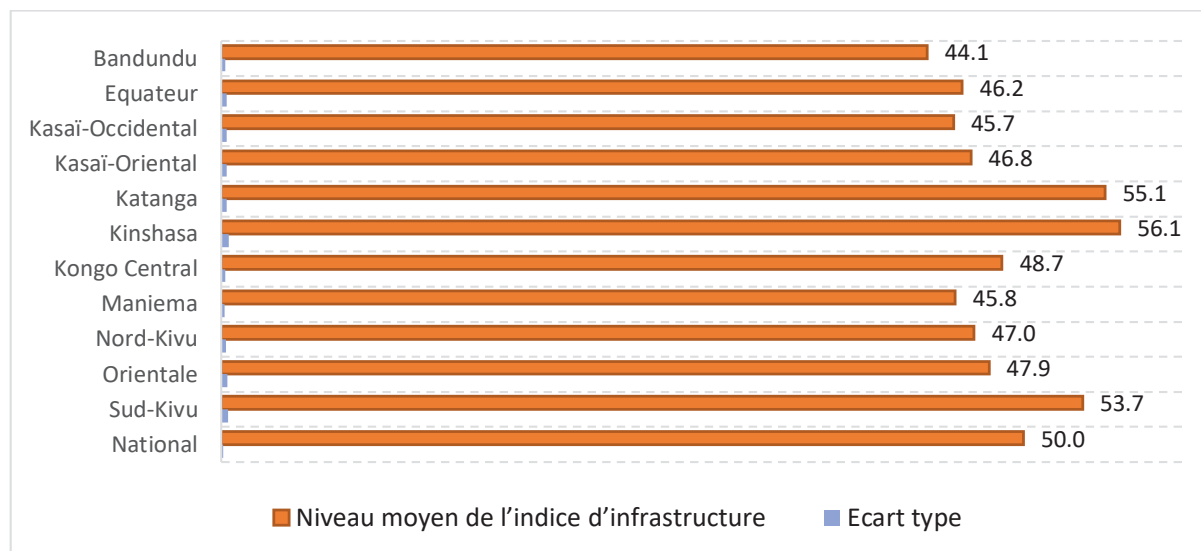
On note par ailleurs que c'est dans 5 provinces (Sud-Kivu, Katanga, Kinshasa, Nord-Kivu et Equateur) que le niveau de l'indice d'infrastructures est plus élevé que celui du niveau national, les 6 autres provinces affichent le niveau le plus bas de cet indice d'infrastructures.

Graphique 5. 73 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école et écart type - Début de scolarité



En fin de scolarité, le niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école pour la RDC est de 50,0 points avec une dispersion des résultats de 8,1 points au sein des provinces. Autrement dit, le niveau moyen d'infrastructures scolaires de la RDC est similaire à la moyenne de l'ensemble des quatorze pays participants à l'évaluation PASEC 2019.

Graphique 5. 74 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école et écart type - Fin de scolarité



Au niveau provincial, les écoles de Kinshasa (56,1 points) sont celles qui possèdent, au niveau national, le niveau moyen d'infrastructure le plus élevé. Elles sont suivies par les écoles du Katanga et du Sud-Kivu.

Tandis que les écoles du Bandundu (44,1 points) présentent le niveau d'infrastructure le moins élevé de la RDC.

Au-delà de la variabilité entre provinces, ces données témoignent également de différences selon le milieu d'implantation de l'école (urbain ou rural) mais aussi selon le statut de l'école (public ou privé) en début de scolarité et en fin de scolarité primaire dans l'une des disciplines ou dans les deux disciplines à la fois.

En début de scolarité, le niveau moyen de dotation en infrastructure de l'école n'influence pas les performances en lecture et en mathématiques en RDC.

En prenant en compte l'indice moyen d'équipement des classes, ce lien demeure significatif et positif dans les deux disciplines.

En fin de scolarité, le niveau moyen de dotation en infrastructures de l'école influence positivement les performances en lecture et en mathématiques des élèves en RDC.

Le lien entre le niveau de dotation en infrastructures de l'école et les performances en lecture et en mathématiques des élèves est significatif dans l'ensemble du pays.

En prenant en compte l'indice moyen d'équipement des classes, ce lien demeure également significatif en lecture et en mathématiques dans l'ensemble de la RDC. Au niveau national, les élèves dont le niveau d'infrastructure de l'école est élevé obtiennent de meilleurs résultats.

5.3.5.3. Équipement des classes et performances des élèves

L'analyse comparée du niveau d'équipement dans l'ensemble du pays entre les classes de début et de fin de scolarité primaire est rendue possible, dans le cadre de l'évaluation PASEC2019, à travers l'indice d'équipement de la classe.

Encadré 5.3 : Description de l'indice d'équipement de la classe

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

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

Le graphique 5.75 présente le niveau moyen de l'indice d'équipement des classes par province. Sur le même graphique, l'indicateur de dispersion (l'écart-type) de la moyenne de l'indice au sein de chaque province montre que le degré d'homogénéité dans la répartition des équipements entre écoles n'est pas satisfaisant selon les provinces.

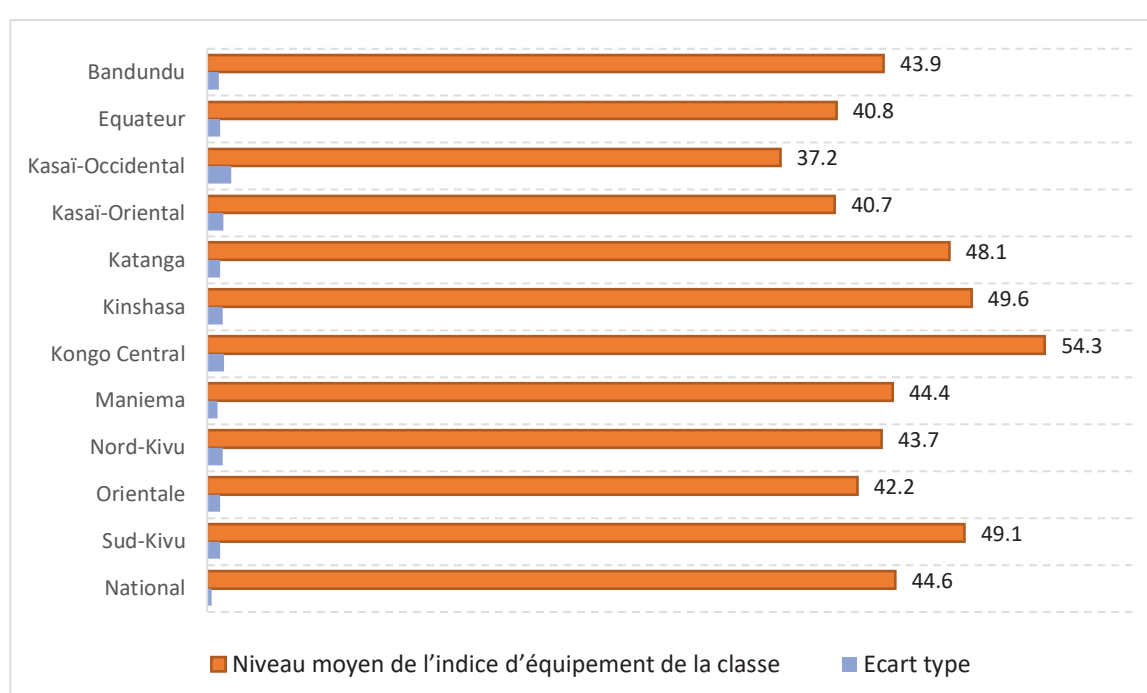
L'analyse détaillée des éléments ayant permis de construire cet indice montre qu'il existe dans les pays, des écoles qui ne disposent pas de certains éléments dans les classes comme un bureau et une chaise pour le maître, des guides pédagogiques, de règles pour le tableau, d'étagères pour les livres, etc. Dans certains cas, il n'existe même pas de tableau (mural ou mobile).

En RDC, le niveau moyen de l'équipement des classes estimé à 44,6 est statistiquement inférieur à la moyenne (50) de l'ensemble des 14 pays évalués. On y observe également les disparités relativement plus élevées. On remarque que la RDC allie le niveau le moins élevé de l'équipement des classes et une mauvaise allocation entre les écoles comparativement aux autres pays.

Selon l'analyse par province, il apparaît que le niveau d'équipement des classes des provinces du Kongo Central (54,3), Kinshasa (49,6), Sud-Kivu (49,1) et du Katanga (48,1) est plus élevé que la valeur nationale (44,4). Ces 4 provinces sont mieux dotées en équipements scolaires. Dans les 7 autres provinces, les classes ne sont pas mieux dotées en équipements en comparaison du niveau national.

Toutefois, le Kasai-Occidental affiche le niveau d'équipement des classes le plus faible de toutes les provinces du pays et en conséquence, les écoles de cette province sont les moins dotées en équipements scolaires.

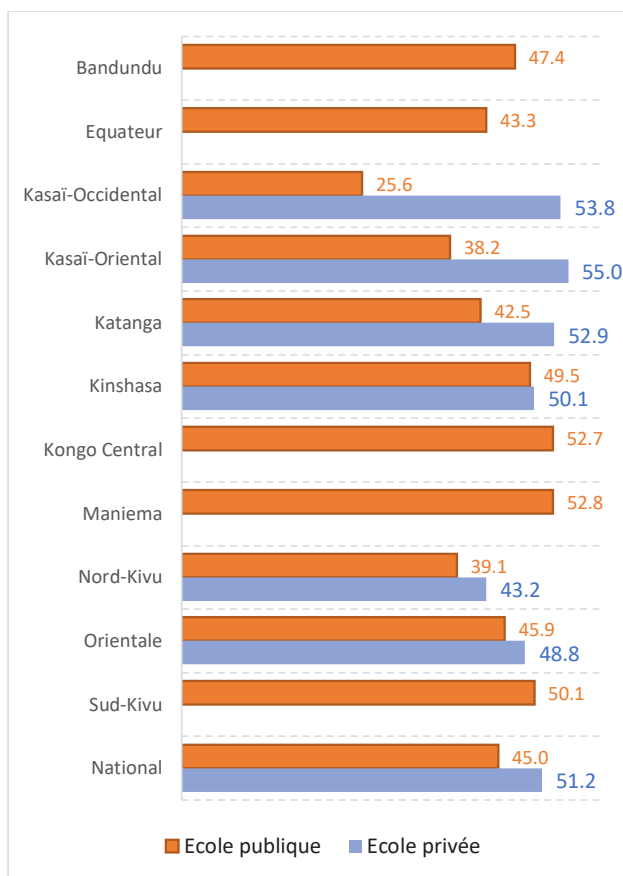
Graphique 5. 75 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe et écart type



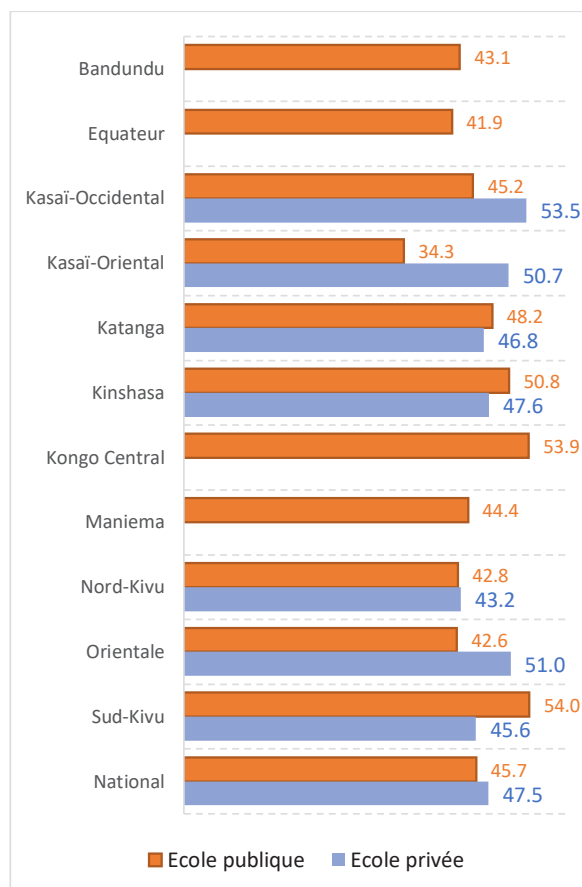
L'analyse des résultats indique globalement que le niveau moyen d'équipement des classes agit positivement sur les performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité pour l'ensemble des quatorze pays évalués.

Lorsqu'on prend en compte l'infrastructure de l'école dans l'analyse, ce lien demeure significativement positif en lecture et non significatif en mathématiques pour l'ensemble du pays.

Graphique 5. 76 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe selon le statut de l'école – Début de scolarité



Graphique 5. 77 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe selon le statut de l'école – Fin de scolarité



L'analyse faite entre les écoles publiques et les écoles privées montre que dans ces dernières les classes sont mieux dotées que celles des écoles publiques en début de scolarité comme en fin de scolarité. Ce constat est valable pour les provinces du Kasaï-Occidental, du Kasaï-Oriental, du Nord-Kivu et de l'Orientale où les écoles privées sont mieux équipées que les écoles publiques en début comme en fin de scolarité.

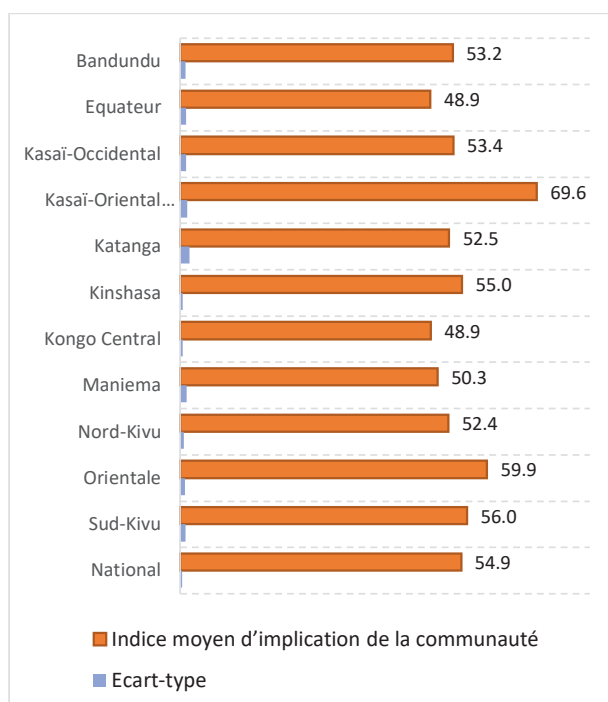
Les écoles privées de Kinshasa et du Katanga sont mieux dotées en début de scolarité et moins équipées en fin de scolarité primaire. Tandis que les écoles publiques de la province du Sud-Kivu sont mieux dotées que les écoles privées en fin de scolarité primaire.

Toutefois, cette analyse ne prend pas en considération les types d'écoles privées; dans certaines de ces écoles, les conditions laissent à désirer. L'analyse selon le milieu d'implantation de l'école (urbain ou rural) permet de constater que les classes sont mieux dotées dans les écoles installées en milieu urbain.

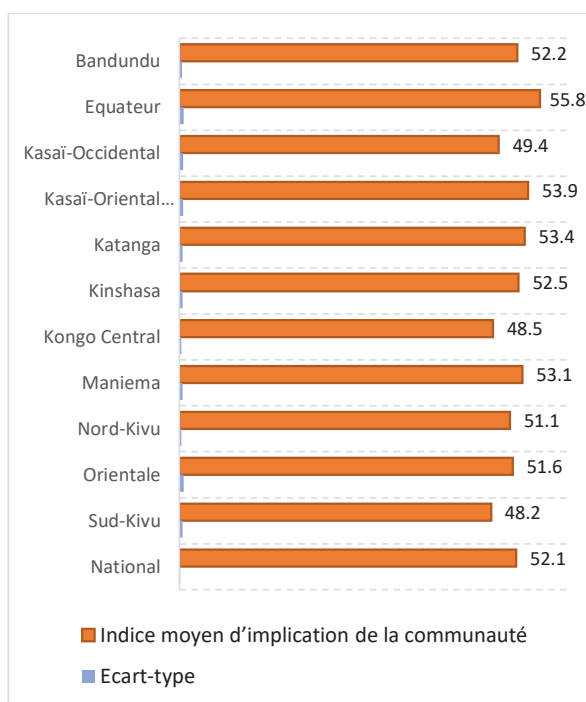
5.3.5.4. Implication de la communauté et performances des élèves

Le niveau d'implication de la communauté est de 54,9% en début de scolarité et de 52,1% en fin de scolarité. Au niveau provincial, on note que le niveau d'implantation de la communauté est plus élevé au Kasaï-Occidental (69,6%) en début de scolarité et à l'Equateur (55,8%) en fin de scolarité primaire. Par contre, les provinces de l'Equateur et du Kongo Central en début de scolarité et le Sud-Kivu en fin de scolarité ont enregistré le plus faible degré d'implication de la communauté.

Graphique 5. 78 : Niveau moyen de l'indice d'implication de la communauté et écart type - Début de scolarité



Graphique 5. 79 : Niveau moyen de l'indice d'implication de la communauté et écart type - Fin de scolarité



5.3.6. Caractéristiques des enseignants et des directeurs et performances des élèves

Le rôle crucial de la relation enseignant/élèves est attesté par la recherche en éducation (Hattie, 2009 ; Lessard et al., 2006). En effet, cette relation est susceptible d'avoir des effets sur les rapports de l'élève avec l'école, sur la performance scolaire et sur le sentiment de bien-être (Fredriksen et Rhodes, 2004). Les plus grands bénéficiaires d'une relation positive enseignant/élèves se situent chez les élèves à risque de décrochage (Fortin et al., 2006). A contrario, une mauvaise relation enseignant/élèves pourrait être de nature à favoriser les décrochages (Lessard et al., 2006).

Ainsi, les enseignants constituent un des piliers des systèmes éducatifs en raison de leur rôle essentiel dans l'amélioration des apprentissages. Leur efficacité constitue le facteur le plus important de l'apprentissage des élèves (UNESCO, 2014b ; Bold et al., 2017) ; ce qui conduit à considérer le corps enseignant comme une ressource essentielle au sein des établissements scolaires à côté d'autres ressources telles que le leadership des directeurs par exemple (Isabelle, Gélinas-Proulx et Meunier (2015). C'est pourquoi il est exigé des systèmes éducatifs de disposer d'enseignants de qualité. L'accroissement du nombre d'enseignants qualifiés dans les pays en développement a ainsi été défini, dans le cadre des objectifs de développement durable (ODD), parmi les moyens à mettre en œuvre pour viser une éducation de qualité inclusive pour tous d'ici 2030.

Dans ce contexte, les pays de la CONFEMEN ont exprimé le besoin d'enrichir l'enquête sur les enseignants (PASEC, 2018). Ainsi, l'évaluation PASEC2019, s'est focalisée sur les trois dimensions qui pourraient être de nature à permettre d'établir une cartographie plus complète de la situation des enseignants dans les pays participants, à savoir : leurs caractéristiques personnelles, leurs perceptions et la mesure des connaissances des enseignants dans une perspective de mise en lumière de leurs besoins de formation.

Grâce aux réponses aux questionnaires soumis aux directeurs des écoles enquêtées, l'évaluation PASEC2019 a également permis d'identifier quelques caractéristiques des directeurs d'écoles qui peuvent contribuer à comprendre le contexte d'acquisition des compétences par les élèves.

5.3.6.1. Le genre

5.3.6.1.1. Le genre de l'enseignant

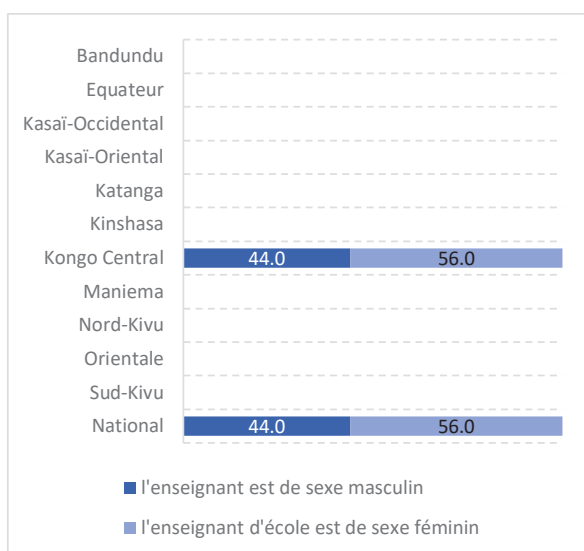
Selon les données de l'ISU30, le pourcentage de femmes enseignantes dans les écoles primaires est passé de 56% à 66,9% entre 1990 et 2019 dans le monde. D'après la même source, en Afrique Subsaharienne, le pourcentage d'enseignantes dans le primaire a peu évolué entre 1990 et 2019, passant de 40,4% à 46,6%.

Les résultats de l'évaluation PASEC2019 indiquent qu'en RDC, les femmes enseignantes enquêtées représentent encore une proportion relativement faible du corps enseignant soit 36,9%. En outre, la proportion des élèves enseignés par les femmes enseignantes en fin de scolarité est très faible soit 10,1%.

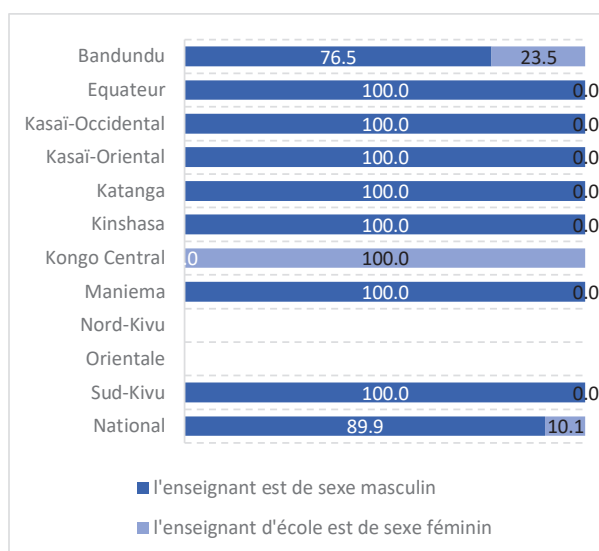
Ces constats sont confirmés par les données de l'ISU et révèlent que la parité est loin d'être atteinte dans la fonction enseignante au primaire dans certains pays dont la RDC.

Au niveau provincial, on observe que les femmes enseignantes sont majoritaires au Kongo Central (100%) et représentent environ 23,5% au Bandundu (voir le graphique 5.75).

Graphique 5.80 : Répartition des élèves selon le sexe de l'enseignant - Début de scolarité



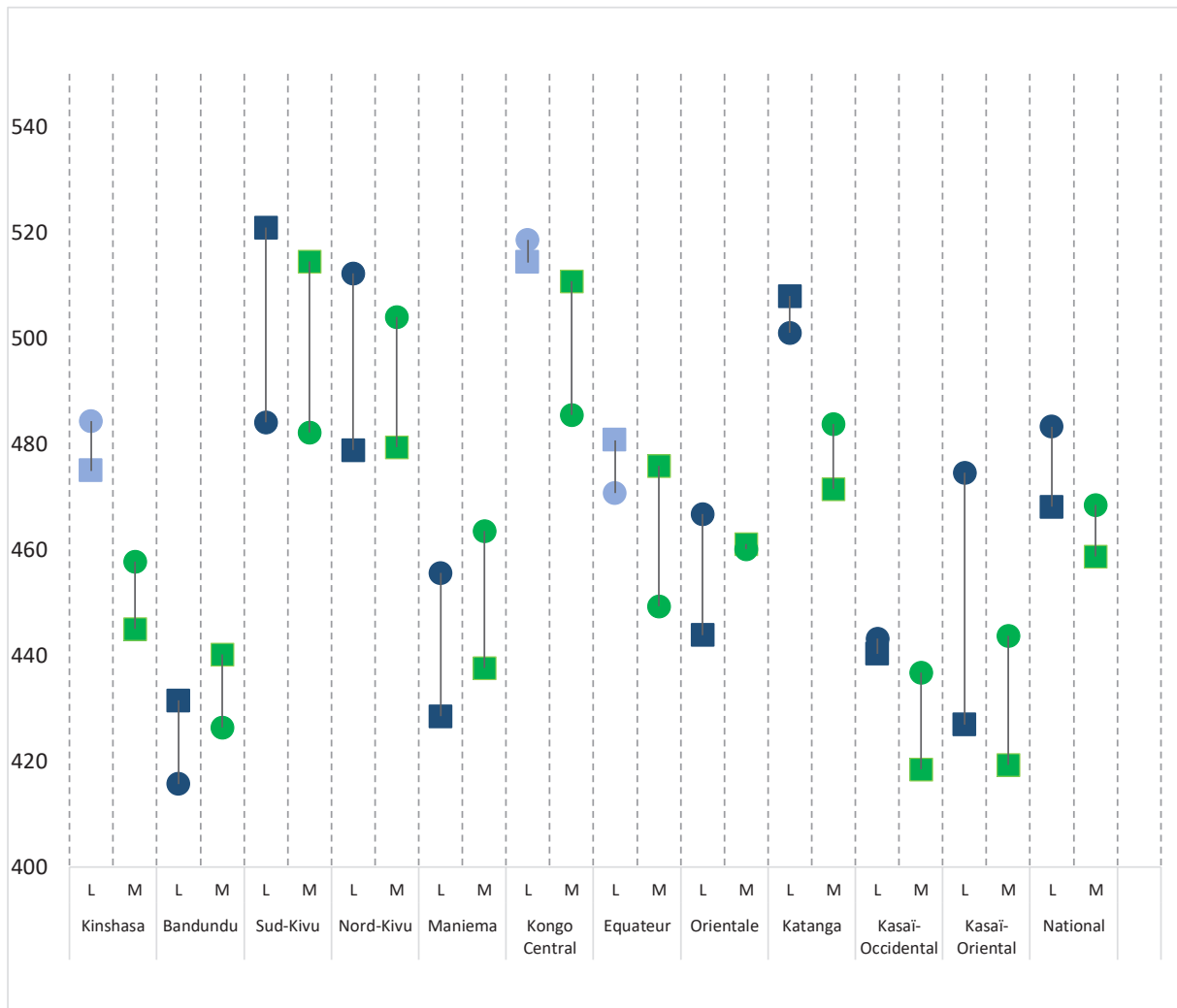
Graphique 5.81 : Répartition des élèves selon le sexe de l'enseignant - Fin de scolarité



L'analyse des résultats indique que les élèves enseignés par les femmes sont plus performants que ceux enseignés par les hommes en mathématiques en fin de scolarité tandis qu'en lecture, aucune différence n'est observée dans les performances de ces deux groupes d'élèves au niveau national.

Ce constat est fait également au niveau provincial où les élèves enseignés par les femmes réalisent des scores supérieurs que ceux enseignés par les hommes en lecture et en mathématiques dans toutes les provinces à l'exception des élèves des provinces de Bandundu, du Nord-Kivu, du Maniema et de l'Orientale (voir graphique 5.76).

Graphique 5. 82 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le genre de l'enseignant - Fin de scolarité



Lecture Différence ■ Significative ■ non-significative **Mathématiques** Différence ■ Significative ■ non-significative
 ■ Femme ● Homme ■ Femme ● Homme

5.3.6.1.2. Le genre des directeurs d'école

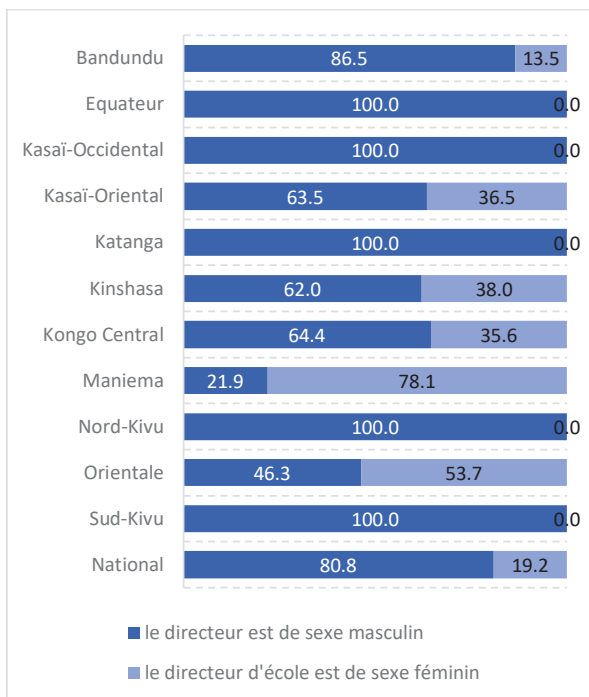
La plupart des élèves enquêtés en RDC (80,8% en début de scolarité et 85,2% en fin de scolarité) proviennent d'écoles dirigées par des hommes (voir graphiques 5.77 et 5.78).

En début de cycle primaire, les provinces qui affichent les proportions les plus élevées des élèves fréquentant une école dirigée par une femme que la moyenne nationale sont : Maniema (78,1%), Orientale (53,7%), Kinshasa (38%) et Kasaï-Occidental (36,5%).

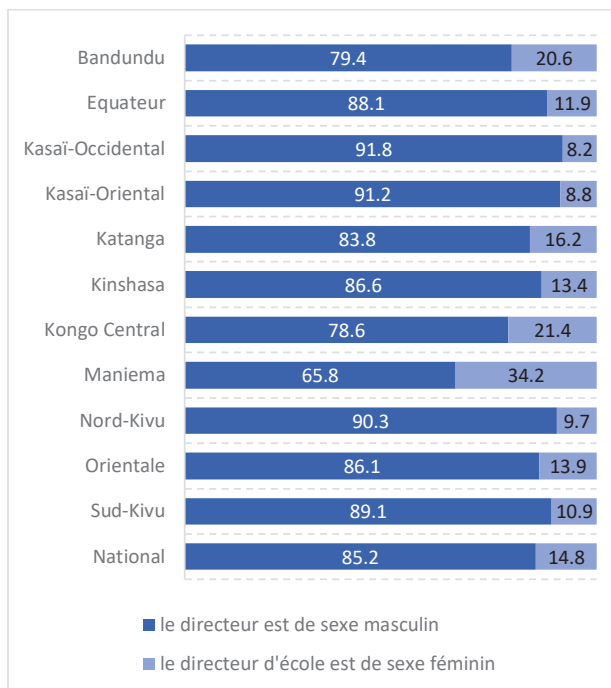
En fin de scolarité, les provinces qui ont réalisé les proportions les plus élevées des élèves fréquentant une école dirigée par une femme que la moyenne nationale sont les suivantes : Maniema (34,2%), Kongo Central (21,4%), Bandundu (20,6%) et Katanga (16,2%).

Cependant, la différence moyenne de performances en lecture et en mathématiques entre les élèves dont le directeur de l'école est une femme et ceux dont le directeur de l'école est un homme n'est pas significative tant en début de scolarité qu'en fin de scolarité primaire au niveau national.

Graphique 5.83 : Répartition des élèves selon le sexe de l'enseignant – Début de scolarité



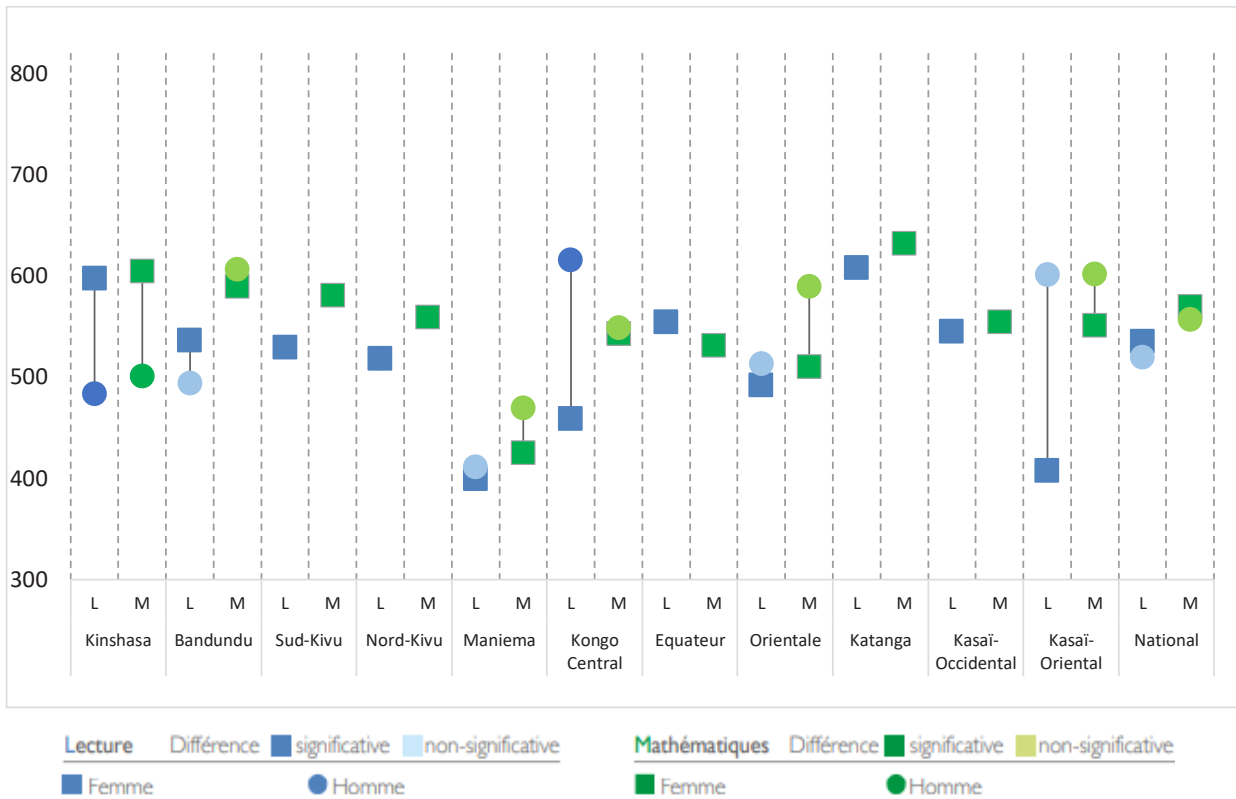
Graphique 5.84 : Répartition des élèves selon le sexe de l'enseignant - Fin de scolarité



En début de scolarité, la différence moyenne de performances en lecture et en mathématiques entre les élèves dont le directeur de l'école est une femme et ceux dont le directeur de l'école est un homme est significative en faveur des élèves dont l'école est dirigée par une femme au Sud-Kivu, au Nord-Kivu, à l'Equateur, au Katanga et au Kasaï-Occidental. Le même constat est fait uniquement en lecture en faveur des élèves dont l'école est dirigée par une femme au Kongo Central en début du cycle primaire.

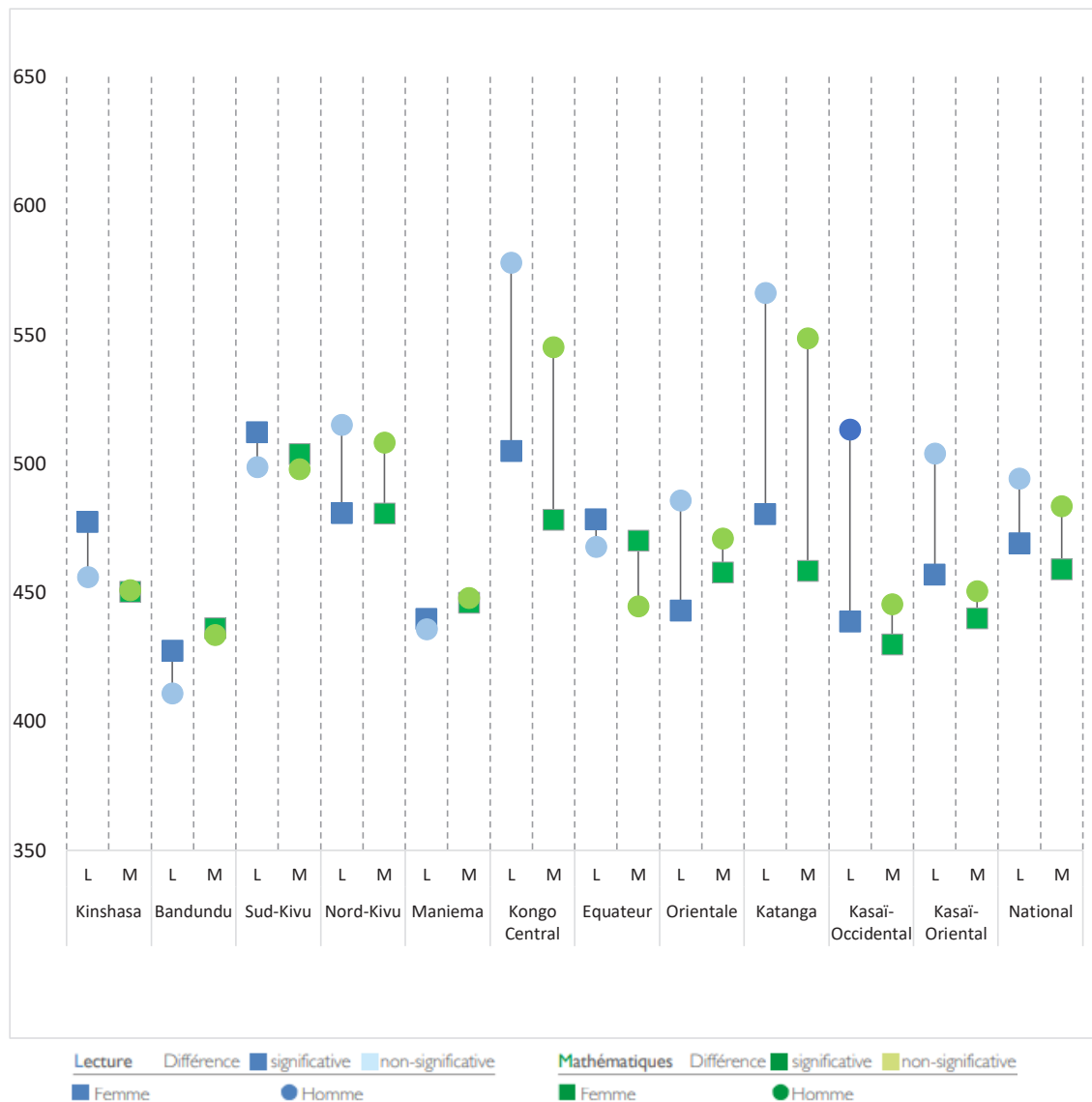
Cependant, la tendance contraire est observée en début de scolarité à Kinshasa où la différence moyenne de performances en lecture et en mathématiques entre les élèves dont le directeur de l'école est une femme et ceux dont le directeur de l'école est un homme est significative en faveur des élèves dont l'école est dirigée par un homme (voir graphiques 5.83 et 84).

Graphique 5.86 : Performance des élèves en langue et en mathématiques selon le genre du directeur - Début de scolarité



En fin de scolarité, la différence moyenne de performances entre les élèves dont le directeur de l'école est une femme et ceux dont le directeur de l'école est un homme est significative uniquement en lecture en faveur des élèves dont l'école est dirigée par une femme au Kasaï-Occidental (voir graphique 5.86).

Graphique 5. 87 : Performance des élèves en lecture et en mathématiques selon le genre du directeur - Fin de scolarité



5.3.6.2. L'ancienneté

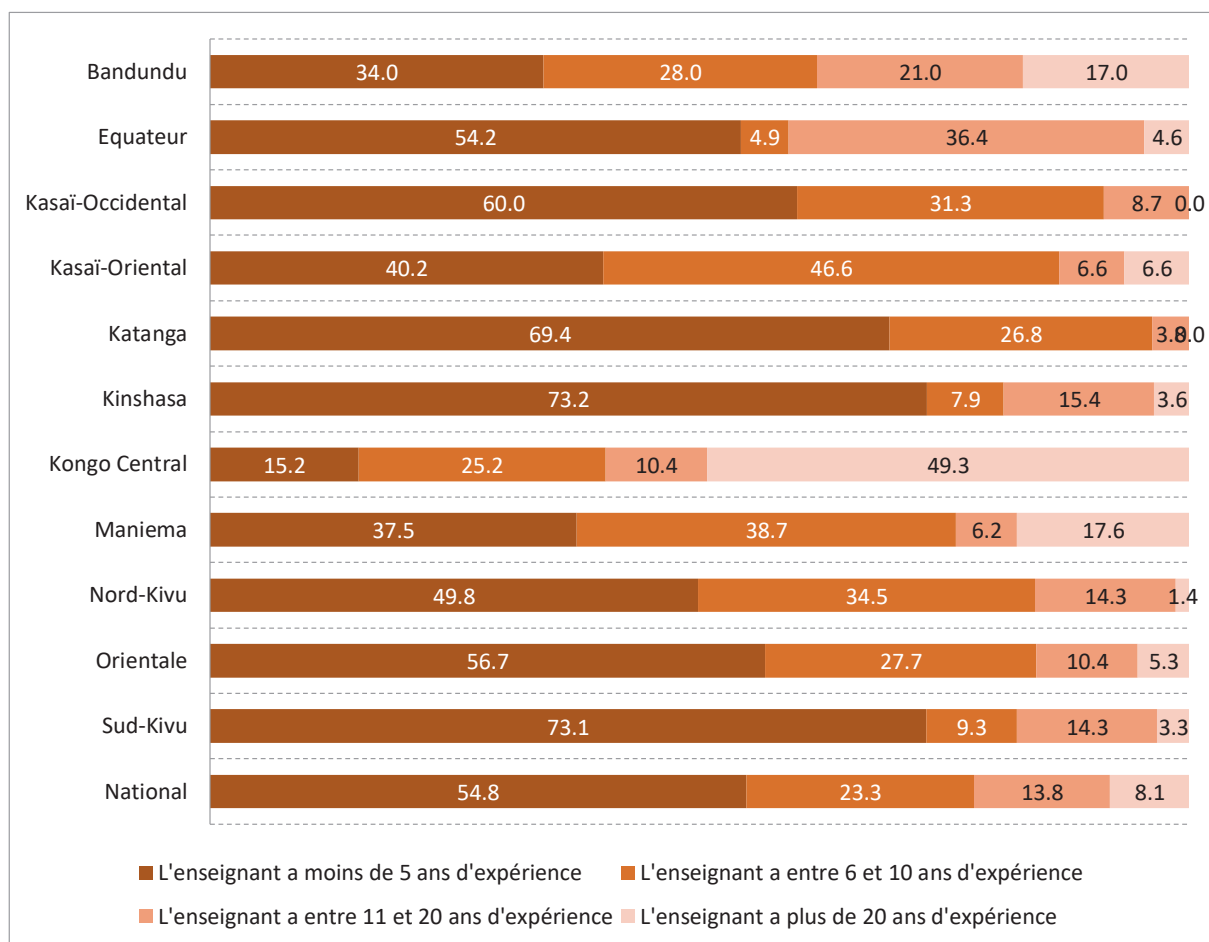
5.3.6.2.1. L'ancienneté des enseignants

Le graphique 5.88 renseigne qu'en début de scolarité, 54,6% des élèves congolais fréquentent les écoles dont l'enseignant a une ancienneté de moins de cinq ans contre 45,4% des élèves qui sont enseignés par un enseignant ayant plus de cinq ans d'expérience dans cette fonction.

Le pourcentage des enseignants qui ont une ancienneté de six à dix ans est de 23,3% ; tandis que 13,8 % des élèves fréquentent des classes tenues par les enseignants ayant entre onze et vingt ans d'expérience alors que 8,1% des classes sont tenues par des enseignants qui ont plus de vingt ans d'expérience.

On note que les six provinces suivantes enregistrent les proportions les plus importantes d'enseignants moins expérimentés c'est-à-dire avec moins de cinq ans d'expérience à savoir : Kinshasa (73,2%), Sud-Kivu (73,1%), Katanga (69,4%), Kasaï-Occidental (60,0%), Orientale (56,7%) et Equateur (54,2%).

Graphique 5.88 : Répartition des élèves selon l'ancienneté de l'enseignant - Début de scolarité

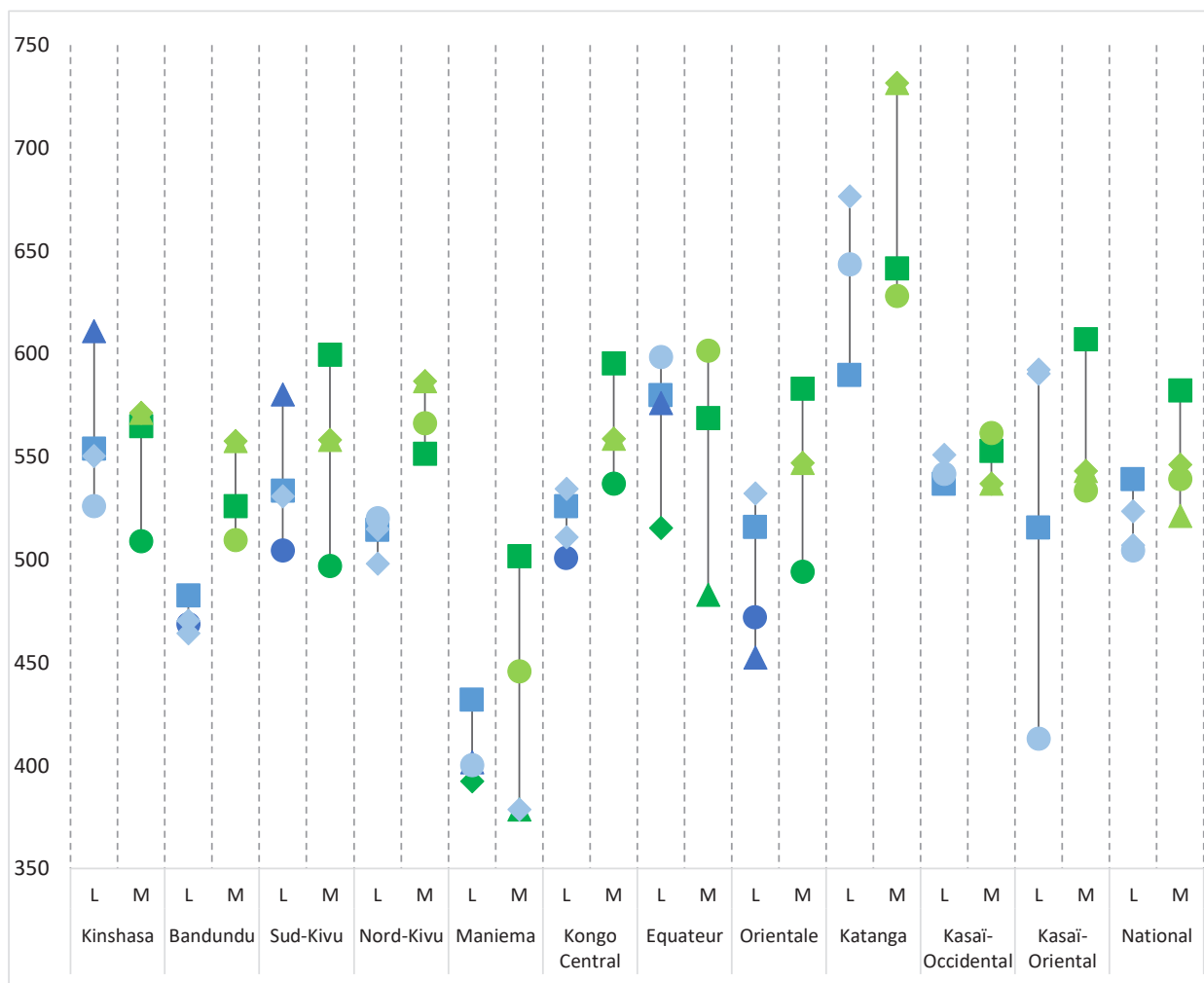


En début de scolarité, au niveau national, les résultats indiquent une différence de performances en langue et en mathématiques.

Entre les élèves dont l'enseignant a moins de 5 ans d'expérience et ceux dont l'enseignant a plus de 5 ans d'expérience et c'est en faveur de ces derniers

La même tendance est observée au niveau de la province du Kongo Central où les élèves enseignés par les enseignants qui ont plus de 5 ans d'expérience performant mieux dans les deux matières que ceux dont l'enseignant a moins de 5 ans d'expérience.

Graphique 5.89 : Performances des élèves en langue et en mathématiques selon l'ancienneté de l'enseignant - Début de scolarité

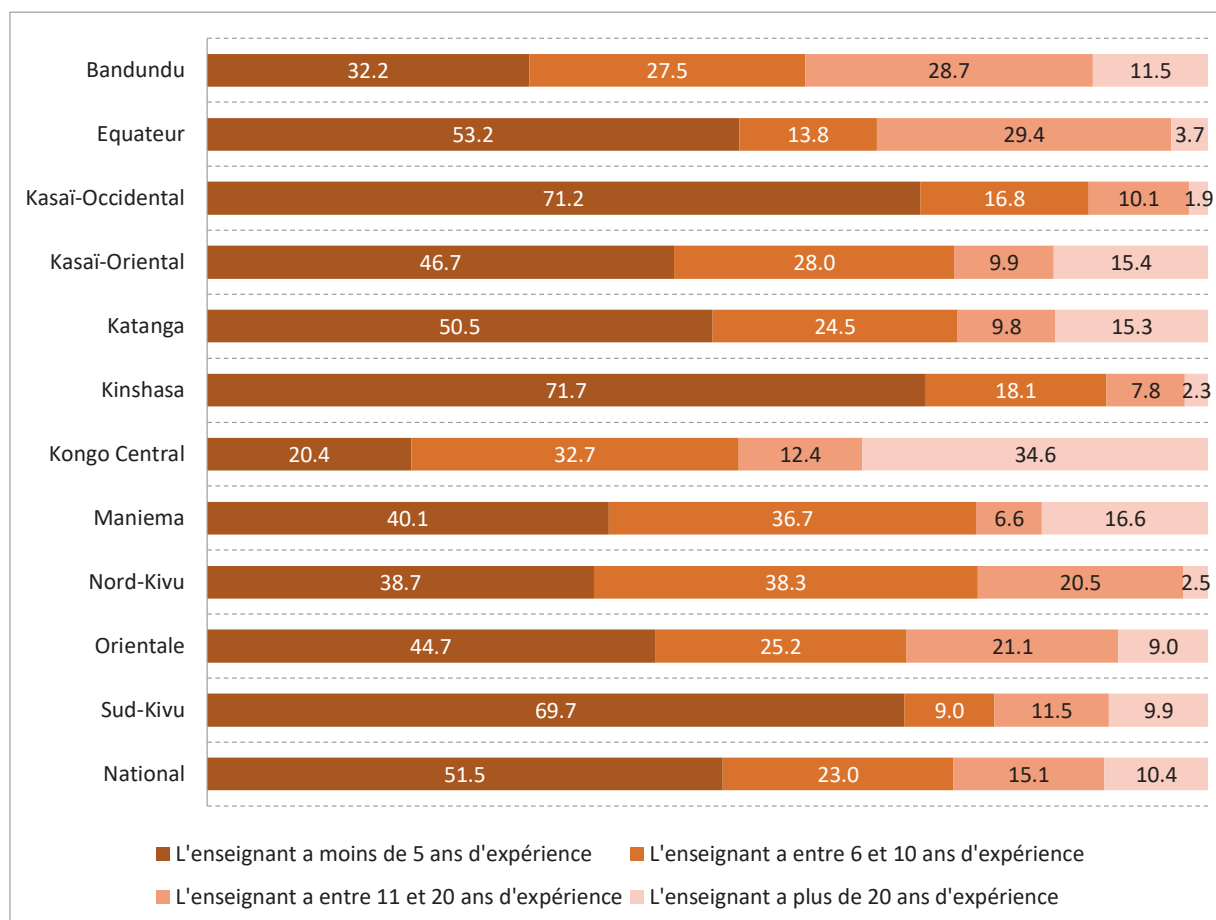


Comme en début de scolarité, la même tendance est également observée en fin de scolarité. En effet, le graphique 5.90 renseigne qu'en fin de scolarité, 51,5% des élèves congolais fréquentent les écoles dont l'enseignant a une ancienneté de moins de cinq ans contre 48,5% des élèves qui sont enseignés par un enseignant ayant plus de cinq ans d'expérience dans cette fonction.

Le pourcentage des enseignants qui ont une ancienneté de six à dix ans est de 23,0% ; tandis que 15,1 % des élèves fréquentent des classes tenues par les enseignants ayant entre onze et vingt ans d'expérience alors que 10,4% des classes sont tenues par des enseignants qui ont plus de vingt ans d'expérience.

On note également que les cinq provinces suivantes enregistrent les proportions les plus importantes d'enseignants moins expérimentés c'est-à-dire avec moins de cinq ans d'expérience à savoir : Kinshasa (71,7%), Kasaï-Occidental (71,2%), Sud-Kivu (69,4%), Equateur (53,2%) et Katanga (50,5%).

Graphique 5. 90 : Répartition (%) des élèves selon l'ancienneté de l'enseignant - Fin de primaire



Au niveau provincial, on note qu'environ 45 % des élèves du Kasaï-Oriental fréquentent des écoles dont les enseignants ont une ancienneté d'au plus cinq ans tandis que près de 42% des élèves du Kongo Central sont enseignés par des enseignants ayant plus de vingt ans d'ancienneté.

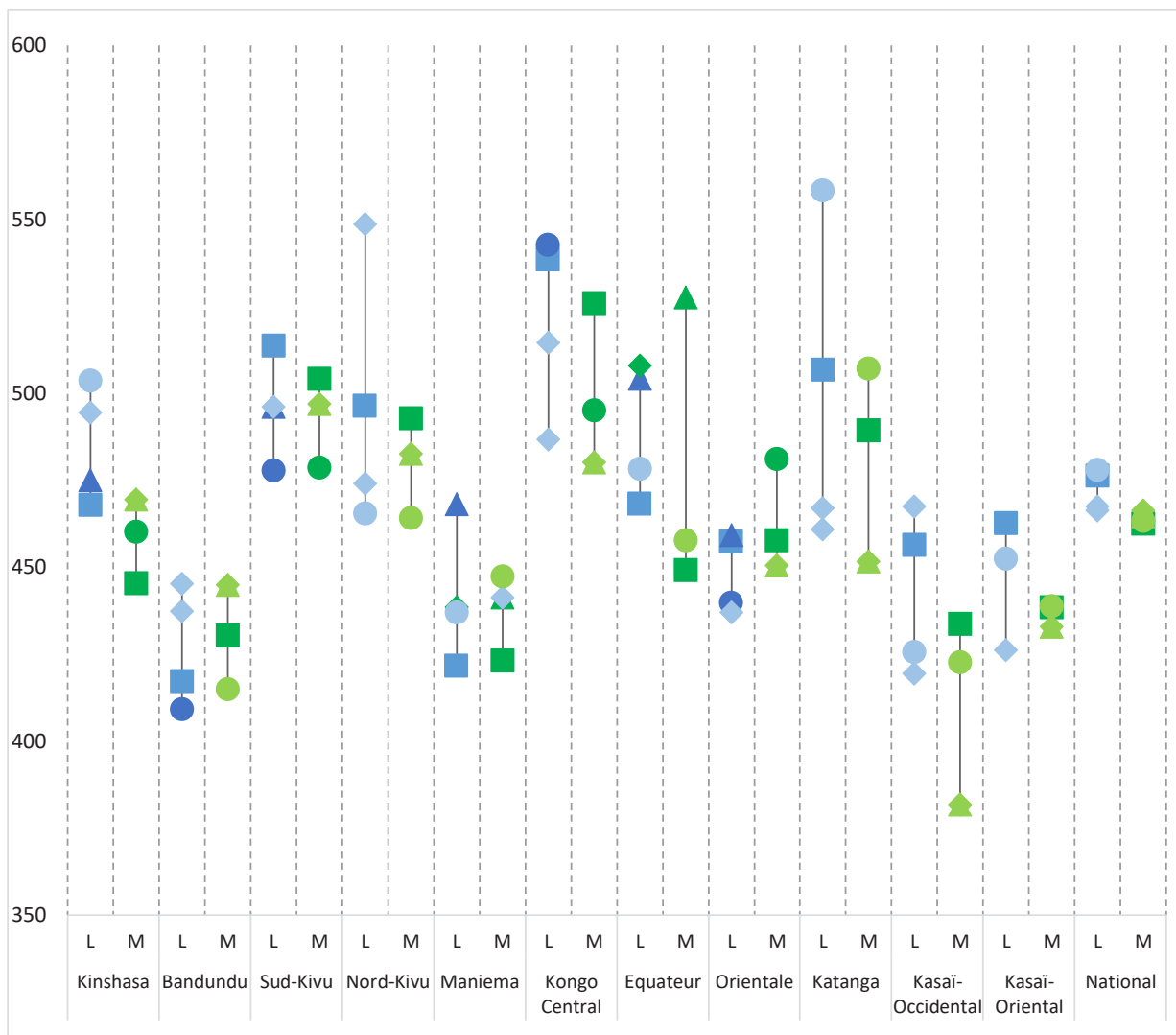
Il ressort également des données que les provinces du Kasaï-Occidental (10,7%), du Kasaï-Oriental (11,4%), de l'Equateur (14,3%) et de l'Orientale (17,5%) s'illustrent par des faibles proportions d'enseignants ayant une ancienneté de plus de vingt ans.

Cette constatation renvoie à la question du maintien des enseignants dans la profession et à la valeur sociale du métier (Farges, 2017). En effet, les enseignants pourraient être plus enclins à rester dans la profession si la société et eux-mêmes accordent une valeur importante au métier (Farges, 2017). Or, il est notable d'observer une baisse de cette valeur sociale qui s'illustre par la perte d'une bonne partie du prestige du métier d'enseignant acquis au lendemain des indépendances dans les pays d'Afrique subsaharienne francophone. Cela conduit à la nécessité de renforcer les réflexions visant à déterminer les conditions permettant d'attirer les meilleurs profils et de les retenir dans la profession le plus longtemps possible (Cooper et Alvarado, 2006).

En fin de scolarité, l'analyse des résultats du graphique 5.91 au niveau national n'indique aucune différence de performances entre les élèves dont l'enseignant a moins de 5 ans d'expérience et ceux dont l'enseignant a plus de 5 ans d'expérience en lecture et en mathématiques.

Alors qu'au niveau provincial, une différence significative des performances en lecture et en mathématiques existe entre les élèves dont les enseignants ont plus de 5 ans d'expérience au détriment des élèves dont les enseignants ont moins de 5 ans d'expérience dans les provinces de Kinshasa, Bandundu, Kongo Central, Equateur et Kasaï-Oriental.

Graphique 5. 91 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon l'ancienneté du directeur - Fin de scolarité

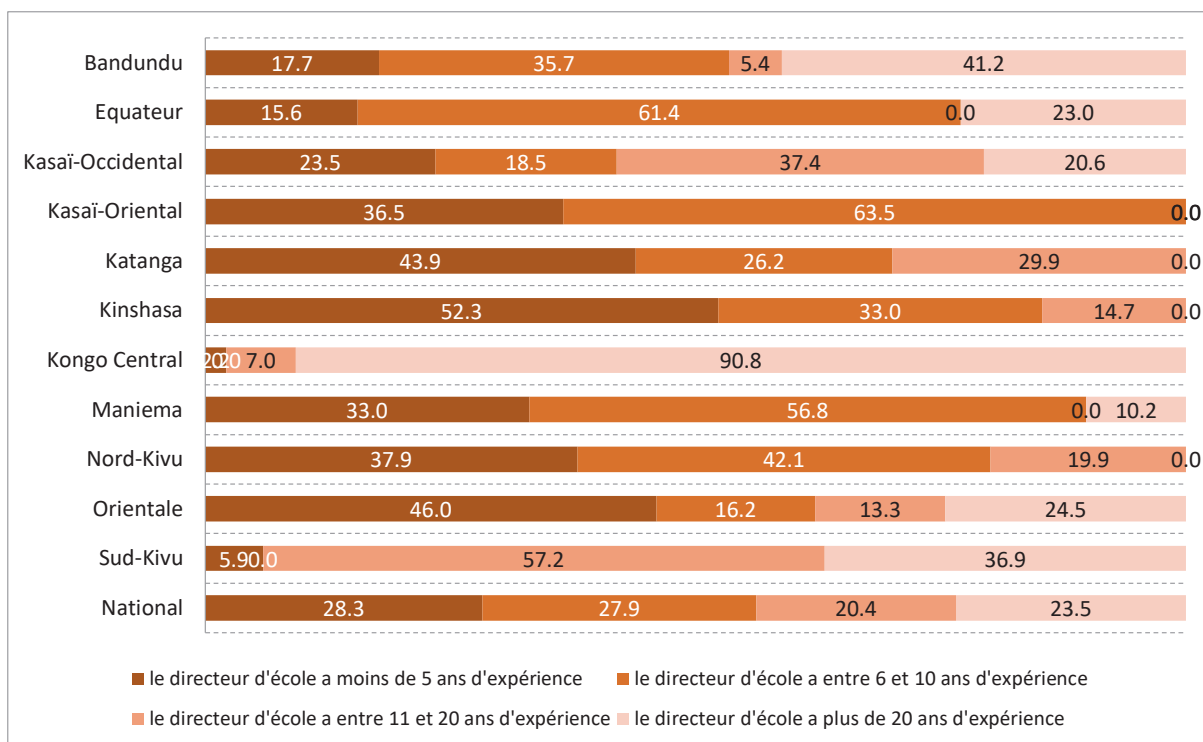


5.3.1.3. L'ancienneté des directeurs

En RDC, plus des deux tiers des élèves fréquentent les écoles dont le directeur a une ancienneté de plus de cinq ans. En effet, 71,7% des élèves en début de scolarité et 67,4% des élèves en fin de scolarité fréquentent une école dirigée par un directeur ayant plus de cinq ans d'expérience

En début de scolarité, 28,3% des élèves fréquentent des écoles où les directeurs ont une expérience d'au plus cinq ans dans cette fonction ; 27,9 % des écoles où les directeurs ont entre six et dix ans d'expérience ; et 20,4 % des écoles où les directeurs ont entre onze et vingt ans d'expérience et 23,5% des écoles où les directeurs ont plus de vingt ans d'expérience (voir le graphique 5.92).

Graphique 5. 92 : Répartition des élèves selon l'ancienneté du directeur - Début de scolarité



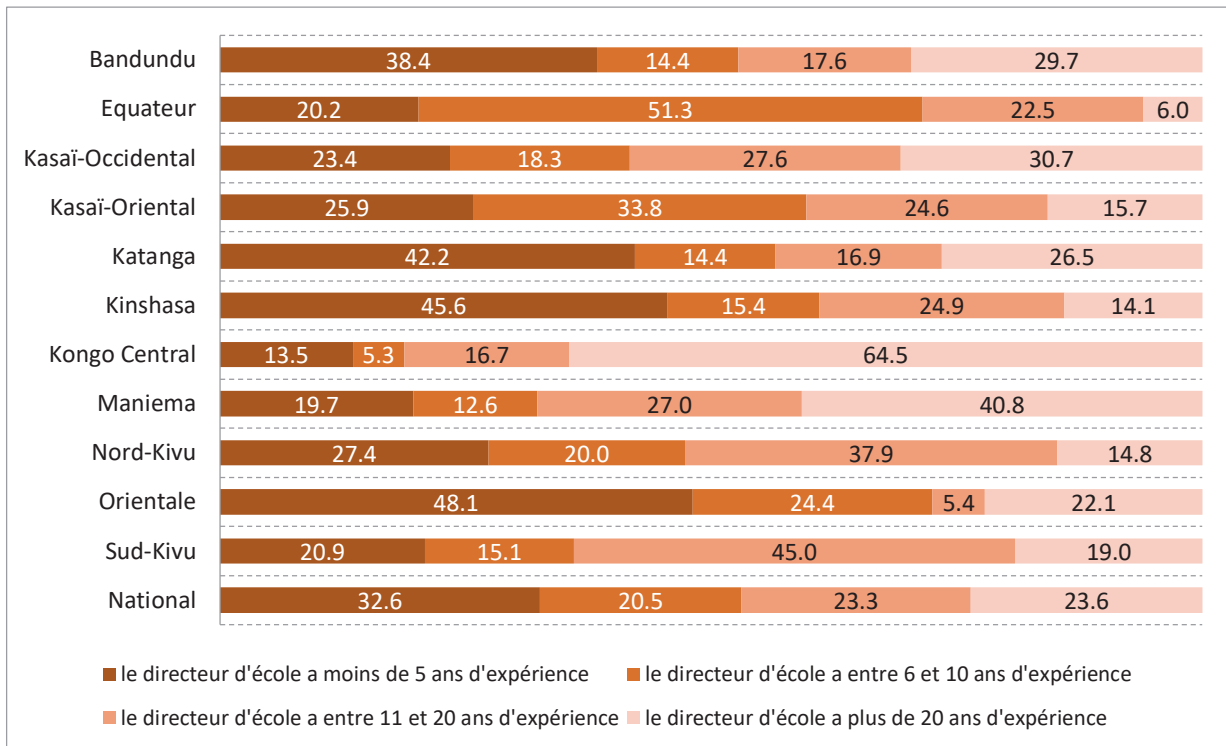
Par ailleurs, on note que le Kongo Central affiche la proportion la plus élevée des directeurs les plus expérimentés tandis que la province Orientale enregistre la proportion la plus élevée des directeurs les moins expérimentés. En effet, 90,8% des écoles du Kongo Central sont dirigées par les directeurs qui ont plus de vingt ans d'expérience et 46% des écoles de la provinciale Orientale sont dirigées par les directeurs qui ont moins de cinq ans d'expérience.

On note également que 63,5% des écoles du Kasaï-Oriental, 61,4% des écoles de l'Equateur et 56,8% de celles du Maniema sont dirigées par les directeurs qui ont entre six et dix ans d'expérience. La province du Kasaï-Occidental affiche la proportion la plus importante, soit 37,4% des écoles qui sont dirigées par les directeurs qui ont entre onze et vingt ans d'expérience.

En fin de scolarité, 32,6% des élèves fréquentent des écoles où les directeurs ont une expérience d'au plus cinq ans dans cette fonction ; 20,5 % des écoles où les directeurs ont entre six et dix ans d'expérience ; et 23,3 % des écoles où les directeurs ont entre onze et vingt ans d'expérience et 23,6% des écoles où les directeurs ont plus de vingt ans d'expérience (voir le graphique 5.93).

On note également qu'en fin de scolarité le Kongo Central affiche la proportion la plus importante des directeurs les plus expérimentés tandis que la province Orientale enregistre la proportion la plus élevée des directeurs les moins expérimentés. En effet, 64,5% des écoles du Kongo Central sont dirigées par les directeurs qui ont plus de vingt ans d'expérience et 48,1% des écoles de la provinciale Orientale sont dirigées par les directeurs qui ont moins de cinq ans d'expérience.

Graphique 5. 93 : Répartition des élèves selon l'ancienneté du directeur - Fin de scolarité



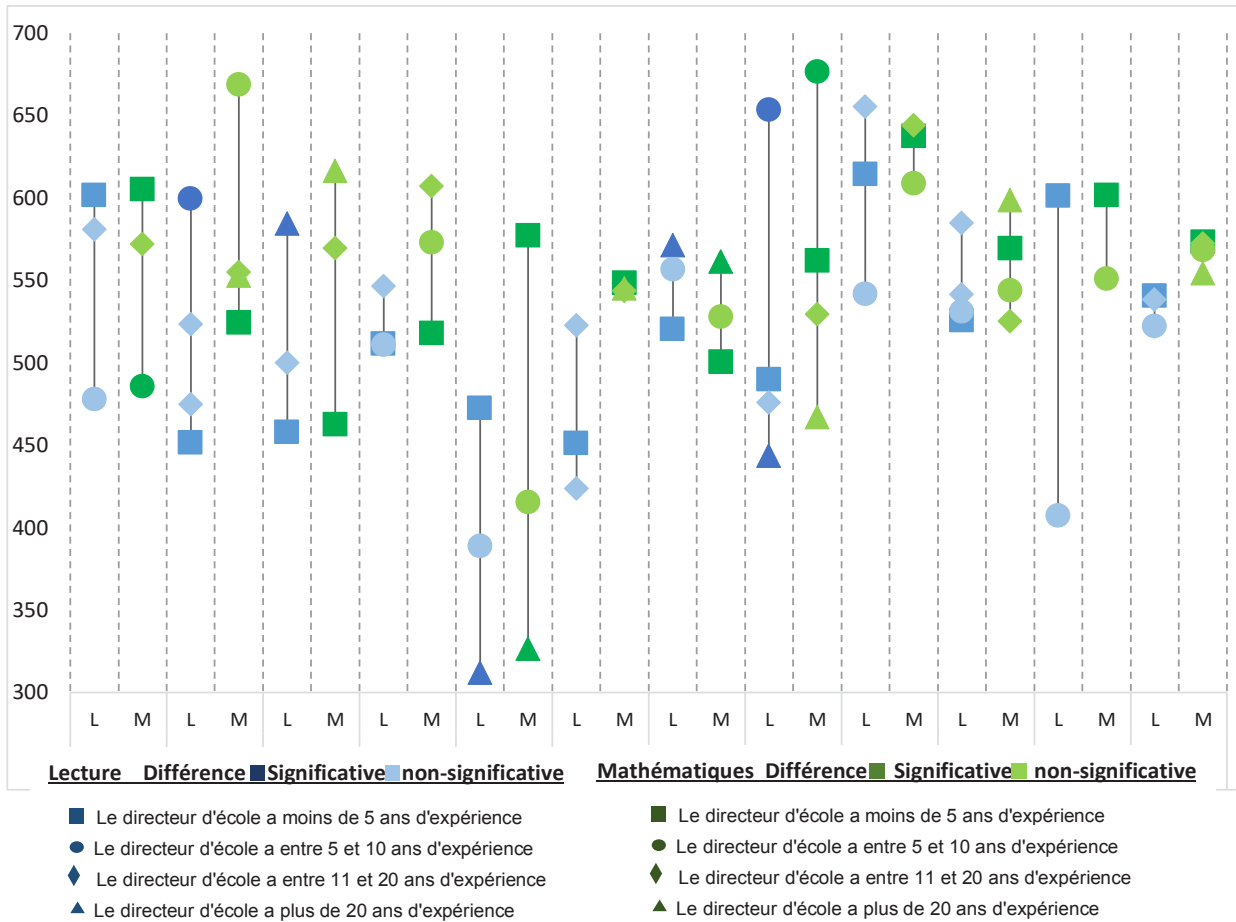
On note également que 51,3% des écoles de l'Equateur, 33,8% des écoles du Kasaï-Oriental et 24,4% de celles de l'Orientale sont dirigées par les directeurs qui ont entre six et dix ans d'expérience. Les provinces du Sud-Kivu (45%) et du Nord-Kivu (37,9%) affichent les proportions les plus importantes des écoles qui sont dirigées par les directeurs qui ont entre onze et vingt ans d'expérience.

L'analyse des résultats révèle qu'il n'y a pas de différence de performances entre les élèves fréquentant une école dirigée par un directeur expérimenté et ceux qui fréquentent une école dirigée par un directeur non expérimenté dans les deux disciplines en début de scolarité et en fin de scolarité au niveau national.

Cependant, au niveau provincial, la différence de performances entre les élèves fréquentant une école dirigée par un directeur plus expérimenté et ceux qui fréquentent une école dirigée par un directeur moins expérimenté est significativement positive en faveur des élèves fréquentant une école dirigée par un directeur expérimenté dans les provinces de Kongo Central, Orientale, Maniema, Kasaï-Oriental, Nord-Kivu, Equateur et Katanga en lecture et en mathématiques en début de scolarité. Le même constat est fait en faveur des élèves fréquentant une école dirigée par un directeur qui a 6 à 10 ans d'ancienneté en mathématiques d'une part et plus de 20 ans d'ancienneté en lecture d'autre part dans la province du Sud-Kivu.

La tendance contraire est observée à Kinshasa où la différence de performances entre les élèves fréquentant une école dirigée par un directeur expérimenté et ceux fréquentant une école dirigées par un directeur moins expérimenté est positivement significative en faveur des élèves fréquentant une école dirigée par le directeur qui a moins de 5 ans d'expérience en début de scolarité (voir graphique 5.94).

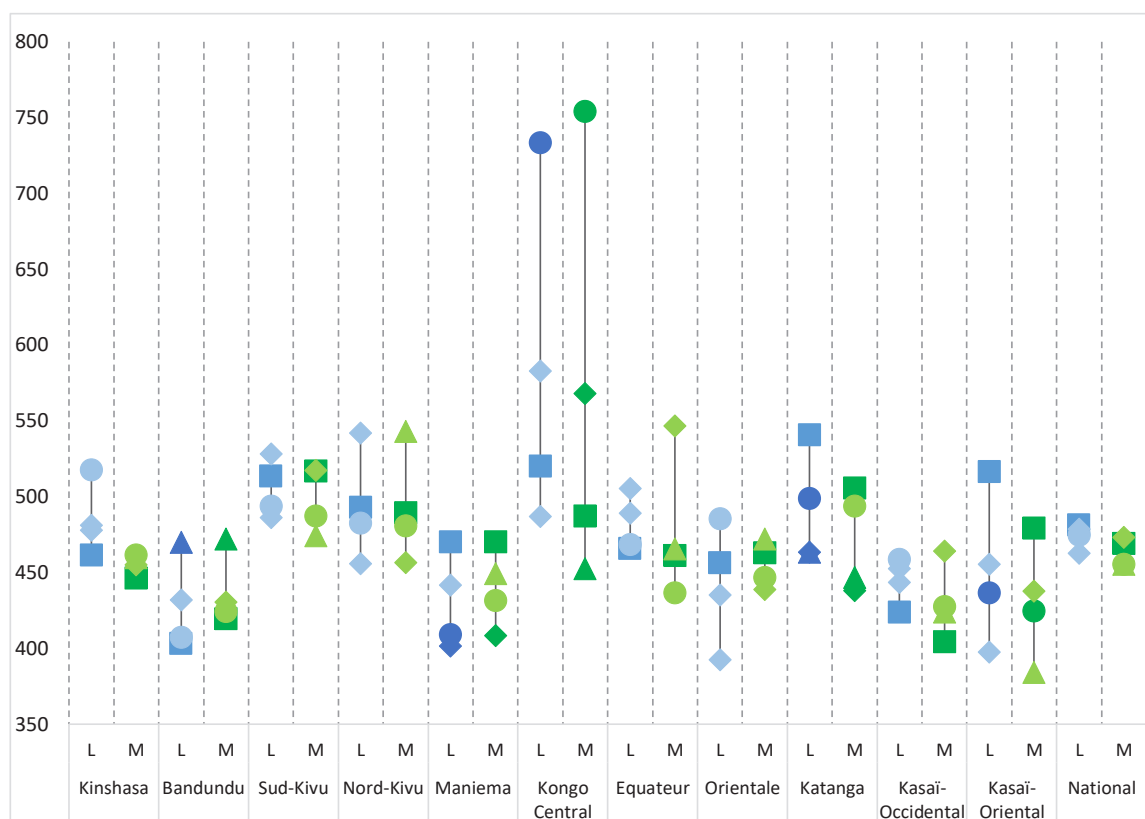
Graphique 5.94 : Performance des élèves en lecture et en mathématiques selon l'ancienneté du directeur - Fin de scolarité



En fin de scolarité, la différence de performances entre les élèves fréquentant une école dirigée par un directeur plus expérimenté et ceux qui fréquentent une école dirigée par un directeur moins expérimenté est significativement positive en faveur des élèves fréquentant une école dirigée par un directeur expérimenté dans les provinces du Maniema, du Kasaï-Oriental et du Katanga en lecture et en mathématiques.

Par contre, la tendance contraire est observée au Kongo Central et au Bandundu où la différence de performances entre les élèves fréquentant une école dirigée par un directeur expérimenté et ceux fréquentant une école dirigée par un directeur moins expérimenté est positivement significative en faveur des élèves fréquentant une école dirigée par le directeur qui a moins de 5 ans d'expérience en début de scolarité (voir graphique 5.95).

Graphique 5. 95 : Performance des élèves en langue et en mathématiques selon l'ancienneté du directeur - Début de scolarité



5.3.7. Le niveau d'étude et de formation

5.3.7.1. Le niveau académique des enseignants

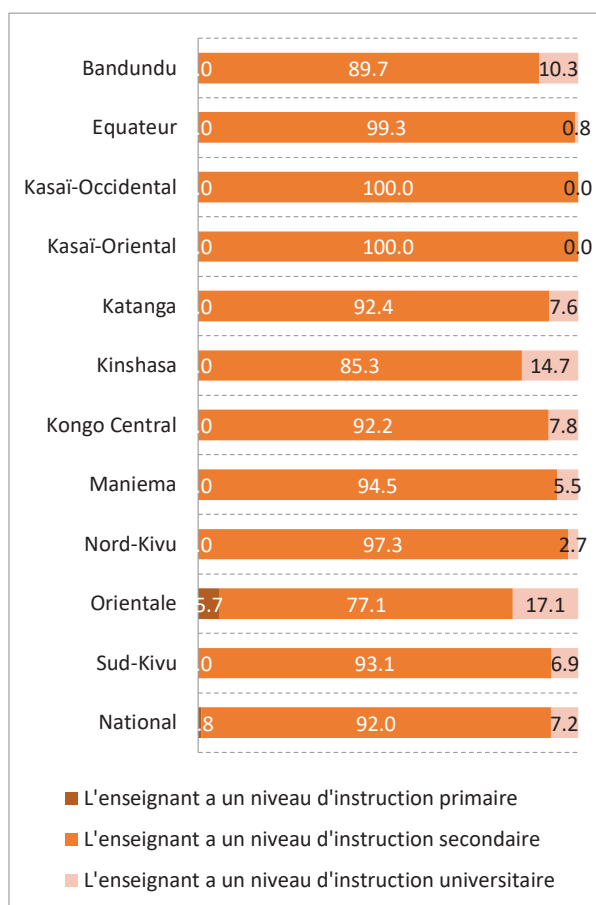
La massification de l'éducation s'est accompagnée dans nombre de pays en développement en général et en RDC en particulier d'un recrutement important d'enseignants, bien souvent avec des niveaux de qualification variables, pour répondre à l'objectif d'une éducation de qualité pour tous.

Les graphiques 5.96 et 5.97 présentent, pour chaque province éducative, la répartition des élèves en début et en fin de scolarité selon le niveau académique de leur enseignant.

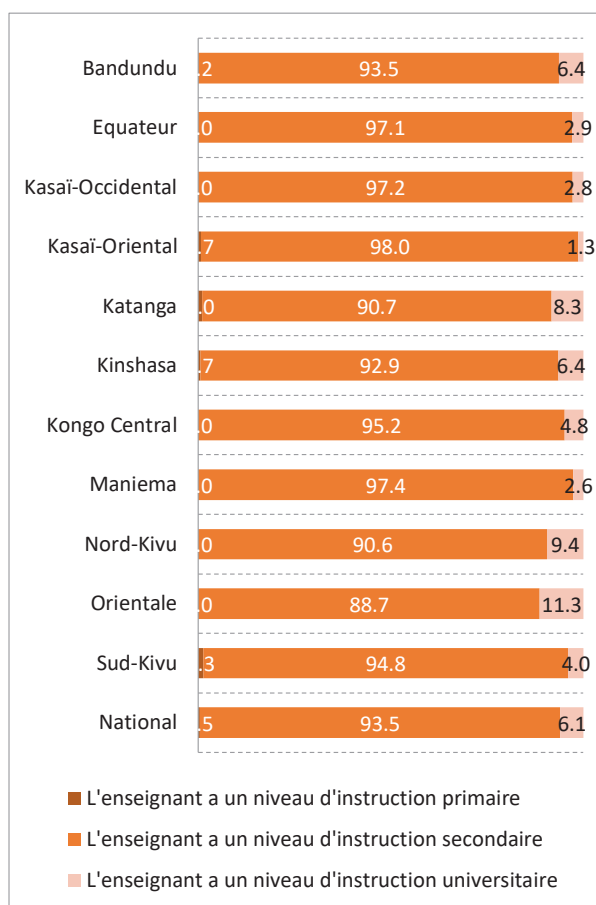
Il ressort des résultats qu'en RDC, les enseignants du primaire ont dans leur quasi-totalité (92%), un niveau d'instruction secondaire. Les enseignants ayant le niveau primaire représentent environ 1% tandis que ceux ayant un niveau d'instruction universitaire représentent 7%. La province Orientale s'illustre avec un pourcentage plus élevé d'enseignants ayant un niveau d'instruction universitaire en début de scolarité et en fin de scolarité respectif de 17,1% et de 11,3%.

On note également que 5,7% des enseignants des élèves en début de scolarité de la province Orientale ont un niveau d'instruction primaire.

Graphique 5. 96 : Répartition des élèves selon le niveau d'instruction de l'enseignant – Début de scolarité



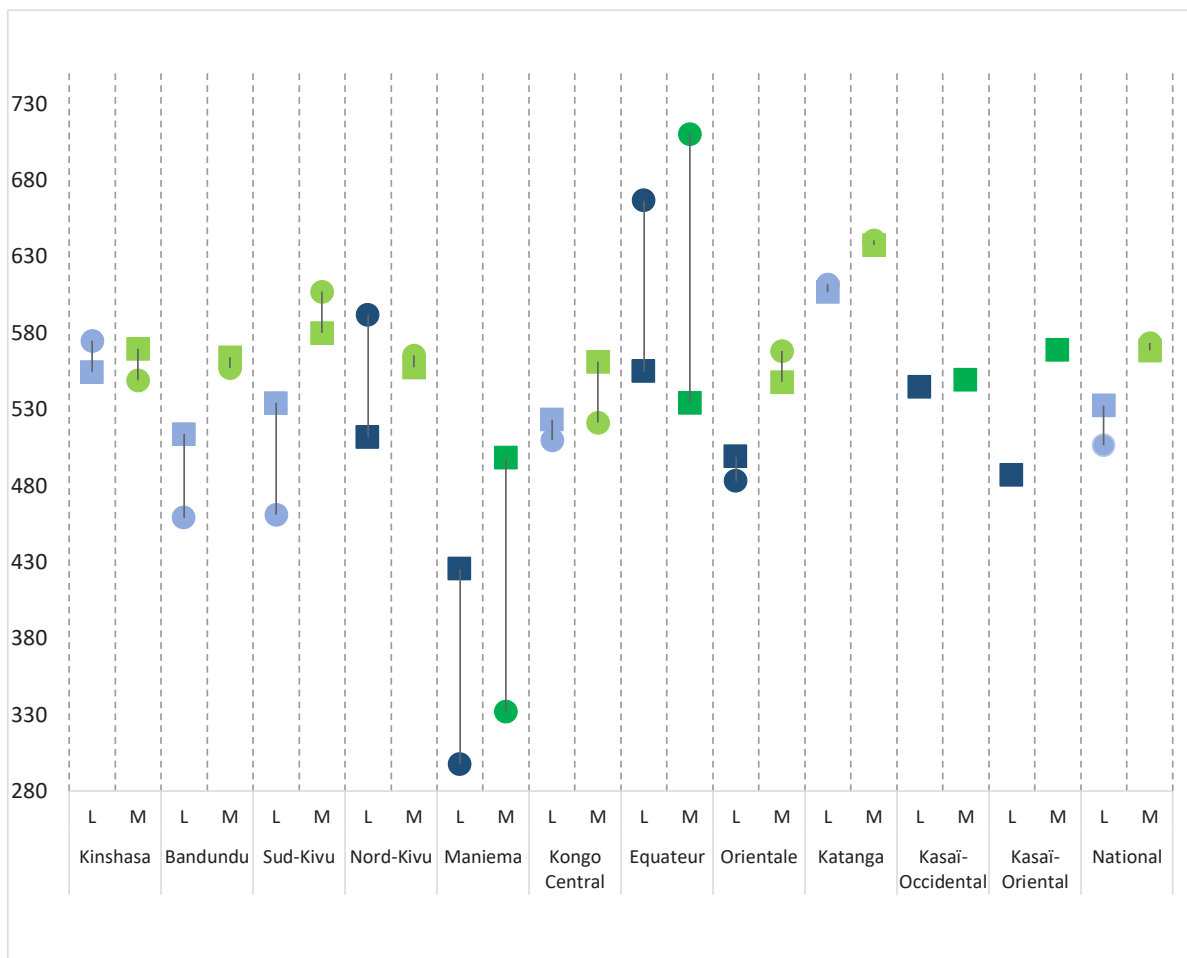
Graphique 5. 97 : Répartition des élèves selon le niveau d'instruction de l'enseignant - Fin de scolarité



L'analyse des résultats des graphiques 5.97, 5.98 et 5.99 indique une différence de performances des élèves congolais en langue et en mathématiques en début et en fin de scolarité au niveau national selon le niveau d'instruction de l'enseignant.

Au niveau provincial, la même tendance est seulement observée dans la province du Kongo Central où les élèves dont l'enseignant a un niveau d'instruction universitaire performant mieux en langue et en mathématiques par rapport aux élèves dont les enseignants ont un niveau d'instruction primaire ou secondaire en début de scolarité.

Graphique 5. 98 : Performance des élèves en langue et en mathématiques selon le niveau académique de l'enseignant - Début de scolarité

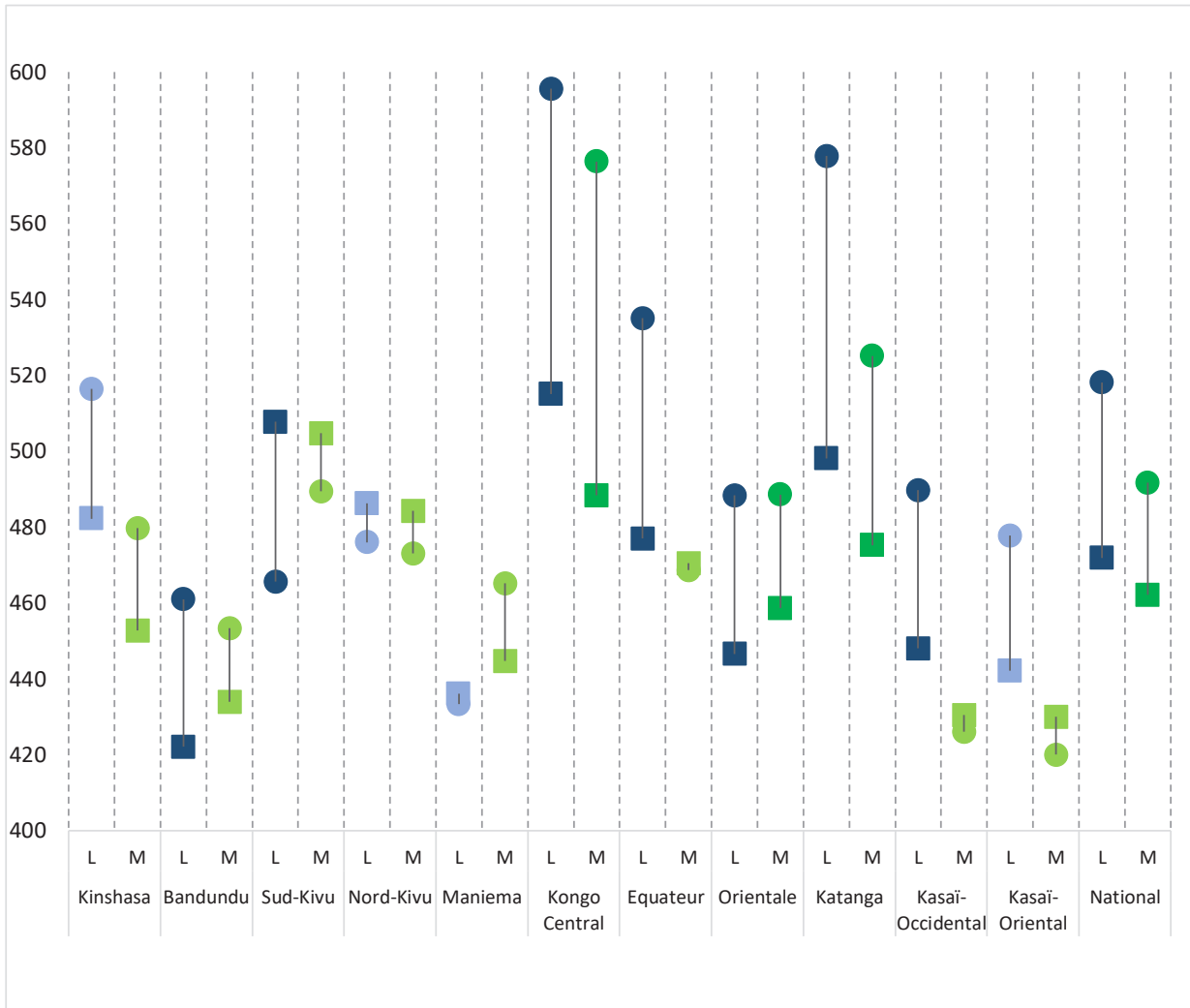


Lecture Différence ■ Significative □ non-significative **Mathématiques** Différence ■ Significative □ non-significative
 ■ L'enseignant a un niveau d'instruction secondaire ■ L'enseignant a un niveau d'instruction secondaire
 ● L'enseignant a un niveau d'instruction universitaire ● L'enseignant a un niveau d'instruction universitaire

Au niveau provincial, en fin de scolarité, la différence de performances entre les élèves enseignés par les enseignants de niveau d'instruction universitaire et ceux enseignés par les enseignants de niveau d'instruction primaire ou secondaire est significativement positive en faveur des premiers dans les huit provinces suivantes : Kinshasa, Bandundu, Sud-Kivu, Kongo Central, Equateur, Katanga, Kasai-Occidental et Kasai-Oriental en lecture et en mathématiques.

Par contre, aucune différence de performances entre les élèves n'est significative selon le niveau d'instruction de l'enseignant dans les trois autres provinces.

Graphique 5.99 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le niveau académique de l'enseignant - Fin de scolarité



Lecture Différence ■ Significative ■ non-significative

- L'enseignant a un niveau d'instruction secondaire
- L'enseignant a un niveau d'instruction universitaire

Mathématiques Différence ■ Significative ■ non-significative

- L'enseignant a un niveau d'instruction secondaire
- L'enseignant a un niveau d'instruction universitaire

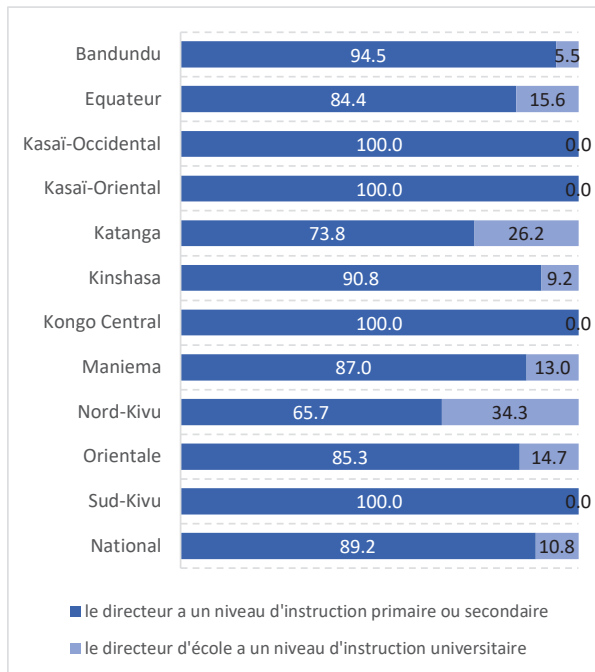
5.3.7.2. Le niveau académique des directeurs d'école

La quasi-totalité des élèves en début de scolarité (89,2%) et en fin de scolarité (86,7%) fréquentent une école dirigée par un directeur ayant un niveau d'instruction secondaire.

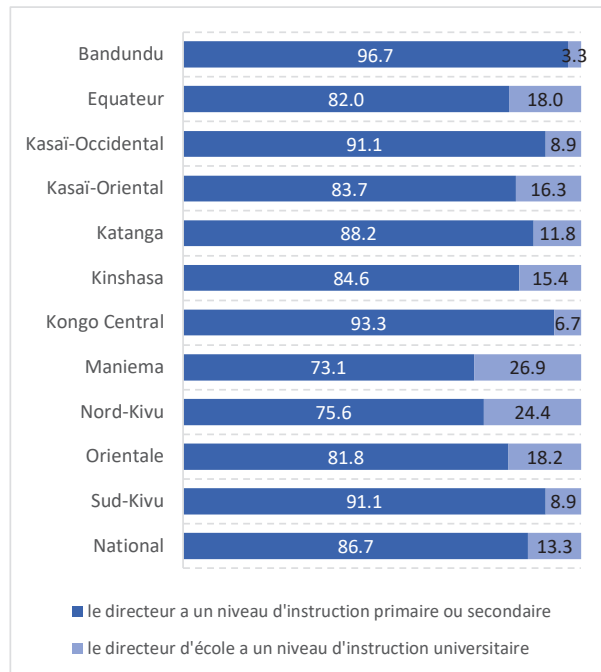
Le pourcentage d'élèves dont le directeur a un niveau d'instruction universitaire est plutôt faible en RDC soit 10,8% en début de scolarité et 13,3% en fin de cycle primaire.

Le Nord-Kivu (34,2%) s'illustre avec un pourcentage élevé d'élèves dont le directeur a un niveau universitaire en début de scolarité. Tandis que le Maniema vient en première position avec 26,9% des directeurs d'école ayant un niveau d'instruction universitaire alors que le Bandundu n'en compte que 3,3% en fin de cycle primaire.

Graphique 5.100 : Répartition des élèves selon le niveau d’instruction du directeur – Début de scolarité



Graphique 5.101 : Répartition des élèves selon le niveau d’instruction du directeur - Fin de scolarité



5.3.7.3. Formation continue des directeurs

En RDC, le pourcentage des élèves dont le directeur de l’école a suivi au moins une formation continue est de 92,5% en début de scolarité et de 89,5% en fin de scolarité.

La formation continue des directeurs ne semble pas influencer les performances des élèves.

En effet, l’écart moyen de performance en lecture et en mathématiques entre les élèves congolais dont le directeur de l’école a suivi au moins une formation continue et ceux dont le directeur de l’école n’a pas suivi de formation continue n’est pas significatif pour l’ensemble du pays en début de scolarité et en fin de cycle primaire.

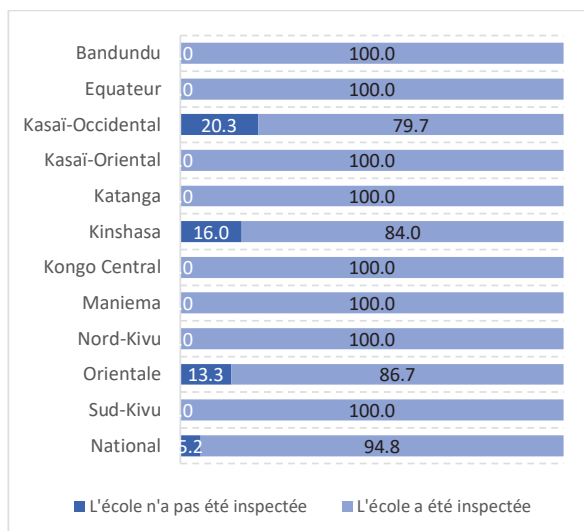
L’écart moyen de performance en début de scolarité comme en fin de scolarité en langue et en mathématiques entre les élèves dont le directeur de l’école a suivi au moins une formation continue et ceux dont le directeur de l’école n’a pas suivi de formation continue n’est pas significatif pour l’ensemble du pays.

5.3.7.4. Inspection de l’école

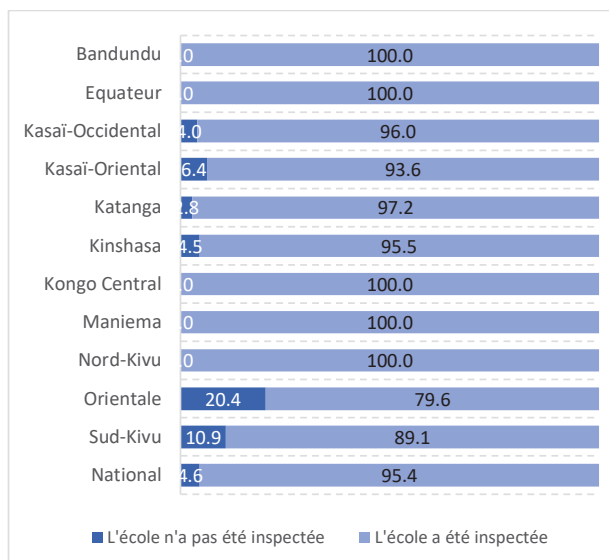
En RDC, le pourcentage moyen d’élèves dont l’école est inspectée au moins une fois pendant les deux dernières années est de 94,8% pour le début de scolarité et de 95,4% pour la fin de scolarité. Les provinces de Bandundu, de l’Equateur, du Kongo Central, du Maniema et du Nord-Kivu s’illustrent avec des pourcentages respectifs de 100% d’inspection d’écoles au cours de deux dernières années en début de scolarité comme en fin de scolarité primaire.

Le Kasaï-Occidental (79,7%) s’illustre avec le pourcentage le plus faible d’inspection d’école en début de scolarité tandis que la province Orientale (79,6%) quant à elle enregistre le pourcentage le plus faible d’inspection d’école en fin de scolarité primaire au cours de deux dernières années.

Graphique 5.102 : Répartition des élèves selon l'école a été inspectée ou pas au cours des deux dernières années en début de scolarité



Graphique 5.103 : Répartition des élèves selon l'école a été inspectée ou pas au cours des deux dernières années en fin de scolarité



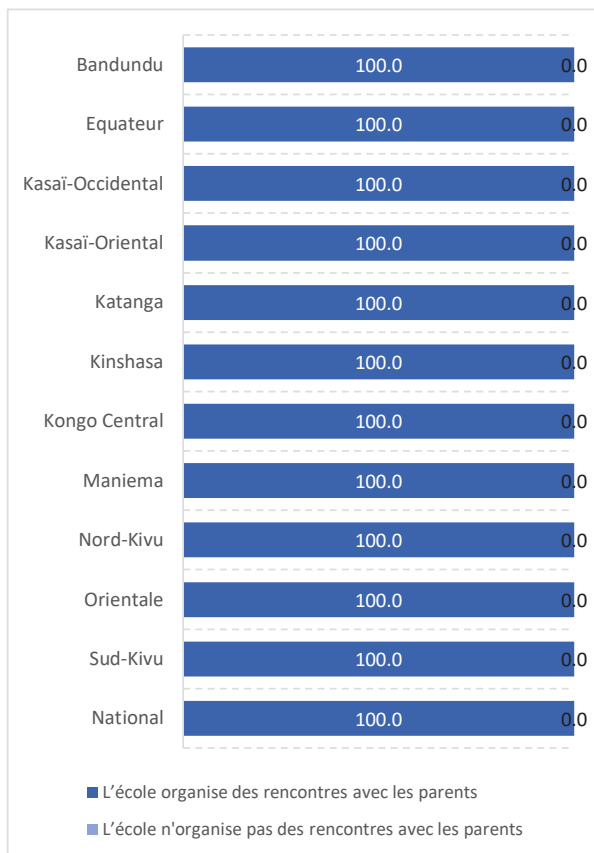
5.3.7.5. Organisation de rencontres avec les parents d'élèves

L'organisation de rencontres avec les parents d'élèves peut avoir pour but d'informer les parents de la réussite scolaire globale de l'école, de discuter des préoccupations et des souhaits des parents concernant l'organisation de l'école, de parler du soutien à l'enfant à la maison notamment l'aide aux devoirs, etc. Des recherches ont pu montrer que l'implication des parents d'élèves dans la vie scolaire de leurs enfants a des effets bénéfiques (Fan et Williams, 2010).

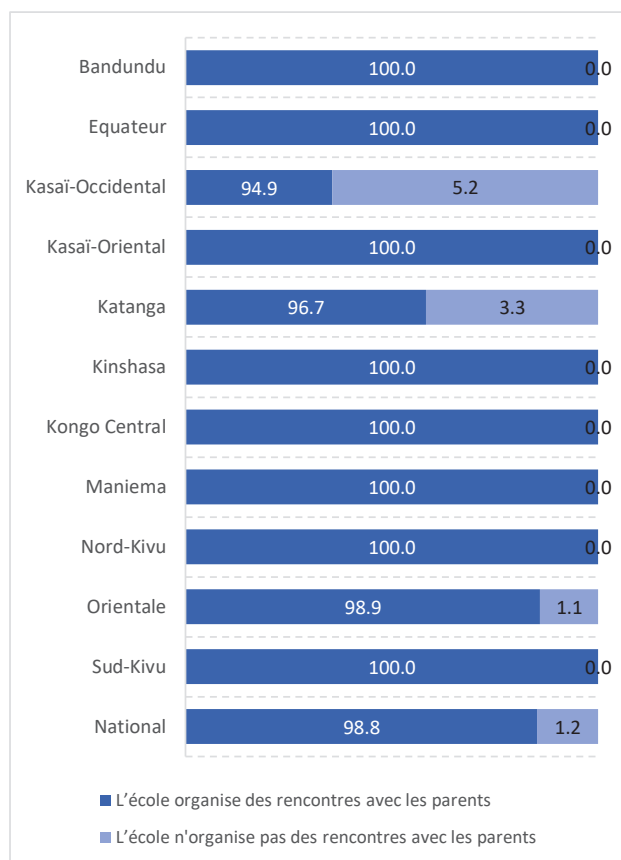
Le questionnaire adressé aux directeurs a permis de savoir si les écoles organisent des rencontres nt avec les parents d'élèves. dans l'ensemble de la RDC, les élèves de fin de scolarité sont majoritairement (soit 98,8%) dans des écoles organisant des rencontres avec les parents.

Cependant, le Kasaï-Occidental et le Katanga s'illustrent avec des pourcentages d'absences de rencontres avec les parents d'élèves relativement élevés respectifs de 5,2% et 3,3% en fin de cycle primaire.

Graphique 5. 104 : Répartition des élèves selon l'école organisée ou non les rencontres avec les parents en début de scolarité



Graphique 5. 105 : Répartition des élèves selon l'école organisée ou non les rencontres avec les parents en fin de scolarité



5.3.7.6. Mise en place d'un système d'incitation aux meilleurs élèves

Dans votre école, les meilleurs élèves sont-ils encouragés officiellement (tableau d'honneur, prix, bourses, cadeaux...)? Telle est la question qui a été posée aux directeurs d'écoles. Généralement, la mise en place de système d'incitation aux meilleures élèves a pour but d'encourager l'ensemble des élèves à mieux travailler. Selon les données recueillies, les meilleurs élèves sont encouragés officiellement pour la plupart du temps. En effet, en moyenne, 36,5% d'élèves congolais de fin de scolarité sont dans des écoles qui encouragent officiellement les meilleurs élèves. On note également que la RDC figure parmi les deux derniers pays qui enregistrent les plus faibles pourcentages d'élèves dont l'école encourage officiellement les meilleurs élèves.

5.3.7.7. Offre de soutien aux élèves les plus faibles

Le but des heures supplémentaires de soutien aux élèves les plus faibles est de les aider à rattraper leur retard dans l'acquisition des connaissances. Il s'agit en d'autres termes d'une remise à niveau de ces élèves. A travers le questionnaire adressé aux directeurs d'école, l'enquête a pu collecter les informations sur l'organisation d'heures supplémentaires pour élèves faibles de début et de fin de scolarité.

En début de scolarité, près de 34% d'élèves congolais sont dans des écoles organisant des heures de soutien aux élèves plus faibles. En fin de scolarité, la proportion d'élèves dont l'école organise des heures de soutien aux plus faibles est en moyenne de 69,7%.

Le nombre d'heures supplémentaires par semaine consacrées aux plus faibles élèves est de 2,1 heures en début de scolarité et de 3,5 heures en fin de scolarité en RDC.

En début de scolarité, la proportion d'élèves bénéficiant de 3 heures de soutien par semaine (41,5%) est celle qui arrive en tête suivie de la proportion d'élèves bénéficiant de 1 heure de soutien par semaine (31,6%), de 2 heures

de soutien par semaine (24,5%), de 4 heures de soutien par semaine (2,3%) et au moins 5 heures de soutien par semaine (0,0%).

En fin de scolarité, la proportion d'élèves bénéficiant au moins de 5 heures de soutien par semaine (32%) est celle qui arrive en tête suivie de la proportion d'élèves bénéficiant de 3 heures de soutien par semaine (29,8%), de 4 heures de soutien par semaine (14,5%), de 2 heures de soutien par semaine (14,3%) et de 1 heure de soutien par semaine (9,4%).

Globalement plus d'élèves de fin de scolarité bénéficient d'au moins cinq heures de soutien par semaine à l'école que ceux de début de scolarité. Ceci est probablement dû à l'intensification de la préparation des élèves à l'examen national de fin d'étude primaire (ENAFEP).

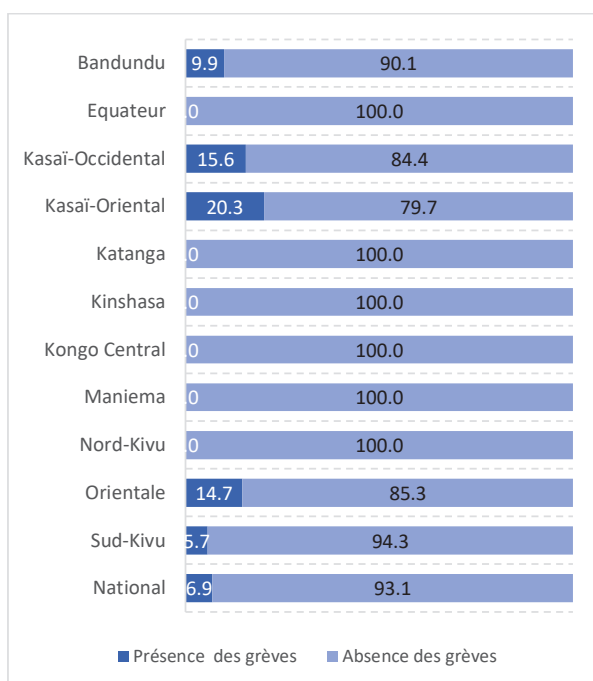
5.3.7.8. Existence de grève

En RDC, le pourcentage moyen d'élèves dont l'école a vécu des grèves est d'environ 7% pour le début de scolarité et de 4% pour la fin de scolarité. Il y a donc absence de grèves dans la quasi-totalité des écoles en début de scolarité comme en fin de cycle primaire.

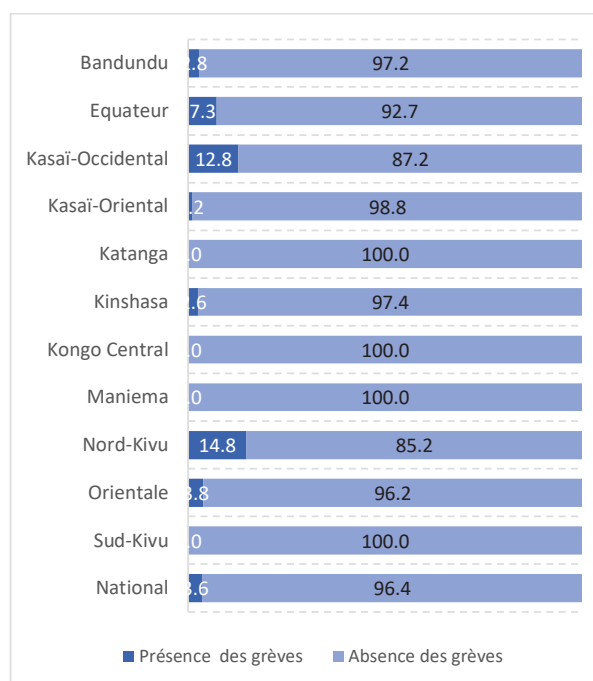
Cependant, les provinces du Kasai-Oriental et du Kasai-Occidental s'illustrent avec des pourcentages les plus élevés respectifs de 20,3% et 15,6% d'écoles ayant connu une grève pour ce qui concerne les élèves en début de scolarité primaire.

Tandis que le Nord-Kivu et le Kasai-Occidental affichent les pourcentages les plus élevés respectifs de 14,8% et 12,8% d'écoles en grève pour ce qui concerne les élèves en fin de cycle primaire.

Graphique 5.106 : Répartition des élèves selon la présence ou pas des grèves en début de scolarité



Graphique 5.107 : Répartition des élèves selon la présence ou pas des grèves en fin de scolarité

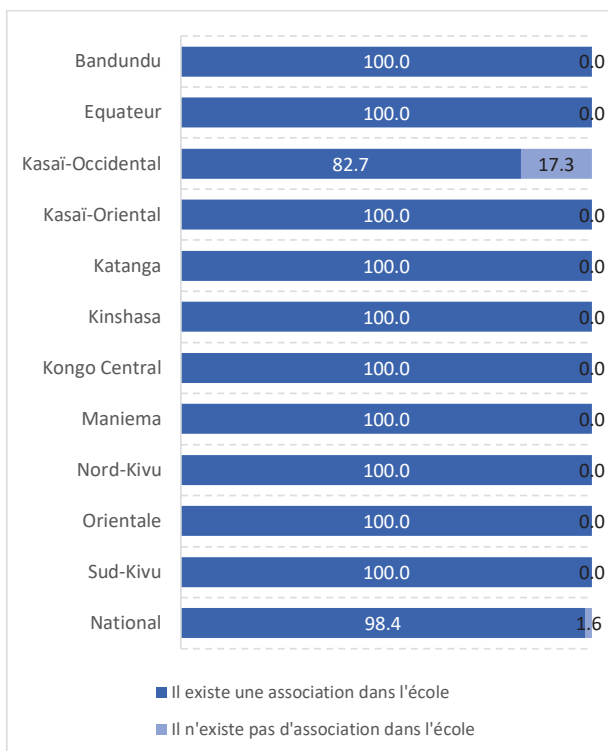


5.3.7.9. Existence d'une coopérative ou d'une association des parents d'élèves

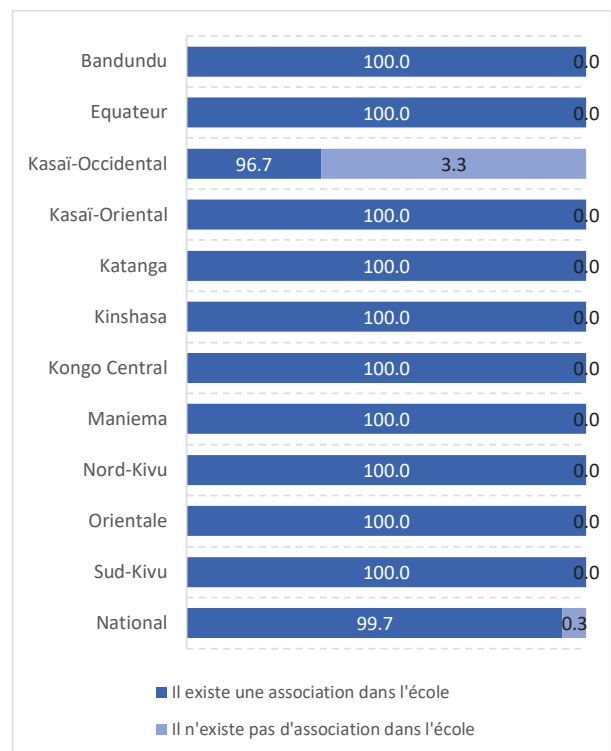
Il existe une association des parents d'élèves ou une coopérative dans presque toutes les écoles congolaises enquêtées.

Cependant, le Kasai-Occidental s'illustre avec un pourcentage élevé d'absence d'association des parents dans près de 20% des écoles (élèves en début de scolarité) et environ 3% des écoles (élèves en fin de cycle).

Graphique 5.108 : Répartition des élèves selon l'existence ou pas d'une association en début de scolarité



Graphique 5.109 : Répartition des élèves selon l'existence ou pas d'une association en fin de scolarité



Des analyses du contexte scolaire et extrascolaire, on peut retenir trois facteurs importants en relation avec

- Le parcours scolaire des élèves
- Les caractéristiques des écoles
- Le niveau académique des enseignants

En début de scolarité primaire, au niveau national, l'enquête PSAEC révèle des différences de réussite en faveur des élèves congolais qui ont bénéficié de l'éducation préscolaire (+50,9 points en langue et +50,2 points en mathématiques). En fin de scolarité également, les élèves congolais qui ont bénéficié d'un enseignement préscolaire ont également des résultats supérieurs mais en lecture uniquement (+24,4 points) à ceux des élèves qui n'ont pas eu cette possibilité.

Cependant Les caractéristiques et les ressources des écoles expliquent davantage la variation des performances scolaires des élèves. En effet, en fin de scolarité, près de 51% de la variance des scores en langue et près de 60% de variance des scores en mathématiques sont expliquées par des différences entre écoles en RDC. La même situation est observée en début de scolarité où 77% de la variance des scores en langue et 44% de la variance des scores en mathématiques sont expliquées par des différences entre écoles. Aussi bien en début qu'en fin de scolarité, la variance inter-écoles des scores est supérieure à la variance intra-écoles.

La localisation des écoles (urbaine ou rurale), le type des écoles (public, privé), la dotation en équipement adéquat pour les apprentissages sont des éléments qui expliquent ces différences de performances. En début comme en fin de scolarité, la comparaison des performances des élèves selon la zone d'implantation des écoles montre que les élèves dont les écoles sont situées dans une zone urbaine sont plus performants que les élèves dont les écoles sont situées en zone rurale dans l'ensemble des provinces de la RDC en langue.

L'analyse montre aussi une différence de performances, en langue et en mathématiques, en début comme en fin de scolarité, entre les élèves congolais selon le niveau d'instruction de l'enseignant. Plus précisément, les élèves dont l'enseignant a un niveau d'instruction universitaire performant mieux en langue et en mathématiques par rapport aux élèves dont les enseignants ont un niveau d'instruction primaire ou secondaire.



A young girl with dark hair, wearing a white school uniform, is seated at a wooden desk in a classroom. She is looking down at a book or paper on the desk. The background is slightly blurred, showing other students and classroom elements. A green horizontal bar is positioned at the top of the image, containing the chapter title.

CHAPITRE 6

CARACTÉRISTIQUES, COMPÉTENCES ET PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS

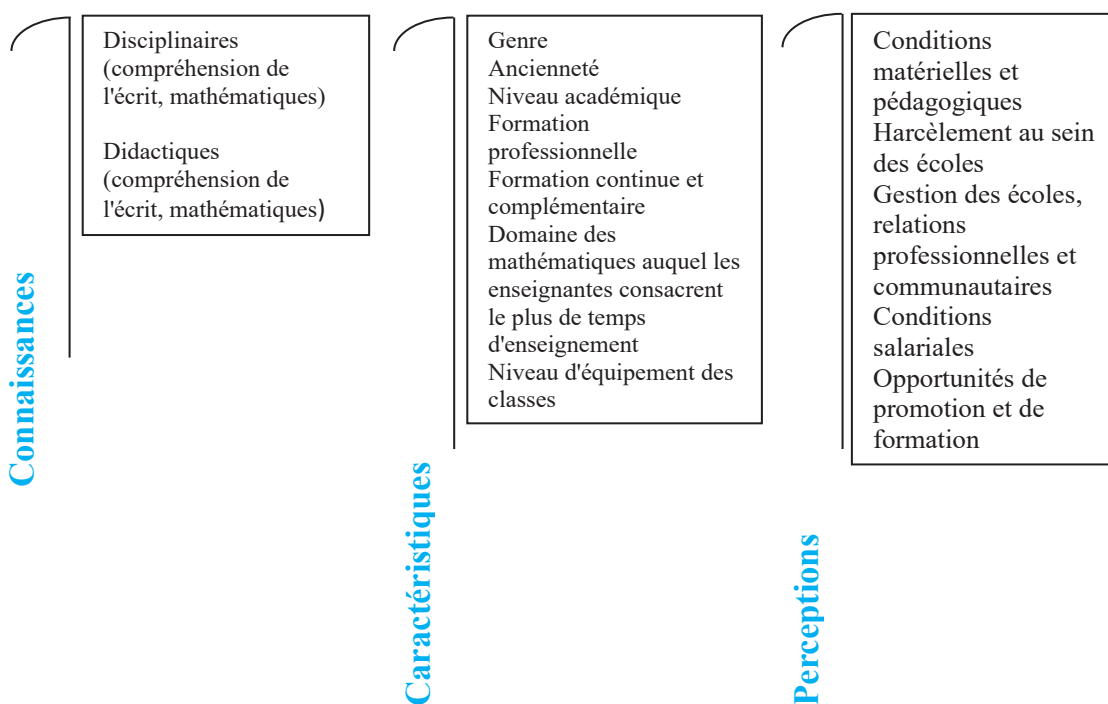
Ce chapitre est consacré aux données issues de l'enquête auprès des enseignants. Il pourrait se résumer à trois interrogations : « Que savent les enseignants en compréhension de l'écrit et en mathématiques ? Qu'est-ce qui caractérise ces enseignants ? Comment perçoivent-ils leur environnement professionnel ? ». Ce chapitre présente donc les résultats d'analyses du niveau de maîtrise par les enseignants des connaissances et compétences disciplinaires et didactiques en compréhension de l'écrit et en mathématiques, selon leurs caractéristiques

Le rôle crucial et prépondérant de la relation enseignant/élèves est attesté par la recherche en éducation (Lessard et al., 2006 ; Hattie, 2009). En effet, cette relation est susceptible d'avoir des effets sur les rapports de l'élève avec l'école, sur la performance scolaire et sur le sentiment de bien-être (Fredriksen & Rhodes, 2004). Les élèves à risque de décrochage tirent les plus grands bénéfices d'une relation positive enseignant/élève. Une mauvaise relation enseignant/élèves serait plutôt un facteur favorisant le décrochage (Lessard et al., 2006).

Ainsi, les enseignants sont des acteurs clés dont le corps constitue un des piliers des systèmes éducatifs en raison de leur rôle essentiel dans la transmission des connaissances et l'amélioration des apprentissages. De leur efficacité dépend en grande partie le niveau de l'apprentissage des élèves (UNESCO, 2014 ; Bold et al., 2017). De ce qui précède, le corps enseignant est considéré comme une ressource essentielle au sein des établissements scolaires à côté d'autres ressources telles que le leadership des directeurs par exemple (Isabelle et al., 2015). Le dynamisme du corps enseignant détermine en partie le bien-être et l'épanouissement des élèves y compris la performance scolaire.

Le défi du système éducatif congolais de disposer d'enseignants de qualité, en nombre croissant, s'inscrit dans le cadre des objectifs de développement durable (ODD), parmi les moyens à mettre en œuvre pour viser une éducation de qualité inclusive pour tous d'ici 2030. Dans ce contexte, les pays de la CONFEMEN ont exprimé le besoin d'enrichir l'enquête sur les enseignants (PASEC, 2018). Rappelons que dans le cadre de l'évaluation PASEC2014, l'enquête sur les enseignants se focalisait sur deux dimensions : leurs caractéristiques personnelles et leurs perceptions. Pour l'évaluation PASEC2019, une nouvelle dimension a été insérée à cette enquête : la mesure des connaissances des enseignants dans une perspective de mise en lumière de leurs besoins de formation. Ces trois dimensions pourraient être de nature à permettre d'établir une typologie plus complète de la situation des enseignants dans le cas de la RDC à l'évaluation PASEC2019. Il présente quelques statistiques sur les éléments de contenu (compréhension de l'écrit et mathématiques) et de didactique.

Figure 6. 1 : Les trois dimensions de l'enquête sur les enseignants de l'évaluation PASEC2019

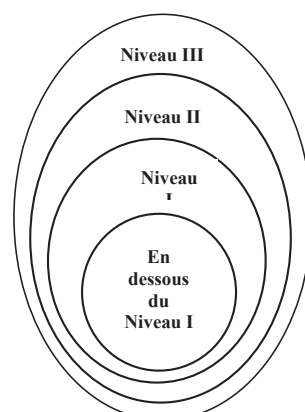


Les enseignants congolais enquêtés sont tous ceux des écoles prises en compte dans l'évaluation PASEC2019 et pas seulement ceux des classes dont les élèves ont été évalués. La dimension « connaissances et compétences des enseignants » revêt une importance particulière compte tenu de leur poids dans la recherche internationale en éducation (Shulman, 1986, 1987 ; Hill & Ball, 2004 ; Altet, 2008 ; Helms & Stokes, 2013). Cette dimension est appréhendée dans le cadre de l'évaluation PASEC2019 à travers le modèle de Shulman (1986, 1987) qui distingue d'une part les connaissances et compétences disciplinaires, et d'autre part les connaissances et compétences didactiques. Ainsi, les enseignants ont été soumis à des tests papier-crayon sous format QCM (Questionnaire à Choix Multiples) portant sur la compréhension de l'écrit (connaissances et compétences disciplinaires, connaissances et compétences didactiques) et sur les mathématiques (connaissances et compétences disciplinaires, connaissances et compétences didactiques).

En compréhension de l'écrit, l'évaluation des connaissances et compétences disciplinaires est axée sur trois processus cognitifs : 1) extraire une information explicite, 2) réaliser des inférences simples, 3) interpréter et combiner des informations. Il s'agit de déterminer dans quelle mesure l'enseignant maîtrise la compréhension de l'écrit dans la langue d'enseignement, accède au sens de ce qu'il lit et a une connaissance des structures de la langue qui lui permet de l'enseigner comme discipline scolaire et de l'utiliser comme médium d'enseignement (PASEC, 2019). L'évaluation des connaissances et compétences disciplinaires en mathématiques porte sur trois processus cognitifs : 1) connaître les concepts, 2) appliquer des procédures, et 3) résoudre des problèmes. Il s'agit de déterminer dans quelle mesure l'enseignant maîtrise les savoirs mathématiques à enseigner et a une capacité de raisonnement lui permettant de résoudre des situations problèmes du primaire (PASEC, 2018). L'évaluation des connaissances et des compétences en didactique de la compréhension de l'écrit est axée sur deux processus cognitifs : 1) identifier les objectifs pédagogiques, 2) identifier les sources d'erreurs des élèves. Il s'agit de déterminer dans quelle mesure l'enseignant sait analyser une situation d'apprentissage et mettre en lumière les erreurs des élèves (PASEC, 2018). L'évaluation en didactique des mathématiques est axée sur deux processus cognitifs : 1) analyser les démarches des élèves, 2) choisir les situations les plus adaptées aux objectifs d'apprentissage. Il s'agit de déterminer dans quelle mesure l'enseignant est capable d'analyser les démarches des élèves et de faire le choix de situations propices à l'apprentissage des concepts mathématiques (PASEC, 2018). L'évaluation des connaissances et compétences didactiques des enseignants permet de comprendre leur influence sur les pratiques et de mettre en lumière la manière dont elles se développent pour, à terme, concevoir des dispositifs de formations initiale et continue, qui puissent favoriser ce développement (Kermen & Izquierdo-Aymerich, 2017).

L'analyse des résultats autour des contenus disciplinaires se fonde sur des scores qui ont permis d'élaborer des échelles des compétences permettant de catégoriser les enseignants selon leur niveau de maîtrise des contenus enseignés en compréhension de l'écrit et en mathématiques. Ces échelles diffèrent de celles des tests destinés aux élèves car les contenus des tests des enseignants sont différents de ceux destinés aux élèves. Ces échelles sont subdivisées en échelons appelés « niveaux » dont chacun se caractérise par : - une description des manifestations typiques des connaissances et compétences maîtrisées par les enseignants qui l'ont atteint (présentation globale et non pas d'une liste exhaustive d'éléments à vérifier un par un) ; - le fait d'être inclusif, en ce sens que les enseignants situés au niveau « n » maîtrisent aussi les connaissances et compétences de niveau « n - 1 » (figure 6.1b).

Figure 6. 2 : Caractère inclusif des échelles de compétences des enseignants



Les analyses des connaissances et compétences didactiques ne se basent pas sur une échelle des compétences du fait essentiellement du caractère non prescriptif de la didactique (Johsua & Dupin, 2003)¹². Ces analyses s'appuient sur des pourcentages de réussite aux items des tests et aux scores des enseignants des pays participants. Ces constations sont par la suite mises en perspective avec les données de la recherche en didactique. Le but étant, comme pour l'analyse des connaissances et compétences disciplinaires, de mettre en évidence les besoins de formations initiale et continue des enseignants.

6.1. CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES DES ENSEIGNANTS

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

Le tableau 6.1 présente l'échelle des compétences PASEC2019 des enseignants congolais en compréhension de l'écrit. Cette échelle rend compte des niveaux des enseignants ayant participé au test de compréhension de l'écrit. Elle renseigne sur les scores, la répartition des enseignants selon les niveaux et la description des compétences correspondant à chacun de ces niveaux. Les enseignants situés à chaque niveau sont capables de réaliser les tâches de ce niveau, et moins bien les tâches situées aux niveaux supérieurs et mieux celles des niveaux inférieurs.

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%	16,3%	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%	46,5%	Les enseignants manifestent leur capacité à utiliser des informations paraphrasées. Ils sont capables de réaliser des inférences simples dans tout type de texte. Ils parviennent également à percevoir le réseau anaphorique d'un texte littéraire. Les enseignants sont capables de combiner des informations présentes dans différentes parties d'un texte.
Niveau 1	Compris entre 290 et 394	14,2%	33,3%	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%	3,9%	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.

¹² « La didactique permet de considérer comme légitimes diverses formes d'enseignement d'un même objet de discuter rationnellement de cet objet lui-même, bien loin d'une quelconque voie naturelle qui devrait s'imposer à tous du fait même de sa naturalité. C'est pourquoi la didactique ne se veut pas une science normative et prescriptive qui aurait pour objet de dire le bien et le mal en matière d'enseignement. » (2003, p.8).

Encadré 6.1 : Niveaux de compréhension de l'écrit

Extraire une information explicite (niveau 1) met en jeu la capacité à repérer et à extraire une information concrète fournie telle quelle ou légèrement paraphrasée dans une phrase, dans un paragraphe ou dans un texte.

Réaliser des inférences simples (niveau 2) concerne la capacité à déduire des informations complémentaires à partir d'un ou de plusieurs éléments présents dans le texte. Le lecteur utilise des référents et connecteurs explicites (ou implicites) qui lui permettent de construire du sens par déduction directe et raisonnement logique. Ces inférences sont nécessairement vérifiables.

Interpréter et combiner des informations (niveau 3) renvoie à la capacité à relier plusieurs indices explicites et implicites situés tout au long du texte pour construire de nouvelles idées. La difficulté repose sur la capacité du lecteur à mobiliser des connaissances hors du texte et à le traiter dans sa globalité. Ces inférences sont possiblement vérifiables et peuvent varier selon les lecteurs.

Globalement, un peu moins de vingt enseignants enquêtés sur cent (16,3%) enquêtés se situent au niveau 3 (score \geq 497 points) de l'échelle de compétences, un peu moins de la moitié se situent au niveau 2 (394 points \leq score $<$ 497 points). Enfin, 33,3% se situent au niveau 1 (290 points \leq score $<$ 394 points), alors que près de 4% ne manifestent pas les connaissances et compétences évaluées dans ce test (score $<$ 290 points). Ces résultats révèlent un niveau de maîtrise globalement peu satisfaisant des enseignants enquêtés en compréhension de l'écrit. Ces scores sont de loin peu satisfaisants comparativement aux niveaux internationaux (PASEC, 2019). Par conséquent les enseignants situés soit en dessous du niveau 1, soit au niveau 1 exigent une attention particulière et des actions de formation spécifiques ou de renforcement des capacités. Pour ces deux derniers niveaux, la situation des enseignants congolais est plus préoccupante que celle de la moyenne internationale au regard des pourcentages élevés, respectivement 3,9% et 33,3% (Graphique 6.1).

. En effet, La RDC est loin derrière le club des 7 pays africains sur les 14 dont plus de 70% des enseignants se situent dans le niveau 3 de l'échelle des compétences en compréhension de l'écrit. Il s'agit de la Côte d'Ivoire (87,8%), du Sénégal (81,9%), du Bénin (75,6%), du Burkina Faso (75,5%), du Togo (74,3%), du Gabon (74,2%) et du Cameroun (72,3%). Dans ce niveau 3, la RDC ne compte que 16,3% d'enseignants, loin en deçà de la moyenne internationale estimée à 52,0%.

La RDC, avec 16,3%, figure parmi les pays qui présentent des pourcentages les plus faibles (moins de 20%), d'enseignants au niveau 3 de l'échelle des compétences devant Madagascar (11,2%) et le Tchad (18,5%). L'encadré 6.1 présente de manière détaillée ces compétences spécifiques, tandis que le graphique 6.1, décrit la situation générale de la RDC au sein de chacune des 11 anciennes provinces avant la décentralisation.

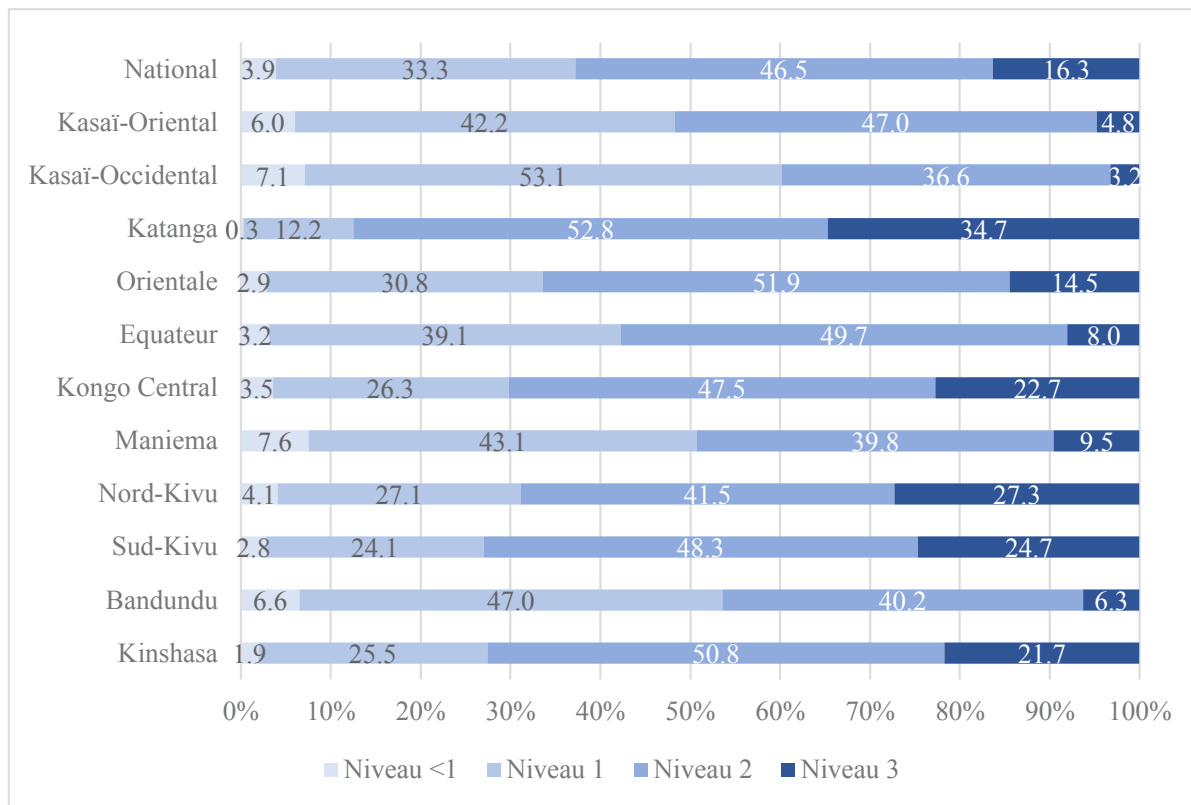
La moyenne nationale de 16,3% d'enseignants faisant preuve des compétences dans la maîtrise de la compréhension de l'écrit, cache cependant des inégalités entre les provinces. Par ordre d'importance, 5 provinces sont au-dessus de la moyenne nationale. C'est notamment la province du Katanga (34,7%), le Nord-Kivu (27,3%), le Sud-Kivu (24,7%), le Kongo Central (22,7%) et la ville province de Kinshasa (21,7%). Toutes les autres provinces, soit 6 sur 11 présentent des pourcentages qui sont en dessous de la moyenne nationale. Parmi ces provinces, la situation est exceptionnellement préoccupante dans les deux provinces du Centre, le Kasai-Oriental et le Kasai occidental, avec respectivement 4,8% et 3,2%. Des tels niveaux assez faibles exposent les élèves à des risques élevés de faibles performances, à la déperdition et à une faible compétitivité au niveau national.

La récente¹³ politique de la gratuité de l'éducation est un facteur additionnel à prendre en compte. En effet, au moment où les enseignants congolais font preuve d'une faible maîtrise de la compréhension de l'écrit, ils sont confrontés à l'encadrement des masses importantes d'enfants revenus dans le système éducatif grâce à la politique présentée ci-dessus. Pour l'une ou l'autre cause, voire les deux cumulées, l'épanouissement des élèves est fortement compromis avec des répercussions importantes sur leurs performances.

¹³ Un texte officiel

Le graphique 6.1 présente la répartition des enseignants dans les différentes échelles de compétences en compréhension de l'écrit par strate.

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

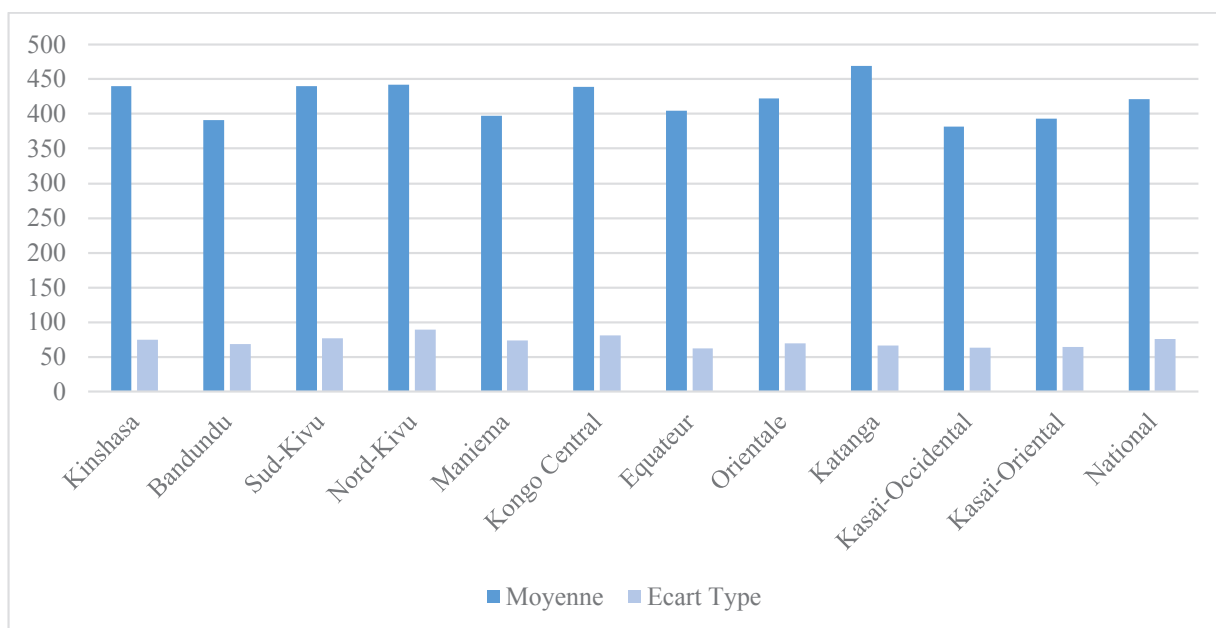


Ces scores varient entre 382,1 points (Kasaï-Occidental) et 469,08 (Katanga). Cinq provinces (Kasaï-Occidental, Kasaï-Oriental, Bandundu, Maniema et Equateur) ont des scores inférieurs à la moyenne (420,92 points), et la province Orientale (421,95 points) est proche de la moyenne. Cependant, ces moyennes cachent parfois de grandes disparités de scores à l'intérieur des provinces, comme le montrent les écarts types. Cette dispersion des résultats est particulièrement importante dans les provinces de Nord-Kivu et du Kongo Central. La disparité la moins importante est relevée dans la province de l'Equateur et dans la province du Kasaï-Occidental (Graphique 6.2).

Ces constatations confirment les observations ressortant du graphique 6.1 notamment le grand nombre d'enseignants situés en dessous du niveau I ou au niveau I.

Le graphique 6.2 présente les scores moyens des enseignants en compréhension de l'écrit dans chacune des provinces.

Graphique 6. 2 : Scores moyens des enseignants en compréhension de l'écrit selon les provinces



6.1.2 Connaissances et compétences des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit

Les enseignants doivent être outillés pour enseigner des stratégies de compréhension approfondie d'un texte. Pour cela, il convient qu'ils aient eux-mêmes des idées très précises sur les processus qui entrent en jeu dans la compréhension de l'écrit et avec les différents niveaux évoqués plus haut (voir l'encadré 6.1). C'est pourquoi un test portant sur certains éléments de didactique de la compréhension de l'écrit a été proposé aux enseignants afin d'évaluer dans quelle mesure ces différents niveaux de compréhension de l'écrit sont connus et compris par eux et à quel point ils peuvent identifier la source d'une erreur de compréhension d'un élève.

Trois items composent le test des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit (Demi-lune, enfant et grand-père et mon premier envol).

L'item « demi-lune » est une situation pédagogique dans laquelle un enseignant propose à ses élèves un texte du nom de l'item et trois questions liées au texte. Les enseignants ayant participé à l'enquête sont invités à identifier lequel des trois objectifs d'enseignement-apprentissage de la compréhension de texte correspond à chacune des trois questions posées aux élèves.

L'item « enfant et grand-père » porte sur un texte court supposé avoir été proposé à des élèves du primaire. Outre l'histoire, le texte comprend quelques éléments de description de l'apparence physique du grand-père. Plusieurs questions de compréhension du texte sont proposées et il est demandé aux enseignants de pointer celles qui concernent l'interprétation. Une des questions est « Dessine le grand-père ». Une majorité d'enseignants a été mise en difficulté face à cet item : 60% d'entre eux n'ont pas perçu que pour dessiner le grand-père, il faut combiner plusieurs informations pour se le représenter visuellement. Il s'agit d'une façon moins habituelle d'interroger les élèves quand on vise la compréhension d'un texte. Et pourtant, se représenter concrètement une scène, un lieu, un personnage, participe bien à la compréhension d'un récit.

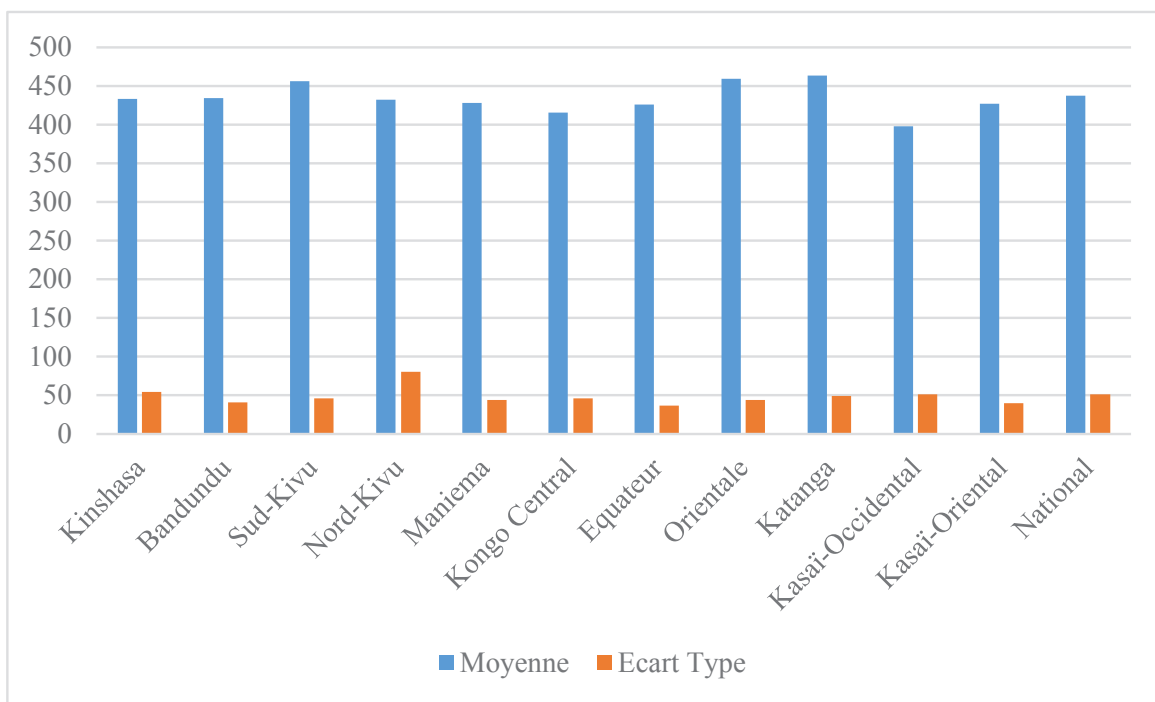
L'item « mon premier envol » concerne l'identification par les enseignants de la source d'une erreur de compréhension d'un élève.

Les scores des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit sont compris entre 398,3 points (Kasai-Occidental) et 463,5 (Katanga). Trois provinces (Sud-Kivu, province Orientale et Katanga) ont des scores supérieurs à la moyenne (437 points). Ces scores attestent que les enseignants concernés ont un niveau de connaissances

et de compétences en didactique susceptibles de leur permettre d'accompagner au mieux leurs élèves dans l'acquisition des connaissances et compétences en compréhension de l'écrit. Toutefois, les scores des enseignants de ces trois provinces ((Sud-Kivu, province Orientale et Katanga) sont inférieurs à la moyenne internationale (500 points). L'analyse des écarts types met en évidence des disparités qui sont beaucoup plus accentuées au Nord-Kivu.

En définitive, la comparaison des résultats en compréhension de l'écrit et en didactique de la compréhension de l'écrit met en exergue des différences notables. En effet, d'une part les enseignants manifestent des connaissances et compétences de niveaux 2 ou 3 en compréhension de l'écrit. En revanche, leurs connaissances et compétences en didactique de la compréhension de l'écrit sont beaucoup moins solides (la moyenne nationale est inférieure à la moyenne internationale et huit provinces ont un score inférieur à la moyenne nationale). Autrement dit, si les enseignants sont dans une large majorité capables de mettre en œuvre de manière satisfaisante les processus de compréhension de l'écrit quand ils lisent eux-mêmes un texte, ils sont nettement plus nombreux à éprouver des difficultés quand il s'agit de les enseigner et les transmettre aux élèves. Toutes ces constatations plaident pour des actions de formations initiale et/ou continue qui, au-delà de la maîtrise des contenus à enseigner, réserveraient une place importante aux problématiques liées à l'enseignement et à l'apprentissage de ces contenus.

Graphique 6. 3 : Scores moyens des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit selon les provinces



6.1.3. Connaissances des enseignants en mathématiques

Tableau 6. 2 : Échelle PASEC2019 des compétences des enseignants en mathématiques

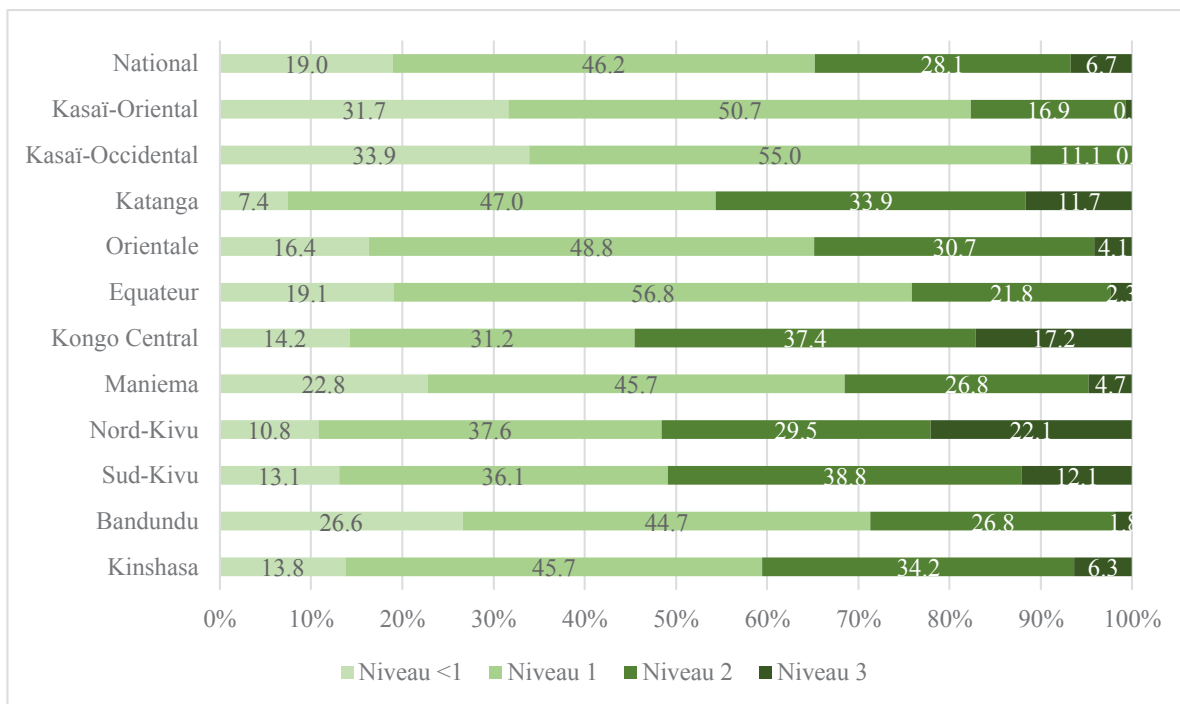
Niveaux	Scores	Répartition internationale des enseignants dans les niveaux de l'échelle	Répartition nationale des enseignants dans les niveaux de l'échelle	Description des compétences des enseignants
Niveau 3	Supérieur à 547	32,3%	6,7%	Les enseignants situés à ce niveau présentent des capacités à résoudre 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 la manipulation 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%	28,1%	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%	46,2%	Les enseignants situés à ce niveau témoignent de connaissances factuelles et d'une maîtrise de procédures de base qu'ils mettent en œuvre dans les tâches d'application directe. Leurs compétences se situent essentiellement dans le domaine des nombres (par exemple la connaissance de l'écriture décimale, la comparaison de fractions, la notion de pourcentage ...) et des opérations (capacités à résoudre des opérations impliquant des nombres entiers, des nombres décimaux et des fractions). Ils témoignent aussi de quelques connaissances dans le domaine des solides et figures (par exemple, identifier des figures ou des solides, repérer une diagonale ou un axe de symétrie ...) ainsi qu'en grandeurs et mesures (ex. calculer le périmètre d'un triangle). Peu de tâches de résolution de problèmes se situent à ce niveau.
Sous le niveau 1	Inférieur à 365	8,5%	19,0%	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.

Sur l'ensemble des 14 pays concernés par le PASEC2019, on compte seulement 32,3% d'enseignants qui se situent au niveau le plus élevé (niveau 3) de l'échelle des compétences en mathématiques. Par ordre d'importance, on compte le Bénin (60,5%), le Togo (54,2%), la Côte d'Ivoire (52,6%) et le Sénégal (52,2%). La RDC présente une proportion très faible (6,7%) d'enseignants compétents en mathématiques.

Au niveau 2 de l'échelle, il est observé une proportion non négligeable d'enseignants congolais avec une moyenne nationale de 28,1% contre une moyenne internationale de 32,6%. En ce qui concerne le niveau 1 de l'échelle, la proportion la plus importante d'enseignants peu compétents en mathématiques, est observée en RDC (46,2%) (voir le graphique 6.2). Enfin, la RDC compte parmi les pays ayant une proportion non négligeable d'enseignants les moins compétents en mathématiques, soit 19%, plus du double de la proportion internationale (8,5%).

Ainsi, un peu plus de six enseignants sur dix se révèlent peu compétents pour la compréhension des mathématiques qu'ils sont censés enseigner. Au niveau 1 et le niveau en dessous de 1, on compte respectivement 46,2% et 19% d'enseignés enquêtés. Parmi les 11 provinces, on en compte quatre qui présentent une meilleure situation en se classant au-dessus de la moyenne nationale du niveau 3 estimée à 6,7%. Par ordre décroissant, ces provinces sont : Nord Kivu (22,1%), Katanga (11,7%), Kongo central (17,2%) et Sud-Kivu (12,1%). Dans l'ensemble des provinces, c'est autour de 50% d'enseignants qui présentent des déficits de compétences en mathématiques (niveau en dessous de 1 et niveau 1). La situation est exceptionnellement préoccupante dans les deux provinces du Kasai où l'on compte indistinctement 0% d'enseignants au niveau 3.

Graphique 6. 4 : Répartition des enseignants dans les différentes échelles de compétences en mathématiques, par province

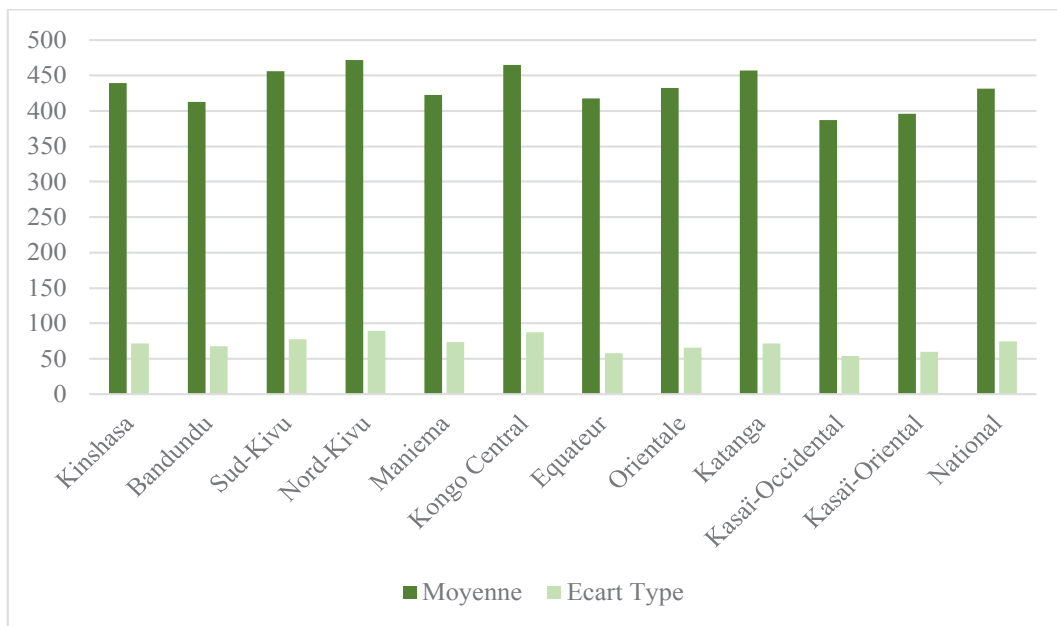


La moitié des provinces présentent des scores moyens supérieurs à la moyenne nationale (431,01). Les scores des enseignants varient de 386,6 points (Kasai-Occidental) à 471,5 points (Nord-Kivu). Six provinces (Bandundu, Maniema, Equateur, Kasai-Occidental et Kasai-Oriental) ont des scores inférieurs à la moyenne. Ces scores sont plus dispersés au Nord-Kivu (89,6 unités d'écart-type), dans le Kongo Central (87,6 unités d'écart-type) et dans le Sud-Kivu (77,3 unités d'écart-type) que dans les autres provinces. La disparité la moins importante est observée dans les provinces de l'Equateur et du Kasai-Occidental.

Ces disparités pourraient résulter de dispositifs de formations initiale et continue pouvant être très différentes d'une province à l'autre et même à l'intérieur de certaines provinces (Hounkpodoté et al., 2017). Elles pourraient également s'expliquer par des actions spécifiques menées dans certaines provinces afin de rehausser le niveau de recrutement ou améliorer les conditions de vie et de travail des enseignants.

Le graphique 6.4 présente les scores moyens des enseignants et leur dispersion en mathématiques dans chacune des provinces.

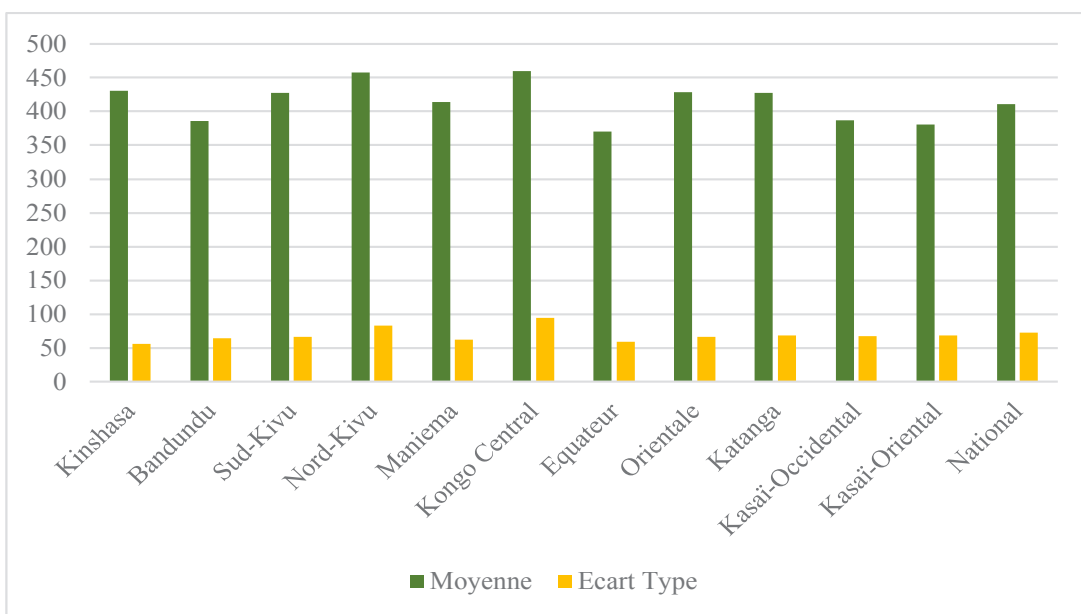
Graphique 6. 5 : Scores moyens des enseignants en mathématiques selon les provinces



6.1.4. Connaissances des enseignants en didactique des mathématiques

Huit items composent ce test de didactique des mathématiques. Le premier, « la logique de Fatima », consistait en l'analyse de la démarche d'une élève (Fatima) en réponse à une tâche de transcription

Graphique 6. 6 : Scores moyens des enseignants en didactique des mathématiques selon les provinces



¹⁴ http://www.umich.edu/~lmtweb/files/lmt_sample_items.pdf

¹⁵ <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X14001668>



6.2. CARACTÉRISTIQUES ET PERFORMANCE DES ENSEIGNANTS

Accroître le nombre d'enseignants qualifiés est l'un des défis pour assurer une éducation de qualité pour tous. Selon l'Institut de Statistiques de l'UNESCO, les besoins de l'Afrique subsaharienne d'ici 2030 s'élèvent au total à 17 millions d'enseignants dans le primaire et dans le secondaire. L'offre de services éducatifs et les résultats de l'apprentissage dans les pays restent considérablement tributaires de la qualité des enseignants en exercice dans les systèmes éducatifs, surtout dans le primaire où les élèves n'ont pas l'âge d'apprendre seuls (Kalamo, 2012) et particulièrement dans les pays en développement, où dans les zones rurales, les autres facteurs qui viennent appuyer l'action de l'enseignant dans le processus pédagogique, comme les manuels scolaires, sont souvent rares ou tout simplement inexistantes (Kalamo, 2012).

De ce fait, il a semblé important dans le cadre de cette enquête de répondre à deux questions

- 1) quelles sont les caractéristiques des enseignants enquêtés ?,
- 2) quels liens existe-t-il entre ces caractéristiques et les connaissances et les compétences didactiques qu'ils ont manifestées lors des tests?

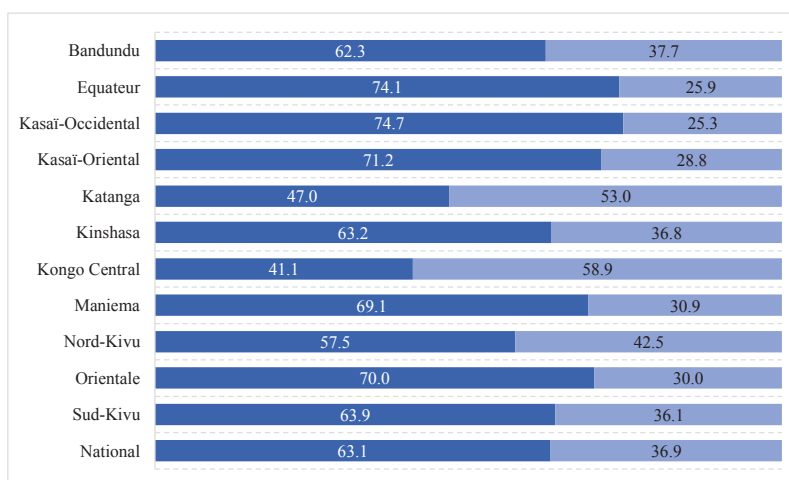
Pour ce faire, six caractéristiques ont été examinées : le genre, l'ancienneté, le niveau académique, la formation professionnelle initiale, la formation continue et le domaine disciplinaire auquel l'enseignant accord le plus d'importance.

6.2.1. Performance des enseignants selon le genre

Selon les données de l'ISU, le pourcentage des enseignantes dans les écoles primaires est passé de 56% à 66,9% entre 1990 et 2019 dans le monde. D'après la même source, en Afrique Subsaharienne, le pourcentage d'enseignantes dans le primaire a peu évolué entre 1990 et 2019, passant de 40,4% à 46,6%. En RDC, les enseignantes représentent une proportion relativement faible (28,1%)(CTSE, 2014).

En moyenne, les enseignantes des écoles enquêtées lors de l'évaluation PASEC2019 représente 36,9% en RDC. Les femmes enseignantes sont encore minoritaires dans la plupart des provinces [Kasaï-Occidental (25,3%), Equateur (25,9%), Kasaï-Oriental (28,8%), province Orientale (30,0%) et Maniema (30,9%)]. Ces constats révèlent que la parité est loin d'être atteinte dans la fonction enseignante au primaire en RDC. En revanche, on observe que les enseignantes sont majoritaires dans les provinces du Katanga (53,3%) et du Kongo Central (58,9%). (Graphique 6.7.).

Graphique 6. 7 : Répartition des enseignants selon le genre



¹⁶ <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SE.PRM.TCHR.FE.ZS?end=2020&start=1970&view=chart>

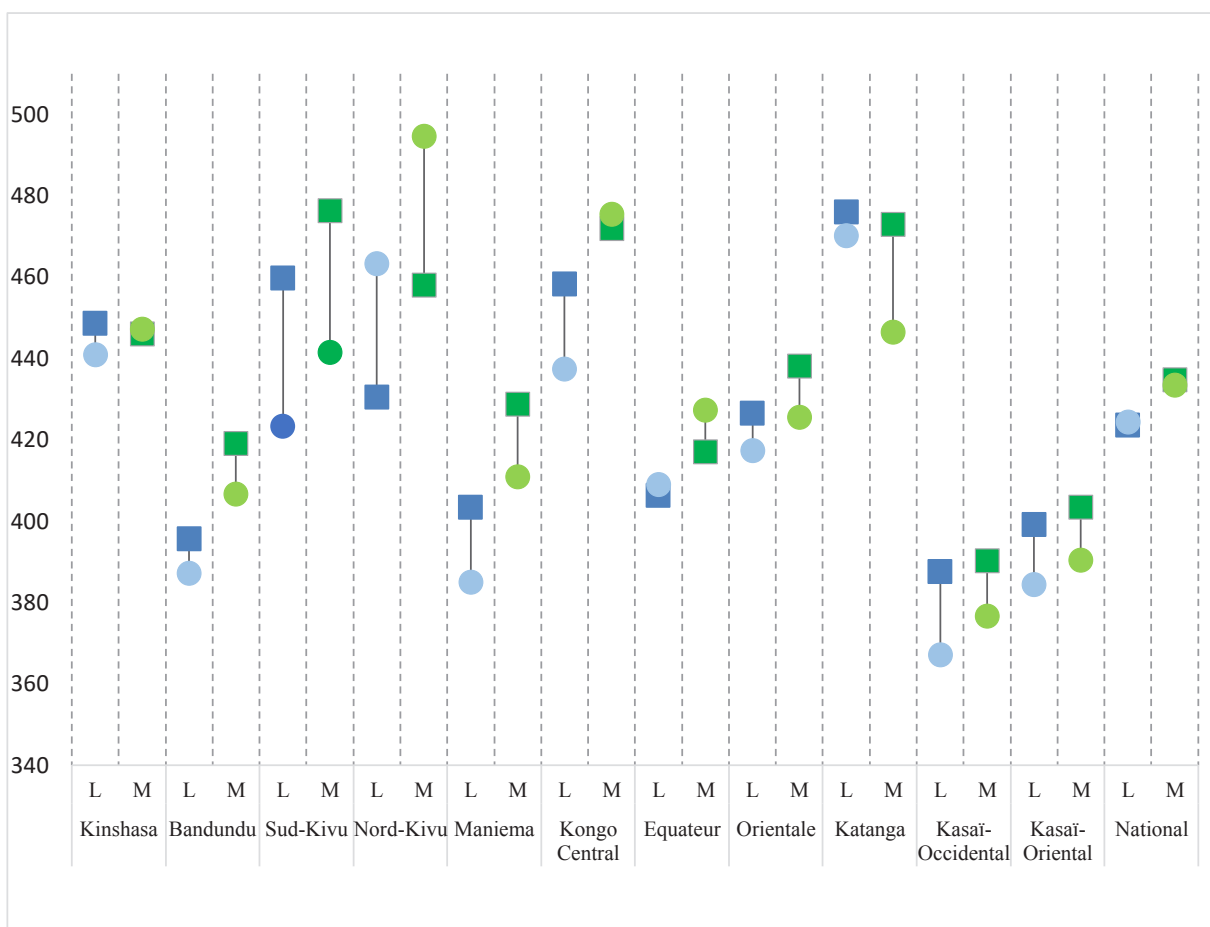
Le graphique 6.8 indique les écarts entre les scores aux tests de l'enquête PASEC2019 entre enseignantes et enseignants.

Les enseignants et enseignantes ont obtenu des scores semblables en compréhension de l'écrit dans toutes les provinces de la RDC, à l'exception de la province du Sud Kivu où un écart significatif de scores de 36,5 points est observé en faveur des enseignants. En mathématiques, la même tendance est observée, les écarts des scores entre les enseignantes et enseignants ne sont pas significatifs sauf dans la province du Sud-Kivu. Au sein de cette dernière, on observe un écart significatif de 34,8 points en faveur des enseignants (Graphique 6.8).

Ces résultats montrent l'absence de variabilité en compréhension de l'écrit et en mathématiques entre les enseignants et les enseignantes dans toutes les provinces à l'exception du Sud-Kivu.

La même tendance s'observe en didactique de la compréhension de l'écrit et de mathématiques au niveau national et dans toutes les provinces, excepté les provinces du Nord-Kivu, Sud-Kivu et du Katanga.

Graphique 6.8 : Performances des enseignants en lecture et en mathématiques selon genre



6.2.2. Performance des enseignants selon l'ancienneté

En Afrique subsaharienne, les jeunes enseignants ne bénéficient pas suffisamment, pour la plupart du temps, d'un accompagnement adéquat pouvant compenser le manque d'expérience (conseils pédagogiques, journées pédagogiques, inspections, etc.). Toutefois, l'impact positif du nombre d'années d'expérience d'enseignement sur les acquis des élèves n'est pas suffisamment démontré comme le montre le débat contradictoire sur le sujet. Selon l'UNESCO, l'expérience des enseignants aurait des effets positifs sur leurs pratiques et donc sur les acquis scolaires (UNESCO-BREDA, 2009), mais certaines études affirment que l'ancienneté des enseignants n'est pas toujours en rapport avec leur efficacité, mesurée par leur capacité à faire en sorte que les élèves obtiennent les résultats d'apprentissage attendus (Bruns et al., 2011). Toutefois selon l'OCDE, l'expérience a un impact positif sur

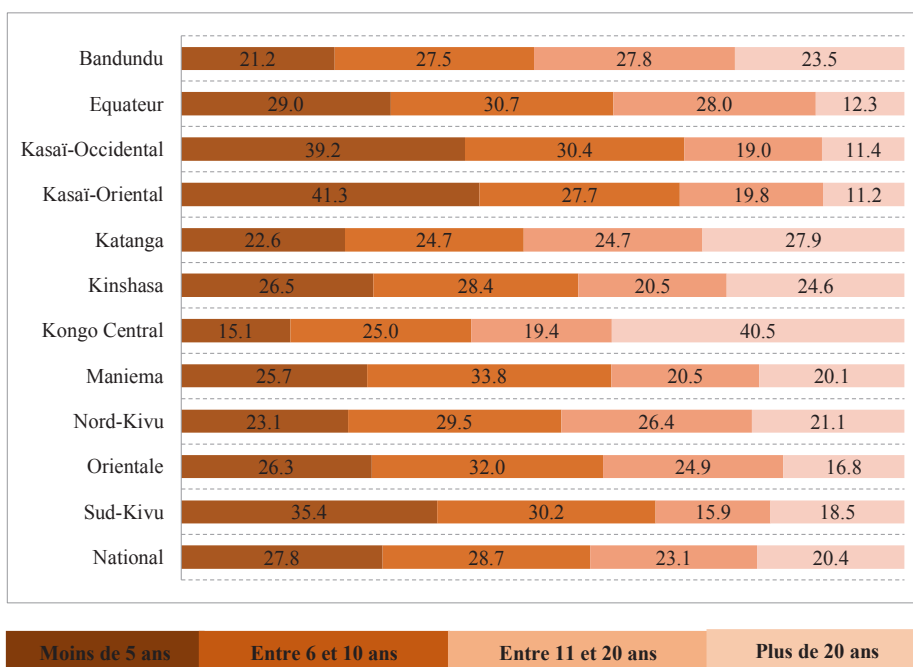
les résultats des élèves dans les trois ou quatre premières années d'école. Mais au-delà, les années d'ancienneté de l'enseignant ont peu d'effet (OCDE, 2009). L'enquête PASEC2019, sans pour autant prétendre arbitrer cette question, renseigne sur le niveau des connaissances disciplinaires des enseignants au prisme de leur expérience dans le métier. Pour cela, le nombre d'années d'expérience des enseignants a été réparti en quatre catégories : moins de 5 ans, entre 6 et 10 ans, entre 11 et 20 ans, plus de 20 ans.

Le graphique 6.9 indique que le pourcentage d'enseignants ayant une ancienneté inférieure ou égale à 5 ans varie entre 15,1% (Kongo Central) et 41,3% (Kasaï-Oriental). Pour les 6-10 ans d'ancienneté, ce pourcentage varie entre 24,7% (Katanga) et 33,8% (Maniema). Pour les 11-20 ans d'ancienneté, ce pourcentage varie entre 15% (Sud-Kivu) et 28% (Equateur). En ce qui concerne, ceux qui ont plus de 20 ans d'ancienneté, le pourcentage varie entre 11,2% (Kasaï-Oriental) et 40,5% (Kongo Central).

Ces résultats montrent que les proportions sont très variées selon les provinces. On observe un maintien des enseignants dans la profession dans la province du Kongo Central. Toutefois, cela n'est pas le cas dans d'autres provinces à l'instar des ex provinces du Kasaï-Occidental et du Kasaï-Oriental. Ce constat ouvre la porte à la problématique du maintien des enseignants dans la profession et à la valeur sociale du métier (Farges, 2017). Les enseignants peuvent être incités à rester dans la profession, s'ils accordent une grande valeur au métier d'enseignant (Farges, 2017). Cet attrait au métier d'enseignant manque de nos jours au regard du contexte difficile d'exercice en Afrique subsaharienne. D'où, la nécessité de renforcer les réflexions visant à déterminer les conditions permettant d'attirer les meilleurs profils et de les retenir dans la profession le plus longtemps possible (Cooper & Alvarado, 2006).

Le graphique 6.9 renseigne sur le pourcentage des enseignants enquêtés selon les quatre catégories retenues.

Graphique 6. 9: Répartition des enseignants selon l'ancienneté dans la profession



La répartition des enseignants selon l'ancienneté en quatre catégories présente des écarts de pourcentages entre provinces. La province du Kongo Central se distingue des autres par sa faible proportion d'enseignants peu expérimentés avec moins de 5 ans d'ancienneté, soit une proportion de 15,5%. Tout naturellement, C'est aussi au

¹⁷ <https://teachertaskforce.org/fr/node/361>

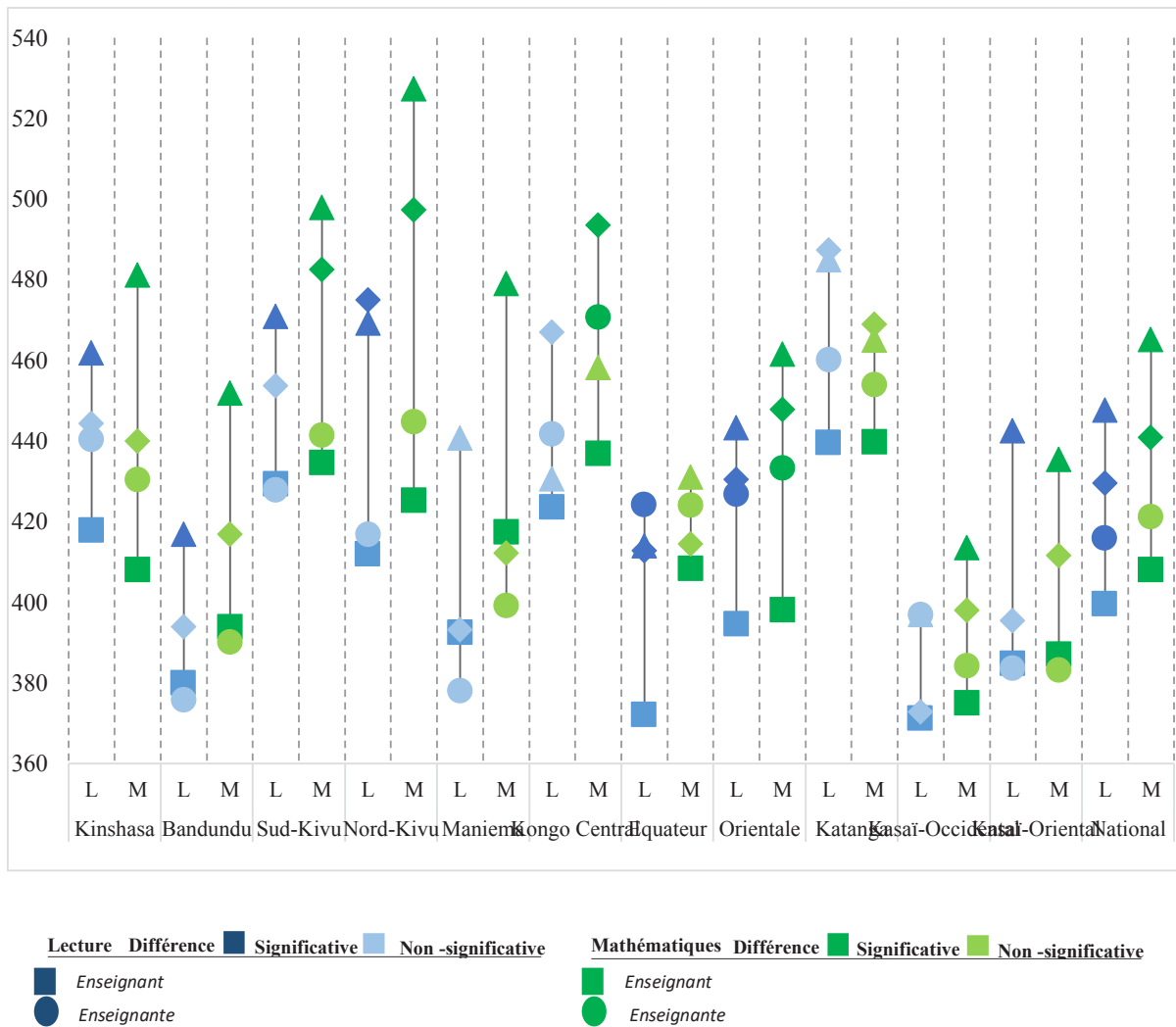
¹⁸ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259935>

sein de cette même province que l'on compte la proportion la plus élevée des enseignants les plus expérimentés, avec 40,5% d'entre eux qui justifient de plus de 20 ans d'ancienneté. Cette situation contraste avec celle des deux anciennes provinces du Kasai où les enseignants moins expérimentés (moins de 5 ans d'ancienneté) sont dominants, soit 39,2% au Kasai-Occidental et 41,3% dans la province du Kasai-Oriental.

Le graphique 6.10 renseigne sur les scores des enseignants enquêtés en compréhension de l'écrit et en mathématiques selon leur ancienneté dans la profession.

Sans nécessairement être significative partout, il ressort la tendance selon laquelle le niveau de compréhension de l'écrit et des mathématiques semble meilleur chez les enseignants qui ont l'avantage d'une de plus de 5 ans. Nombre d'études justifient cette relation par une « expertise enseignante » qui se construit par la pratique et par le partage d'expériences avec les pairs au fil des années d'exercice du métier (Garmston, 1998 ; Tochon, 2004 ; Hibbert et al., 2011). Et surtout, l'importance de valoriser cette expertise enseignante en l'associant à d'autres formes d'expertises reconnues (conseillers et inspecteurs pédagogiques, formateurs universitaires...) dans l'accompagnement et l'encadrement des enseignants novices et en formation initiale (Tochon, 2004 ; Hibbert et al., 2011)

Graphique 6. 10 : Performances des enseignants en lecture et en mathématiques selon ancienneté de



6.2.3. Performance des enseignants selon le niveau académique

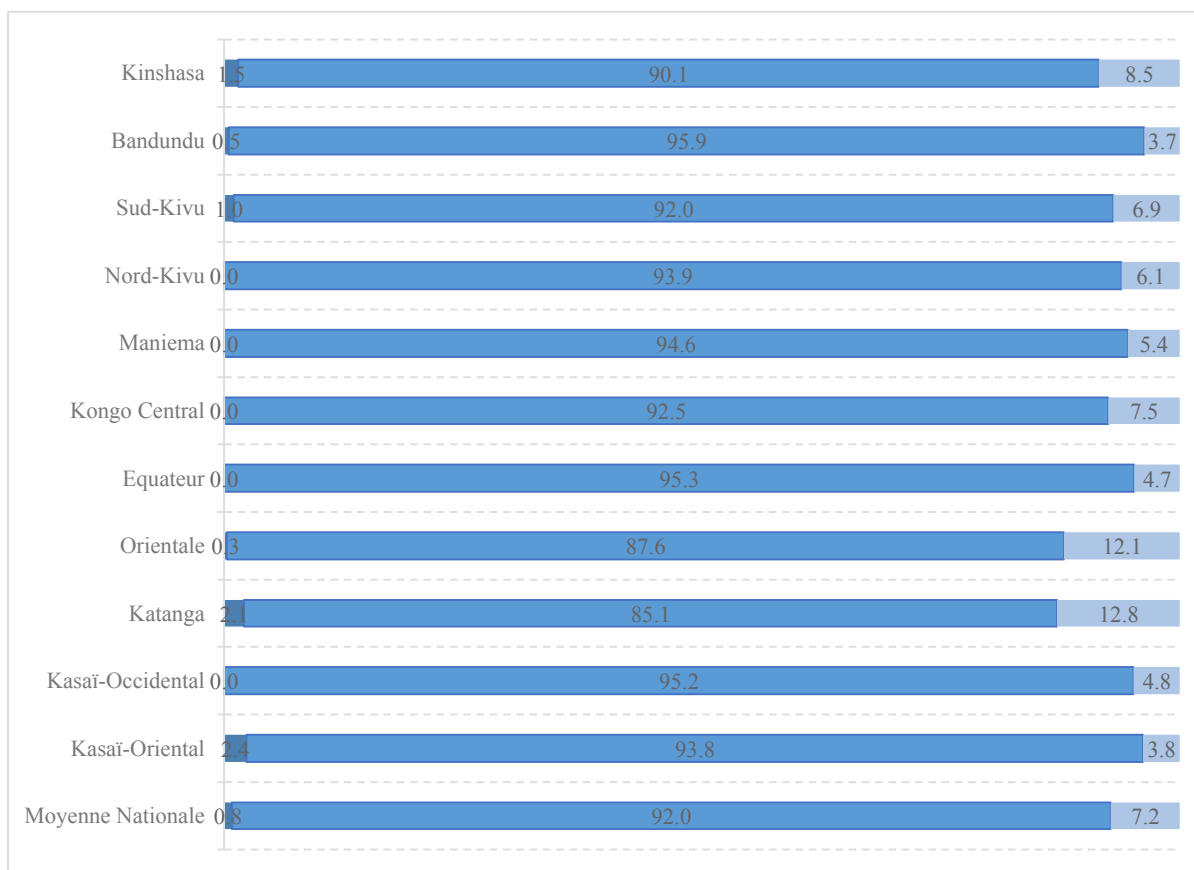
Le niveau de formation des enseignants en Afrique subsaharienne de façon générale est faible. Plus de la moitié d'entre eux ont un niveau de second cycle secondaire sans en avoir nécessairement le diplôme (Banque Mondiale, 2005 ; Bonnett, 2007). Les enseignants fonctionnaires sont en général recrutés avec un meilleur niveau scolaire initial que les enseignants contractuels ou communautaires (CONFEMEN, 2007). Cette situation est la conséquence des programmes d'ajustement structurel qui ont occasionné le départ anticipé à la retraite d'enseignants qualifiés (Lauwerier, 2013), la fermeture et/ou la restructuration des écoles de formation d'enseignants (Samaké, 2007).

Les résultats des études relatives à l'influence de la formation des enseignants sur la qualité des apprentissages restent controversés. Les travaux de Wilson et al. (2002) arrivent à la conclusion selon laquelle au-delà d'un certain point, des diplômes universitaires supplémentaires n'améliorent pas véritablement l'efficacité de l'enseignement. Dans cette même lancée, Rivkin et al. (2005) soutiennent qu'il n'existe pas des données permettant d'affirmer qu'être titulaire d'un master améliore les compétences pédagogiques.

L'enquête PASEC2019 comme le PASEC2014 a collecté les données sur le niveau académique des enseignants. Les niveaux académiques ont été répartis en trois catégories pour faciliter les analyses : éducation primaire, éducation secondaire et universitaire. En moyenne 92% d'enseignants ont un niveau du second cycle secondaire. On constate le pourcentage le plus faible des enseignants du niveau secondaire dans la province du Katanga (85,1%) et le pourcentage le plus élevé dans la province de Bandundu (95,9%).

Le graphique 6.11 résume les informations récoltées et présente la répartition des enseignants en fonction des trois catégories de niveaux académiques.

Graphique 6.11 : Répartition des enseignants selon le niveau d'étude et la formation



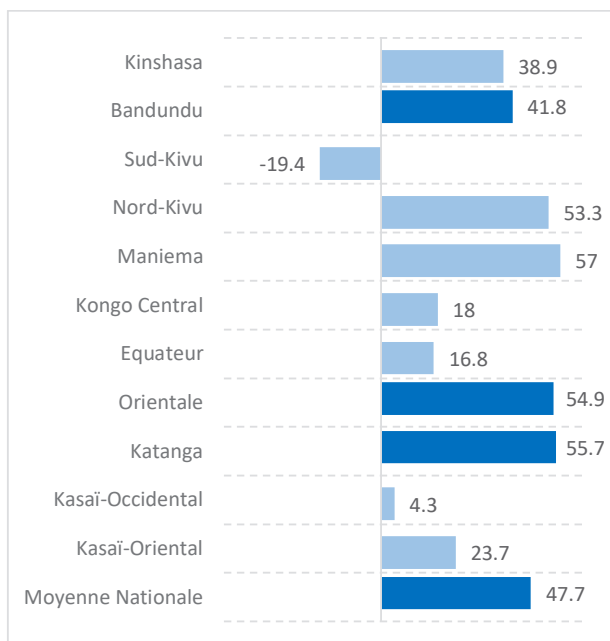
Les écarts de scores en compréhension de l'écrit et en mathématiques entre enseignants de niveau secondaire comparativement à ceux de niveau universitaire sont présentés dans les graphiques 6.12 et 6.13.

En compréhension de l'écrit, on observe, au plan national, un écart de niveau de performances de 47,7 points qui représente près du double de l'écart observé en mathématiques (25,4) entre les enseignants selon le niveau d'études. En compréhension de l'écrit et en mathématiques, la tendance générale indique une prédominance des différences en faveur des universitaires même si ces écarts restent non significatifs.

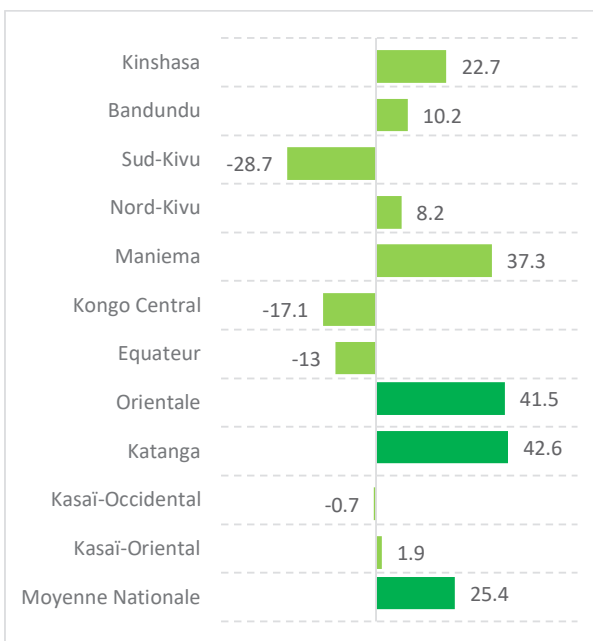
Trois provinces, (Orientale, Katanga et Bandundu) se distinguent et montrent des écarts de points de scores en faveur des enseignants de niveau universitaire comparativement à leurs homologues de niveau secondaire qui présentent des faibles performances en compréhension de l'écrit, soit respectivement 54,9 ; 54,9 et 41,8

En mathématiques la même tendance s'observe, dans deux des mêmes provinces, Katanga (42,6%) et Orientale (41,5%)

Graphique 6. 12 : Écart de scores en compréhension de l'écrit entre les enseignants ayant un niveau secondaire et ceux ayant un niveau universitaire



Graphique 6. 13 : Écart de scores en mathématiques entre les enseignants ayant un niveau secondaire et ceux ayant un niveau universitaire



■ Significatif ■ Non Significatif

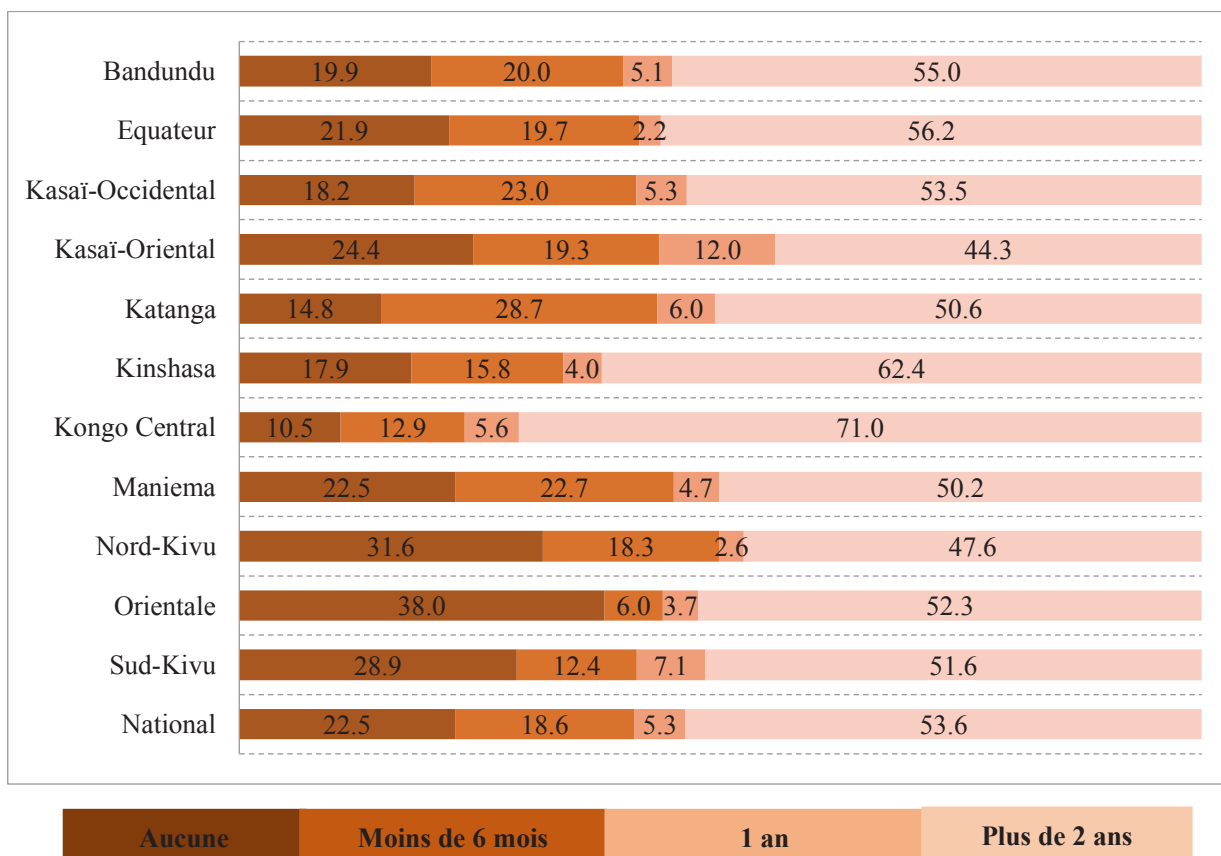
■ Significatif ■ Non Significatif

6.2.4. Performance des enseignants selon la formation professionnelle initiale

L'un des cibles des ODD vise l'accroissement du nombre d'enseignants qualifiés particulièrement dans les pays en développement. Face à la pénurie d'enseignants dans le cadre de l'EPT (Education Primaire pour Tous), plusieurs pays de l'Afrique subsaharienne ont dû baisser la durée de la formation professionnelle initiale (UNESCO, 2009 ; Banque Mondiale, 2010). Comme dans l'évaluation PASEC2014, les items associés à la durée de la formation professionnelle initiale ont été intégrés dans le questionnaire adressé aux enseignants pour l'évaluation PASEC2019.

Le graphique 6.14 montre que la proportion des enseignants sans formation professionnelle initiale est de 22,5% en moyenne à l'échelle nationale, mais très variable entre les provinces. En effet, les pourcentages d'enseignants n'ayant reçu aucune formation professionnelle initiale sont particulièrement élevés dans le Nord Kivu (31,6%) et dans la province Orientale (38%). Les pourcentages les plus faibles sont observés dans la province du Kongo Central (10,5%) et du Katanga (14,8%). Une formation de moins de six mois est observée surtout dans quatre provinces : Bandundu (20%), Maniema (22,7%), Kasai-Occidental (23%) et Katanga (28,7%). La proportion d'enseignants affirmant avoir bénéficié d'un an de formation reste faible quelle que soit la province. Cette proportion d'enseignants varie de 2,2% (Equateur) à 12% (Kasai-Oriental). La proportion d'enseignants ayant bénéficié d'au moins deux ans de formation professionnelle initiale, dépasse 50 % partout sauf dans la province du Kasai-Oriental (44,3%) et dans la province du Nord-Kivu (47,6%). (Graphique 6.14).

Graphique 6. 14 : Répartition des enseignants selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant



On observe au niveau national qu'un peu plus d'un enseignant sur deux (53,6%) déclarent une durée de formation de 2 années ou plus. Cette différence dans la durée de la formation initiale reçue ne justifie pas nécessairement les variations des scores observés.

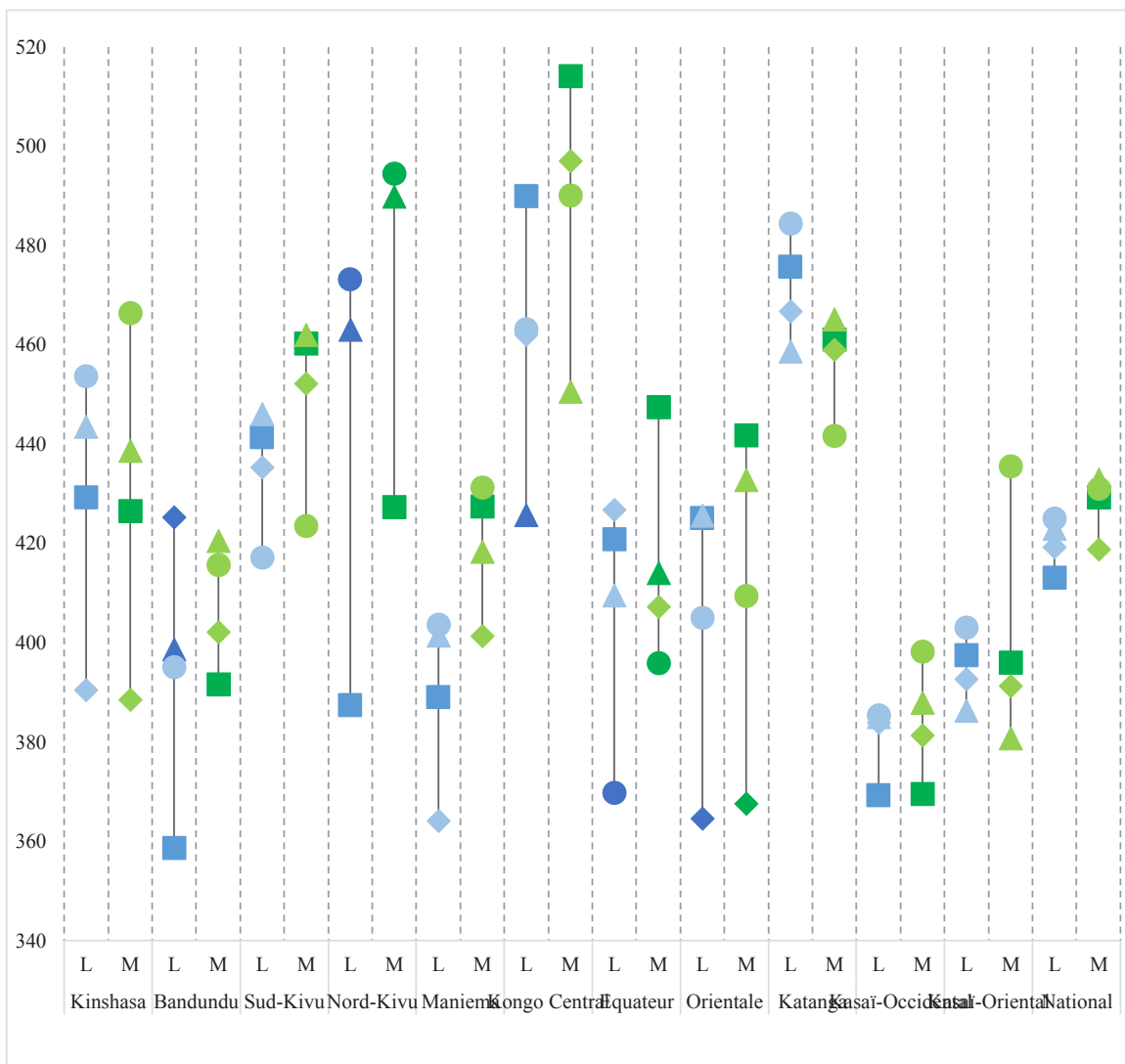
En effet, la province du Kongo Central où les enseignants bénéficient des durées de formation les plus longues présente une proportion de 71% d'enseignants avec plus de deux années de formation. Dans la province du Kasai-Oriental, cette proportion est dessous de la moyenne nationale, soit 44,3%.

Or, au sein des provinces, il est difficile de lier directement durée de la formation et compétences des enseignants étant donné que les résultats sont mitigés sans oublier que les différences observées ne sont pas toujours significatives.

Ainsi, si en compréhension de l'écrit, on observe dans les provinces du Bandundu du Nord-Kivu une tendance générale selon laquelle les enseignants dont la durée de la formation professionnelle est de deux ans et plus sont plus performants que leurs collègues n'ayant aucune formation professionnelle, paradoxalement, cette tendance générale n'est pas observée dans les provinces du Kongo Central et de l'Equateur où les résultats donneraient même l'avantage aux enseignants de faible durée de formation professionnelle.

En mathématiques, les enseignants dont la durée de la formation professionnelle est de deux ans et plus sont plus performants que leurs collègues n'ayant aucune formation professionnelle dans la province du Nord-Kivu. Comme pour la compréhension de l'écrit, il est difficile de généraliser cette tendance pour des raisons déjà évoquées ci-dessous : non significativité, relations inverses parfois contre-intuitives.

Graphique 6. 15 : Performances des enseignants en lecture et en mathématiques selon la durée de la Formation professionnelle de l'enseignant

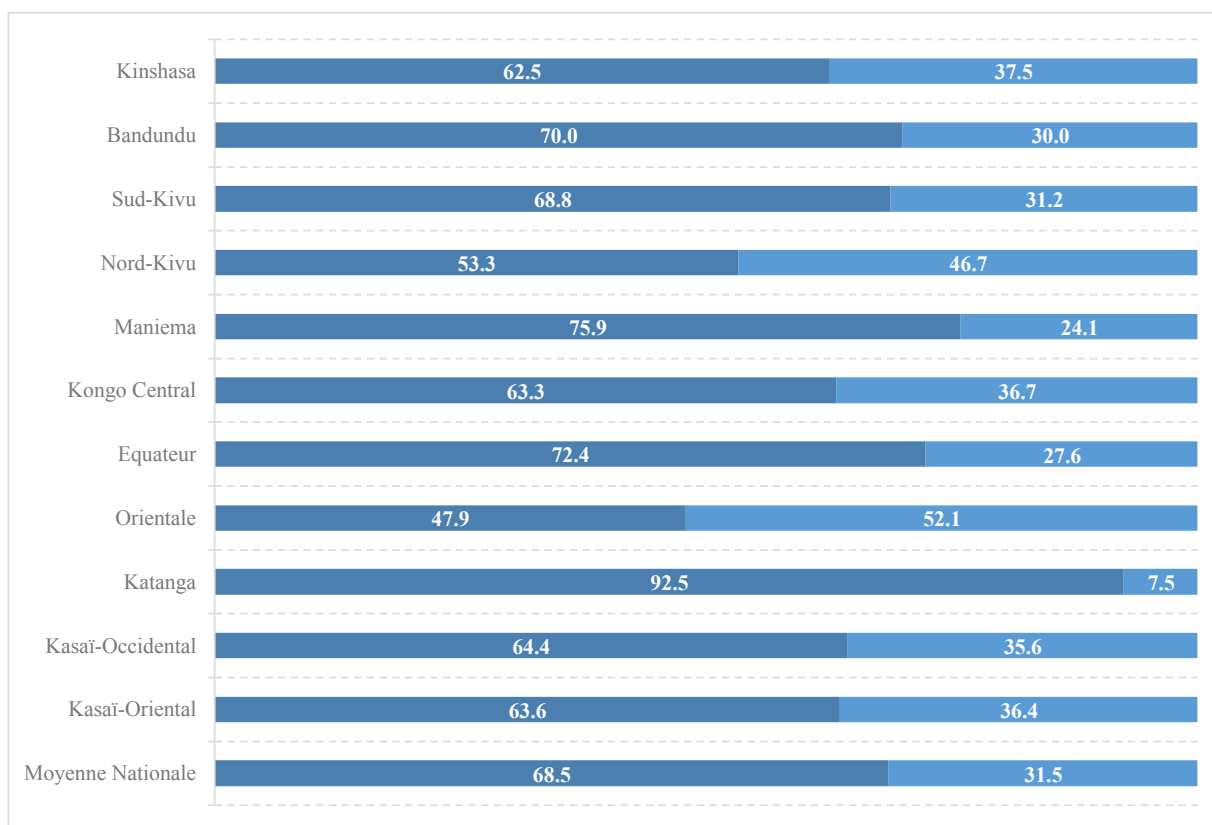


6.2.5. Performance des enseignants selon la formation continue

La formation continue est l'un des aspects fondamentaux du perfectionnement des enseignants et de l'amélioration de la qualité de l'enseignement (Global Partnership for Education, 2019). La formation de longue durée, formation par des pairs ou mentorat, séminaires, lectures personnelles, ateliers de formation et débats permettent aux enseignants d'actualiser les compétences (Youdi, 2006). Ces compétences en enseignement qui sont d'ordre technique et didactique (Altet, 1994) rendent les enseignants performants (Bidjang, 2005 ; Baribeau, 2009) en vue de mieux amorcer l'activité d'enseignement-apprentissage (Ekanga Lokoka, 2015) et d'améliorer le rendement scolaire des élèves (Vita, 2014). La formation continue revêt une importance particulière dans le contexte subsaharien, particulièrement en RDC, en raison du fait qu'elle constitue une réelle opportunité pour pallier en partie les carences de la formation initiale, voire même son inexistence.

Il apparaît à travers le graphique 6.16 que dans la grande majorité des provinces (9 pays sur 11), plus de 62% des enseignants ont bénéficié d'une formation complémentaire en cours d'emploi. Toutefois, les proportions les plus faibles sont observées dans le Nord-Kivu (53,3%) et dans la province Orientale (47,9%). (Graphique 6.16) .

Graphique 6.16 : Répartition des enseignants selon qu'ils aient reçu ou non une formation en cours d'emploi



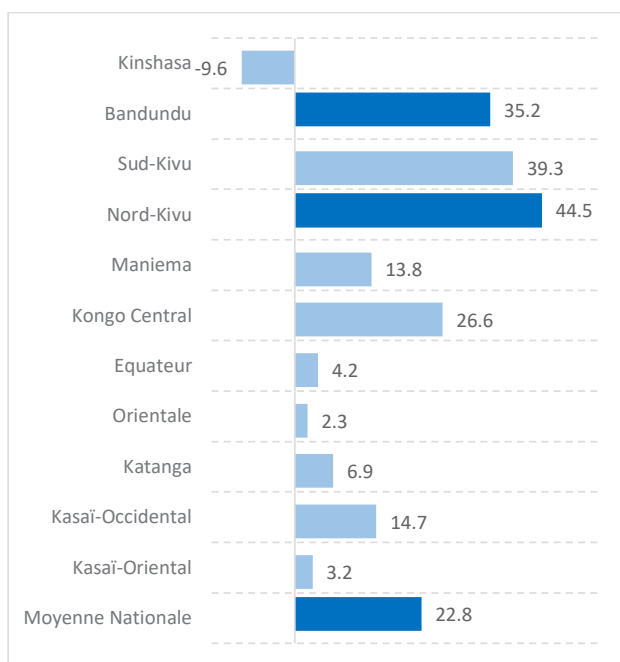
Pour ce qui est du lien entre formation continue et performances aux tests du PASEC2019, en compréhension de l'écrit, on a observé qu'au niveau national et dans deux ex provinces (Bandundu et Nord-Kivu), les enseignants ayant bénéficié de formation complémentaire ont obtenu de meilleurs scores que les enseignants n'ayant pas bénéficié de cette formation.

Alors que la différence de scores de 15,3 points au niveau national n'est pas significative en mathématique, selon que les enseignants ont suivi ou n'ont pas suivi une formation continue, dans deux provinces (Bandundu et Kasaï-Oriental) les enseignants ayant bénéficié de formations complémentaires ont obtenu de meilleurs scores comparativement aux enseignants n'en ayant pas bénéficié. (Graphique 6.17 et 6.18).

Ces constatations devraient déboucher sur un questionnement sur la qualité des formations continues dont les enseignants reconnaissent avoir bénéficié. En effet, l'efficacité de la formation continue pourrait être liée au

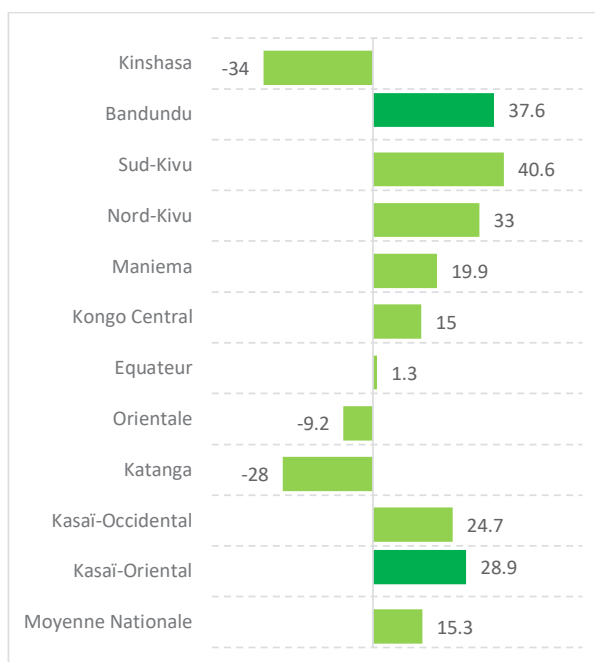
respect de certaines conditions², à titre d'exemple la formation continue doit répondre aux besoins de formation prioritaires des enseignants concernés (Salman, 2014). En outre, la formation continue devrait compléter et réajuster la formation initiale notamment à travers une plus grande prise en compte de la réalité de la classe (Masselter, 2004). À cet effet, la formation continue devrait provoquer et favoriser le changement chez les enseignants afin de faire réussir l'apprentissage (Altet, 1994).

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



■ Significatif ■ Non Significatif

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



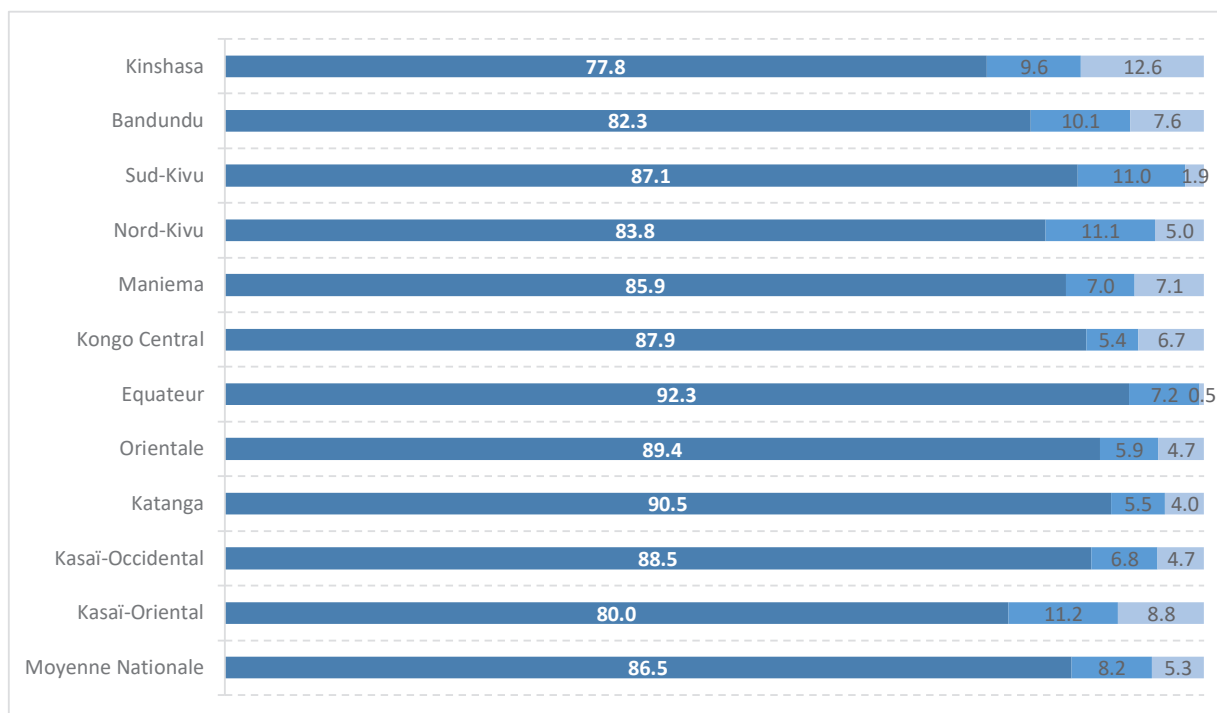
■ Significatif ■ Non Significatif

6.2.6. Domaines d'enseignement auquel l'enseignant accorde plus d'importance en classe

Dans le questionnaire soumis aux enseignants, la question suivante leur a été posée : « En mathématiques, quel est le domaine auquel vous accordez le plus de temps d'apprentissage ? ».

L'analyse de ces réponses, pour ce qui concerne les mathématiques, montre que dans leur large majorité, les enseignants enquêtés accordent plus de temps à la numération et aux opérations (86,5% de moyenne). La proportion la plus élevée est observée dans la province de l'Equateur (92,3%) suivie de la province de Kinshasa (77,8%). Par contre, les enseignants enquêtés reconnaissent n'accorder que très peu de temps à la géométrie et repérage (8,2% de moyenne) et encore moins à la mesure (5,3% de moyenne). (Graphique 6.19)

Graphique 6. 19 : Répartition du domaine des mathématiques auquel l'enseignant accorde le plus de temps d'apprentissage



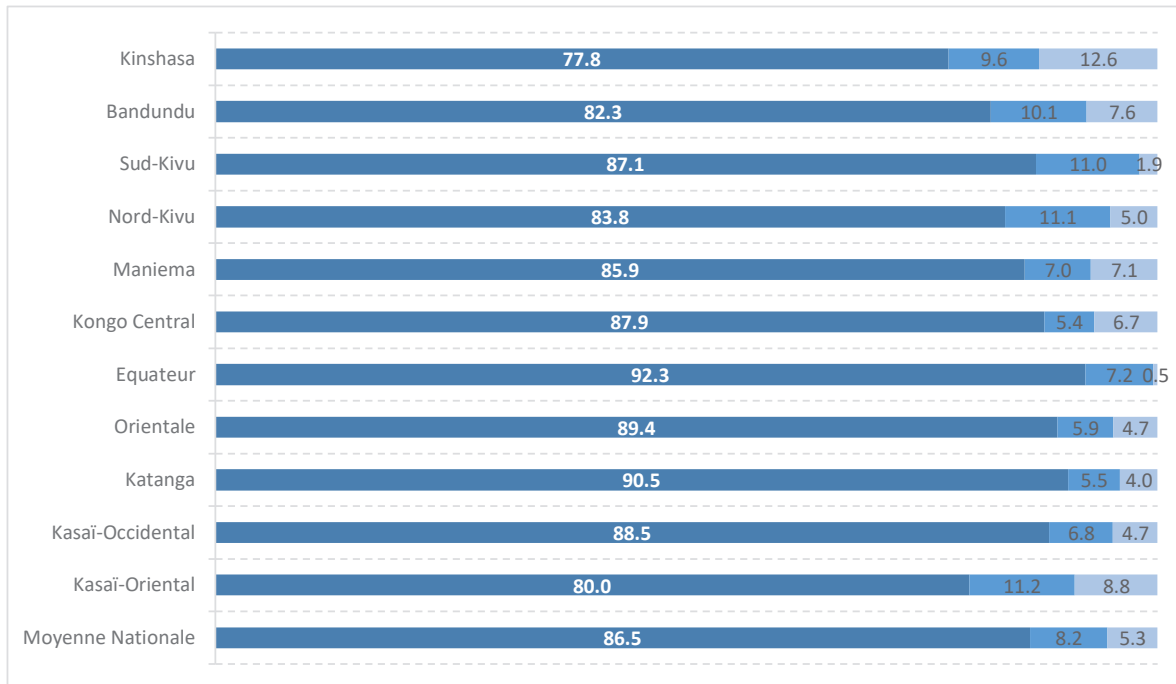
6.3. RAISONS D'ABSENCE

L'absentéisme est très fréquent en milieu scolaire et particulièrement chez de nombreux enseignants en zones rurales et/ou périphériques (ADEA, 2013). L'absentéisme des enseignants affecte grandement les performances des élèves et démoralise la culture organisationnelle de l'école (CERFODES, 2017). Plusieurs motifs peuvent occasionner l'absence d'un enseignant : le manque de motivation, l'insécurité, le harcèlement à l'école, la maladie, le manque de transport, les séminaires, les journées pédagogies, les conditions d'enseignement trop dures, etc. La gestion de l'absentéisme des enseignements reste complexe à cause des règlements qui permettent aux enseignants de s'absenter pour des motifs légitimes, tels que les problèmes de santé, les raisons sociales (naissances, mariage, ...), etc. Ceci aboutit ensuite à des abus. Bien souvent, il n'y a pas de personnel disponible pour remplacer l'enseignant absent, et les petites écoles rurales doivent parfois fermer pour la journée. La formulation de politiques efficaces en la matière requiert une compréhension des raisons des absences des enseignants et des obstacles qui les empêchent d'être présents sur une base régulière.

6.3.1. Raison d'absence pour des problèmes de santé

Le graphique 6.20 ci-après indique au niveau national que 53,7% d'enseignants sont absents pour des raisons de santé. La proportion la plus élevée (65,8%) est observée dans l'ex-province du Bandundu tandis que la proportion la plus faible (36,0%) est dans l'ex-province du Kasai-Occidental. La proportion élevée des enseignants confrontés très souvent à des problèmes de santé dans la quasi-totalité des provinces de la RDC justifie les nombreuses initiatives de prise en charge de la santé des enseignants. C'est notamment le cas des mutuelles de santé des enseignants mises en œuvre ici et là sur l'ensemble du territoire national.

Graphique 6. 20 : Répartition des enseignants selon que l'enseignant soit absent pour des problèmes de santé



6.3.2. Raison d'absence pour d'autres activités génératrices de revenu

Les enseignants s'absentent moins pour autres activités génératrices de revenu quelle que soit la province. Le graphique 6.4 ci-après indique qu'en moyenne 9,1 % d'enseignants s'absentent pour autres activités génératrices de revenus. C'est à Kinshasa que le pourcentage des enseignants qui s'absentent pour autres activités génératrices de revenus est le plus élevé (17,4 %).

Graphique 6. 21 : Répartition des enseignants selon que l'enseignant soit absent pour d'autre activité génératrice de revenu



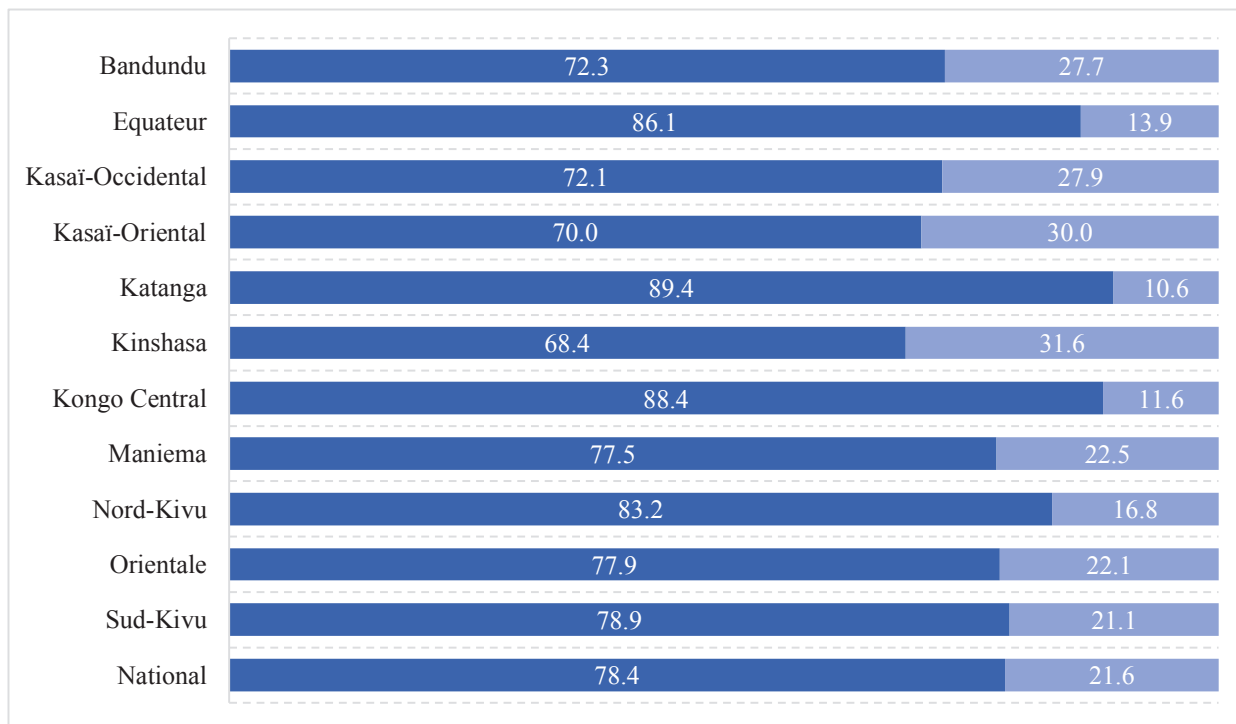
L'enseignant n'était pas absent pour d'autre activité génératrice de revenu

L'enseignant était absent pour d'autre activité génératrice de revenu

6.3.3. Raison d'absence pour un manque de motivation

Pour l'ensemble de provinces, en moyenne 21,6 % des enseignants s'absentent pour des raisons de manque de motivation. Les pourcentages les plus élevés sont observés dans l'ex-province du Bandundu (27,7 %), dans l'ex-province du Kasai-Occidental (27,9 %), dans l'ex-province du Kasai-Oriental (30,0 %) et à Kinshasa (31,6 %).

Graphique 6. 22 : Répartition des enseignants selon que l'enseignant soit absent pour un manque de motivation



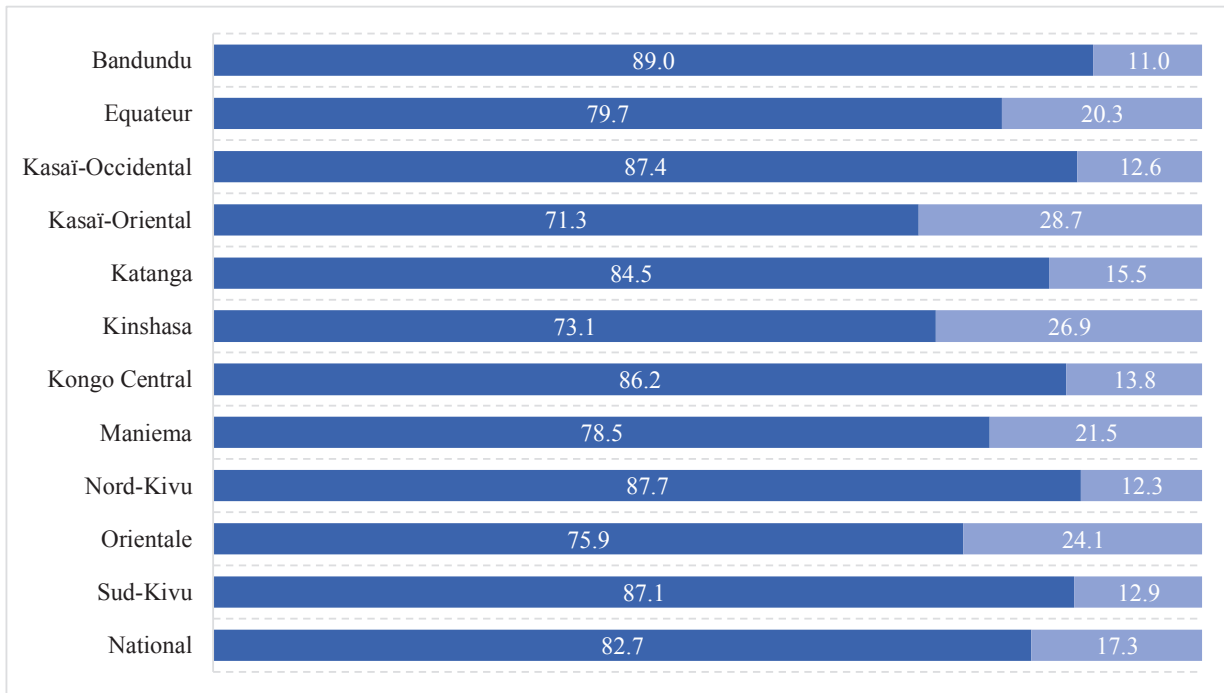
L'enseignant n'était pas absent pour un manque de motivation

L'enseignant était absent pour un manque de motivation

6.3.4. Raison d'absence pour une trop grande distance du domicile à l'école

En moyenne 17,3 % des enseignants sont absents pour des raisons d'une grande distance qui sépare l'école du domicile. C'est à Kinshasa (28,7 %) et dans l'ex province Kasai-Oriental (26,9 %) que les enseignants sont plus absents pour une trop grande distance entre domicile et l'école.

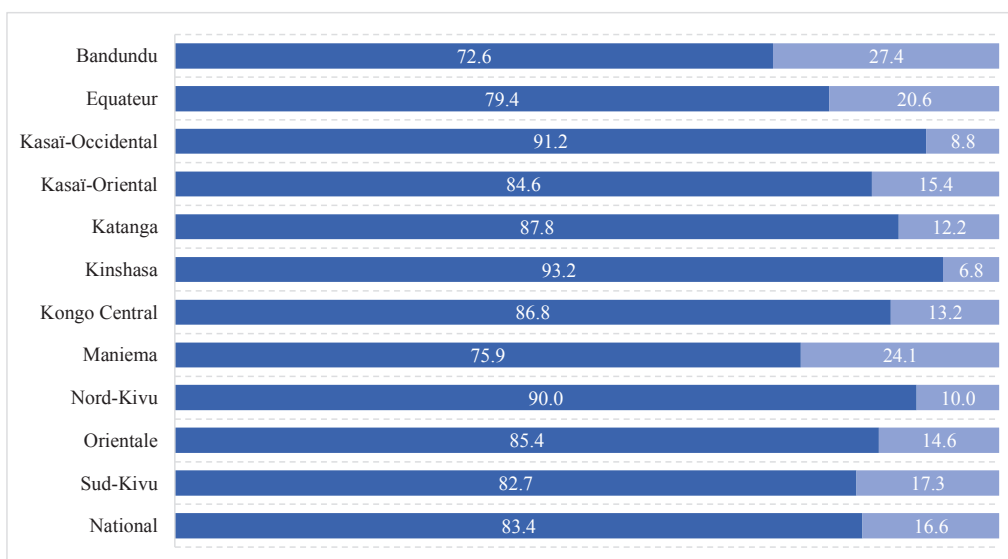
Graphique 6. 23 : Répartition des enseignants selon que l'enseignant soit absent pour une trop grande distance du domicile



6.3.5. Raison d'absence pour des raisons de séminaires, journées pédagogiques

Pour l'ensemble des provinces, en moyenne 16,6 % des enseignants sont absents pour des raisons de séminaires ou journées pédagogiques. Les pourcentages les plus élevés sont observés dans l'ex-province du Bandundu (27,4%) et dans la province de Maniema (24,1%). Les pourcentages les plus faibles sont observés dans l'ex-province du Kasaï-Occidental (8,8 %) et à Kinshasa (6,8 %).

Graphique 6. 24 : Répartition des enseignants selon que l'enseignant soit absent pour des raisons de séminaires, journées pédagogiques



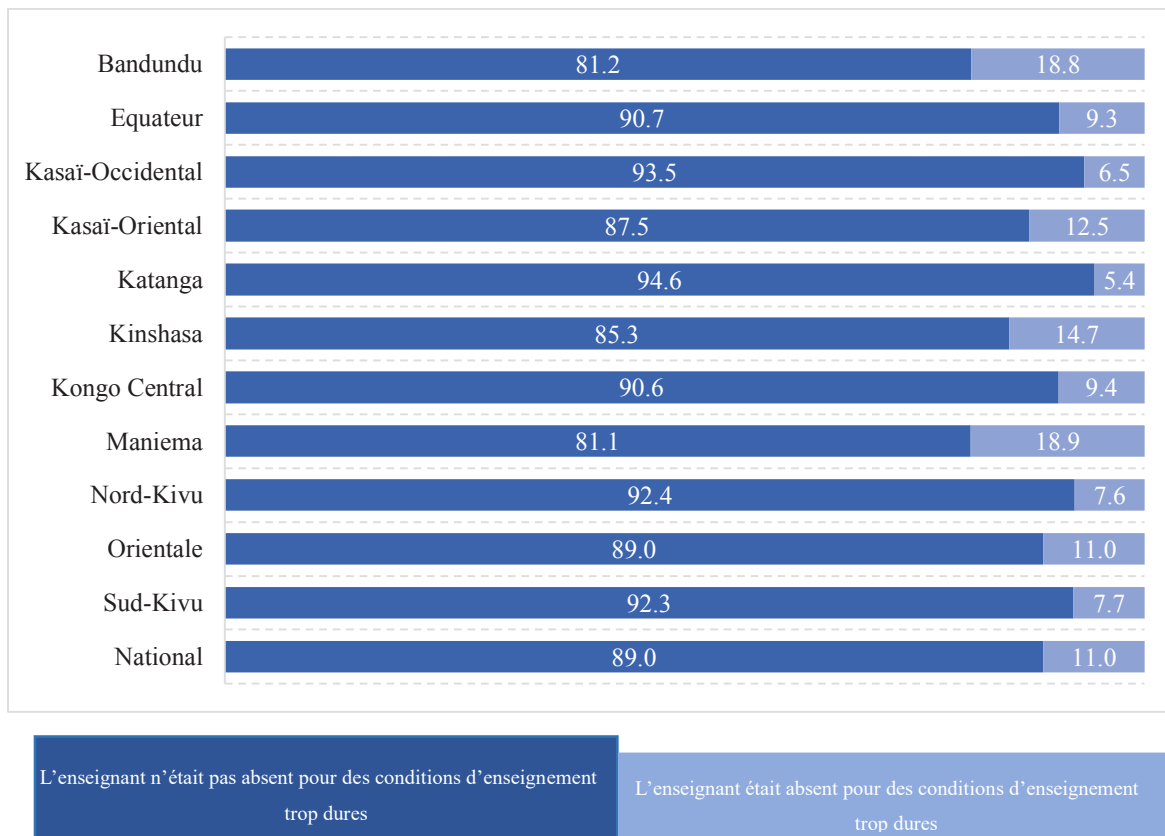
L'enseignant n'était pas absent pour des raisons de séminaires, journées pédagogiques

L'enseignant était absent pour des raisons de séminaires, journées pédagogiques

6.3.6. Raison d'absence pour des conditions d'enseignement trop dures

La proportion des enseignants qui sont absents pour des raisons des conditions d'enseignement trop dures est relativement faible dans l'ensemble des provinces. En moyenne 11 % des enseignants sont absents pour des raisons des conditions d'enseignement trop dures. Les pourcentages les plus élevés sont observés dans l'ex-Bandundu (18,8 %) et dans la province de Maniema (18,9 %).

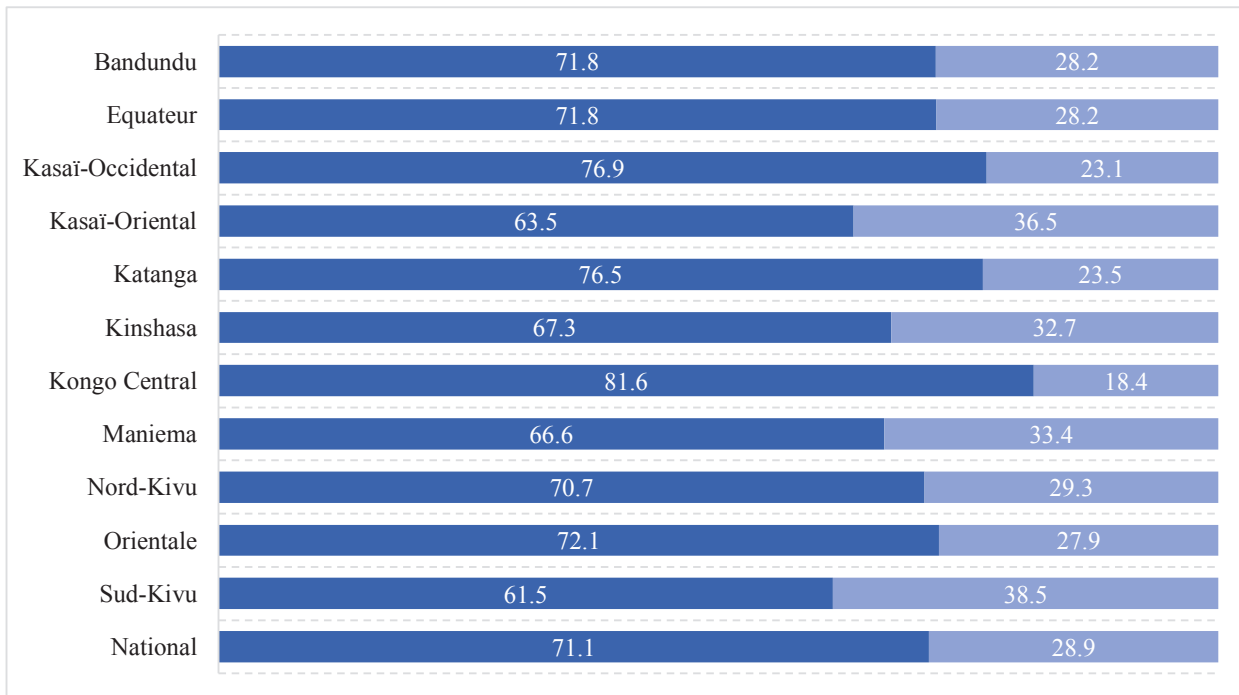
Graphique 6. 25 : Répartition des enseignants selon que l'enseignant soit absent pour des conditions d'enseignement trop dures



6.3.7. Raison d'absence pour des raisons sociales (naissance, mariage, décès...)

Pour l'ensemble des provinces, en moyenne 28,9 % des enseignants sont absents pour des raisons sociales (naissances, mariages, décès...). Les pourcentages les plus élevés sont observés dans l'ex-province du Kasai-Oriental (36,5 %) et dans la province du Sud-Kivu (38,5 %). Le pourcentage le plus faible est observé dans la province du Kongo Central (18,4 %).

Graphique 6. 26 : Répartition des enseignants selon que l'enseignant soit absent pour des raisons sociales (naissance, mariage, décès...)



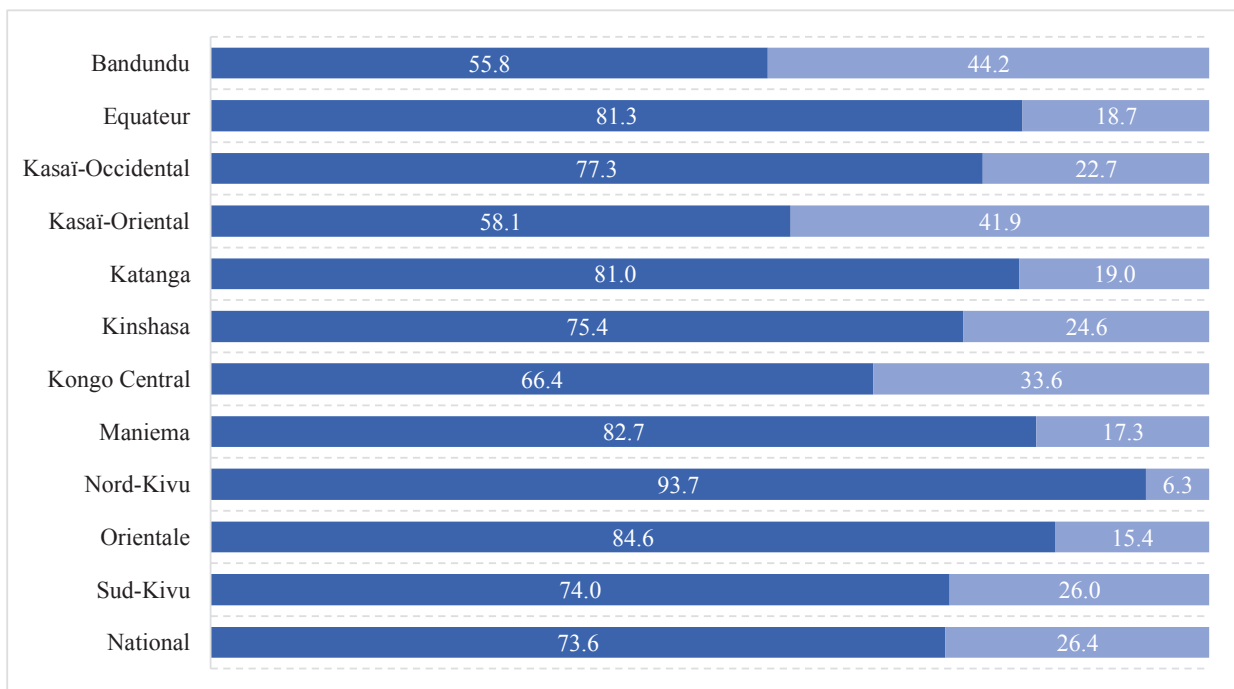
L'enseignant n'était pas absent pour des raisons sociales (naissance, mariage, décès, etc.)

L'enseignant était absent pour des raisons sociales (naissance, mariage, décès, etc.)

6.3.8. Raison d'absence pour aller chercher le salaire

Pour l'ensemble des provinces, en moyenne 26,4 % des enseignants sont absents pour aller chercher le salaire souvent loin du domicile ou de l'école. Les pourcentages les plus élevés sont observés dans l'ex-province du Bandundu (44,2 %) et dans l'ex-province du Kasai-Oriental (41,9 %). Le pourcentage le plus faible est observé dans la province du Nord-Kivu (6,3 %). Même à Kinshasa, ce pourcentage reste élevée, estimée à 33,6%.

Graphique 6. 27 : Répartition des enseignants selon que benseignant soit absent pour aller chercher le salaire



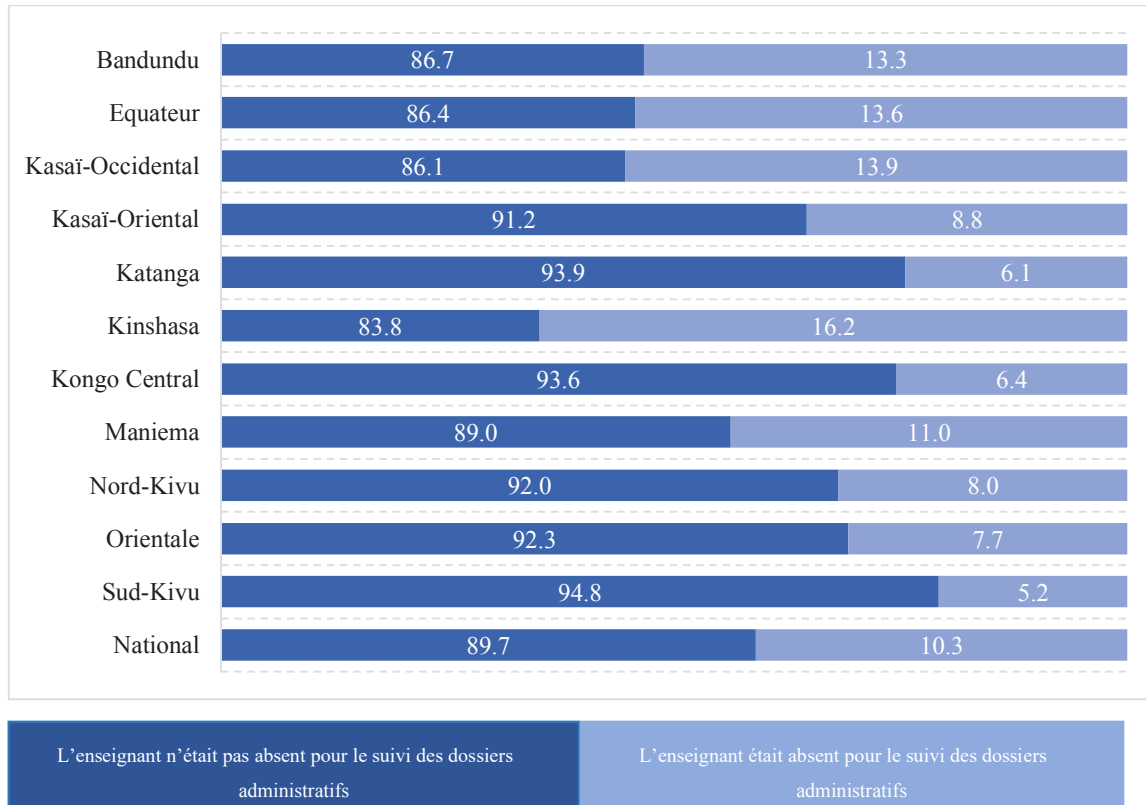
L'enseignant n'était pas absent pour aller chercher le salaire

L'enseignant était absent pour aller chercher le salaire

6.3.9. Raison d'absence pour le suivi des dossiers administratifs

La proportion des enseignants qui sont absents pour des raisons de suivi des dossiers administratifs est relativement faible dans l'ensemble des provinces soit en moyenne 10,3 %. C'est à Kinshasa que la proportion des enseignants qui sont absents des raisons de suivi des dossiers administratifs est la plus élevée (16,2 %).

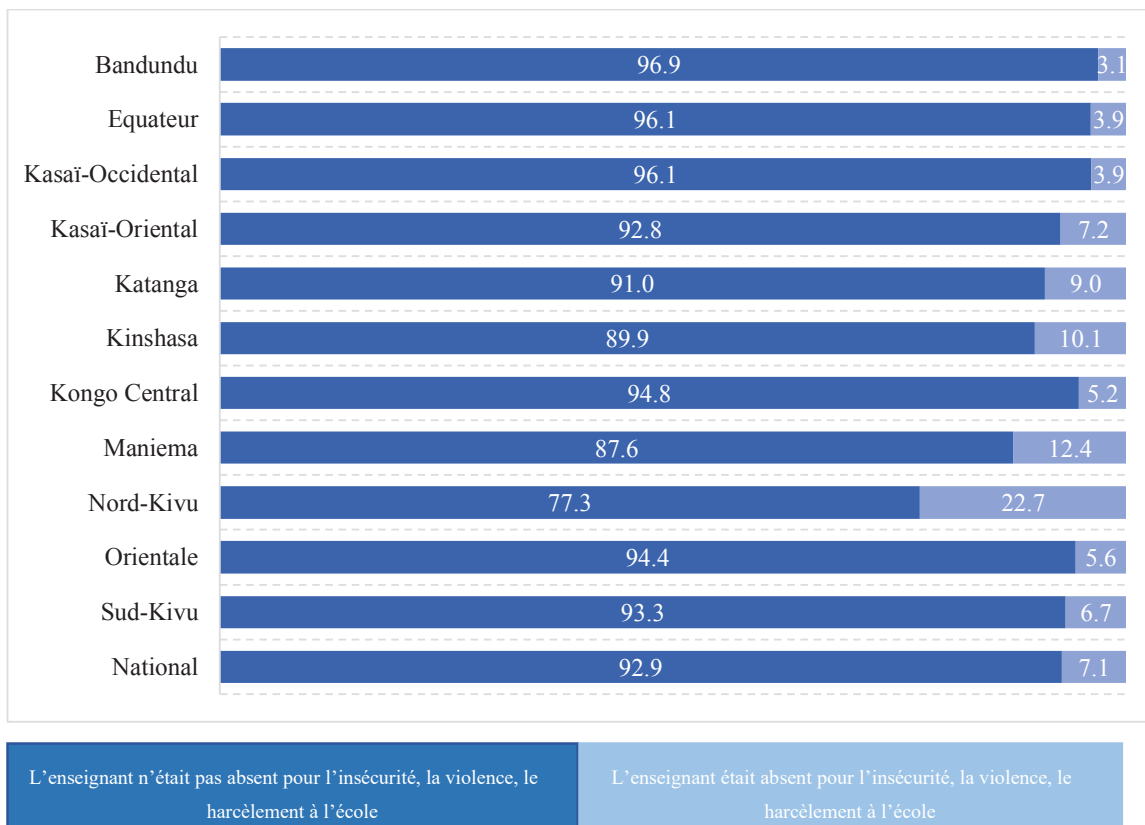
Graphique 6. 28 : Répartition des enseignants selon que l'enseignant soit absent pour le suivi des dossiers administratifs



6.3.10. Raison d'absence pour l'insécurité, la violence, le harcèlement à l'école

La proportion des enseignants qui sont absents pour des raisons d'insécurité, de violence et harcèlement à l'école est relativement faible dans l'ensemble des provinces, en moyenne 7,1%. C'est dans la province du Nord-Kivu que la proportion des enseignants qui sont absents pour des raisons de l'insécurité, de violence et harcèlement à l'école est la plus élevée (22,7 %).

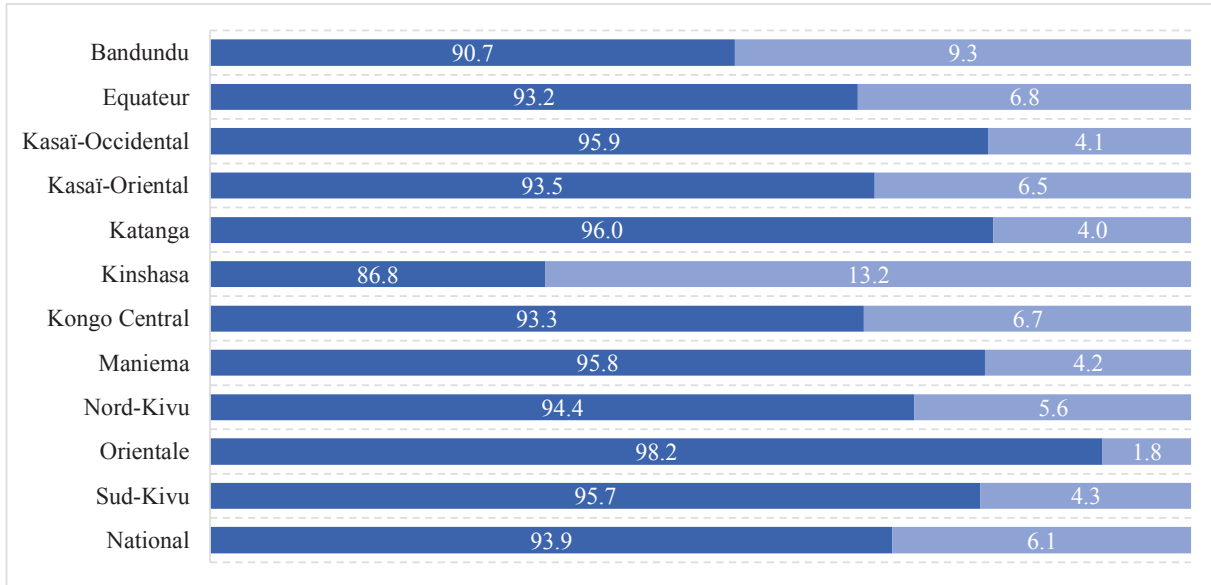
Graphique 6. 29 : Répartition des enseignants selon que l'enseignant soit absent pour l'insécurité, la violence, le harcèlement à l'école



6.3.11. Raison d'absence pour des activités politiques

Les enseignants sont moins absents pour des raisons d'activités politiques dans l'ensemble des provinces, en moyenne 6,1 % des enseignants sont absents pour des raisons d'activités politiques. Kinshasa, la province la compte 13,2% d'enseignants qui évoquent cette raison.

Graphique 6. 30 : Répartition des enseignants selon que l'enseignant soit absent pour des activités politiques



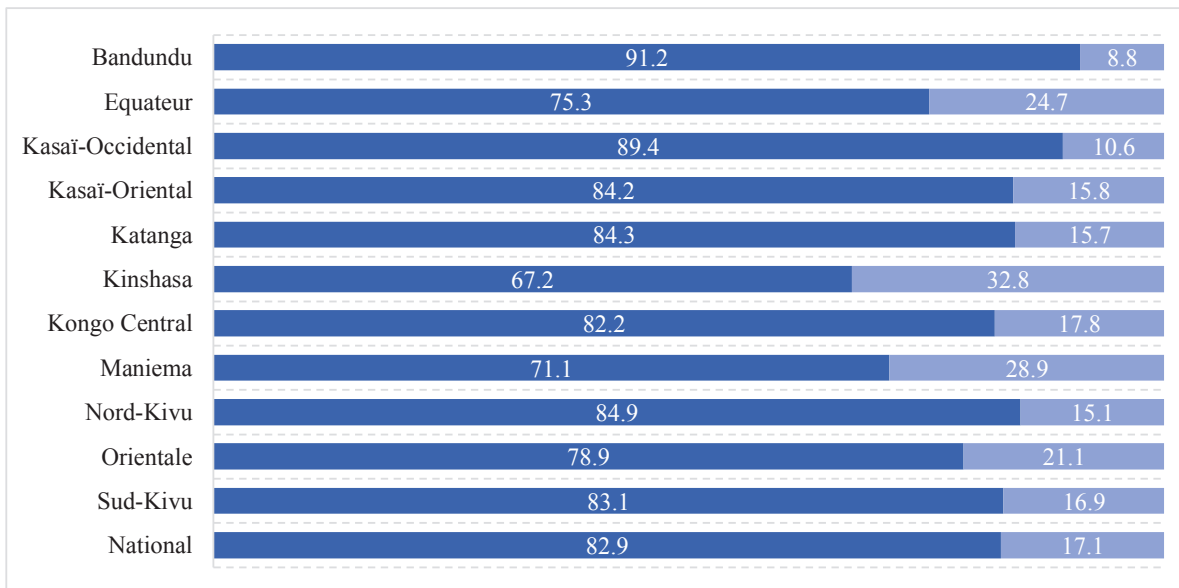
L'enseignant n'était pas absent pour des activités politiques

L'enseignant était absent pour des activités politiques

6.3.12. Raison d'absence pour des problèmes de transport

En moyenne 17,1 % des enseignants sont absents pour des raisons de transport. Les pourcentages les plus élevés sont observés dans l'ex- province de l'Equateur (24,7 %), dans la province du Kongo Central (28,9 %) et à Kinshasa (32,8 %).

Graphique 6. 31 : Répartition des enseignants selon que l'enseignant soit absent pour des problèmes de transport

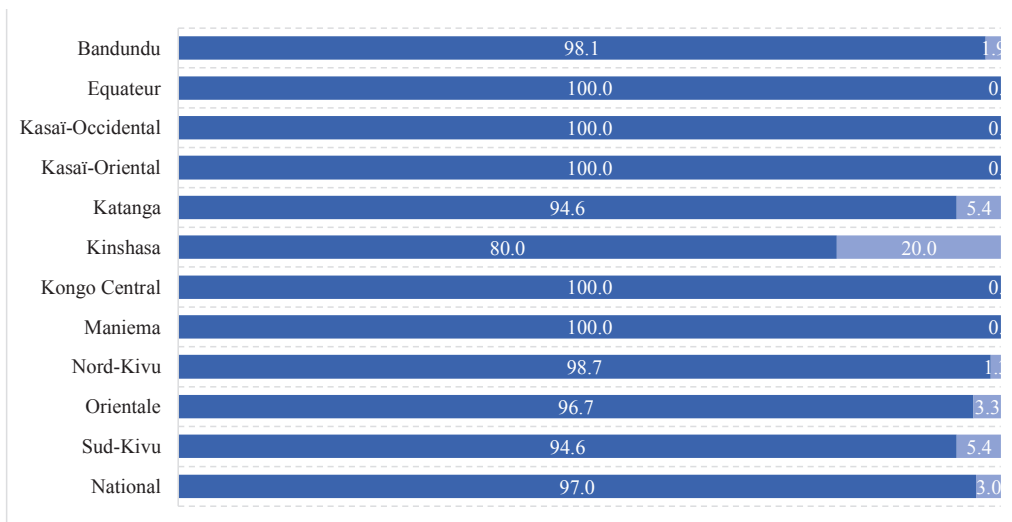


L'enseignant n'était pas absent pour des activités politiques | L'enseignant était absent pour des activités politiques

6.3.13. Absence pour d'autres raisons

La proportion des enseignants qui sont absents pour autres raisons est relativement faible dans l'ensemble des provinces. En moyenne 3 % des enseignants sont absents pour autres raisons diverses. C'est à Kinshasa que la proportion des enseignants qui sont absents pour autres raisons est la plus élevée (20 %).

Graphique 6. 32 : Répartition des enseignants selon que l'enseignant soit absent pour d'autres raisons

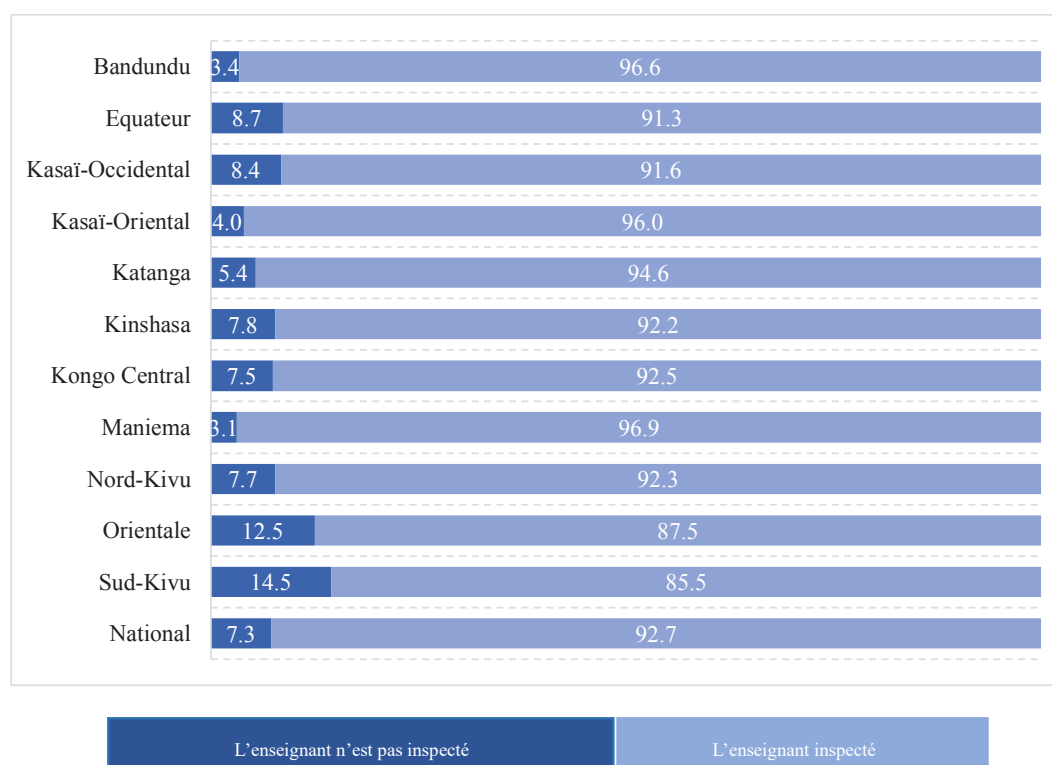


L'enseignant n'était pas absent pour d'autres raisons | L'enseignant était absent pour des d'autres raisons

6.4. INSPECTION

Dans l'ensemble des provinces participant à l'évaluation du PASEC2019, la majorité des enseignants sont inspectés (En moyenne 92,7 %) sont inspectés. Les pourcentages les plus élevés sont observés dans la province du Bandundu (96,6 %), dans la province du Kasai-Oriental (96%), dans la province de Maniema (96,9 %) et dans la province de Katanga (94,6 %).

Graphique 6. 33 : Répartition des enseignants selon Le nombre d'enseignants inspectés

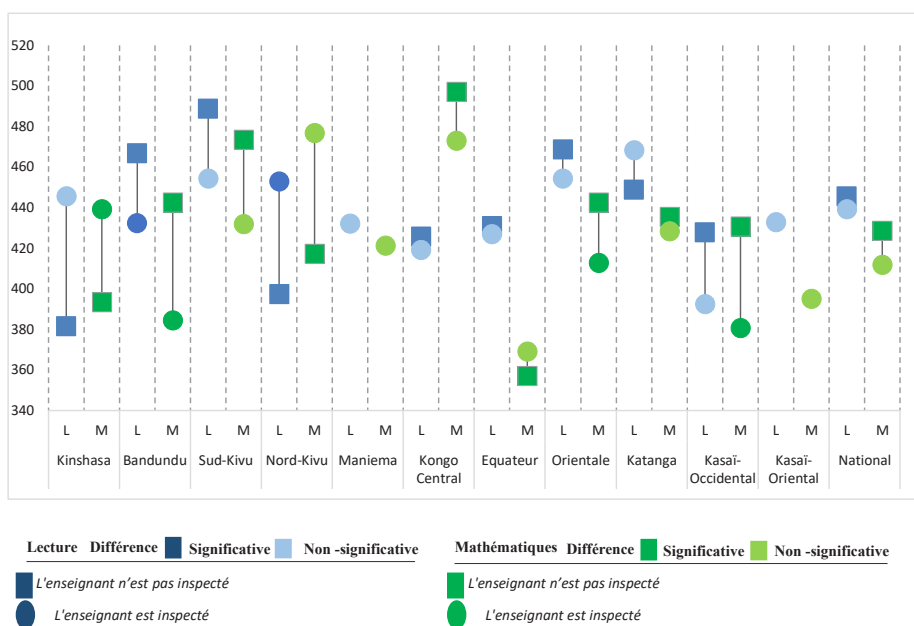


Les résultats indiquent que les services d'inspection des enseignants est très présent dans les écoles. Au niveau national, 7,3% d'enseignants ne bénéficient pas de cet encadrement avec 3,1% comme la proportion la plus faible observée dans la province du Maniema contre 14,5% pour la proportion la plus élevée observée dans la province du Sud-Kivu. Au regard des faibles performances aussi bien chez les élèves que les enseignants, il subsiste l'épineuse question de la qualité des services d'inspection et de leur appui technique effectif aux écoles.

En didactique de la lecture, dans les provinces de Kinshasa et du Nord-Kivu, les enseignants inspectés sont plus performants que leurs collègues qui ne sont pas inspectés. En revanche, dans les provinces du Bandundu et du Kasai-Occidental, les enseignants inspectés sont moins performants que ceux qui ne sont pas inspectés.

En didactique des mathématiques, la même tendance s'observe, dans les provinces de Kinshasa et du Nord-Kivu, les enseignants inspectés sont plus performants que leurs collègues qui ne sont pas inspectés. En revanche, dans les provinces du Bandundu, Orientale et du Kasai-Occidental, les enseignants inspectés sont moins performants que ceux qui ne sont pas inspectés. Peut-on dès lors s'assurer que la formation ou le recyclage des enseignants est systématiquement structurée, que les enseignants eux-mêmes sont régulièrement renforcés au travers des journées pédagogiques périodiques et fréquentes, que l'encadrement entre pairs au niveau des écoles est institué, etc.? (Graphique

Graphique 6. 34 : Performances des enseignants en didactique de la lecture et en didactique des mathématiques selon le nombre d'enseignants inspectés



6.5. PERCEPTION DES ENSEIGNANTS DE LEURS CONDITIONS DE TRAVAIL

Divers facteurs entrent en jeu dans le processus d'installation des acquis chez les élèves (Kalamo, 2012). Parmi ces facteurs, citons la disponibilité de certaines conditions matérielles et pédagogiques (un cadre physique adéquat, un programme d'enseignement, du matériel pédagogique suffisant et de bonne qualité). La vétusté des bâtiments scolaires, l'encombrement des salles de classe, les salles du personnel et l'absence de toilettes (IICBA, 2017), la disponibilité de matériel d'enseignement et d'apprentissage (Fullan & Hargreaves, 1996) sont autant de facteurs cités dans les études nationales comme affectant le moral des enseignants. Selon le Guide de l'UNESCO sur la politique de développement professionnel des enseignants, les politiques en faveur de l'emploi et du bien-être des enseignants ont un impact direct et indirect sur le moral et la motivation des enseignants. Ce qui affecte à son tour l'attrait de la profession enseignante, sa capacité de rétention et l'engagement des personnels (IICBA, 2018).

Il convient de remarquer que ce qui importe ici c'est la perception des enseignants et non la réalité de l'environnement scolaire.

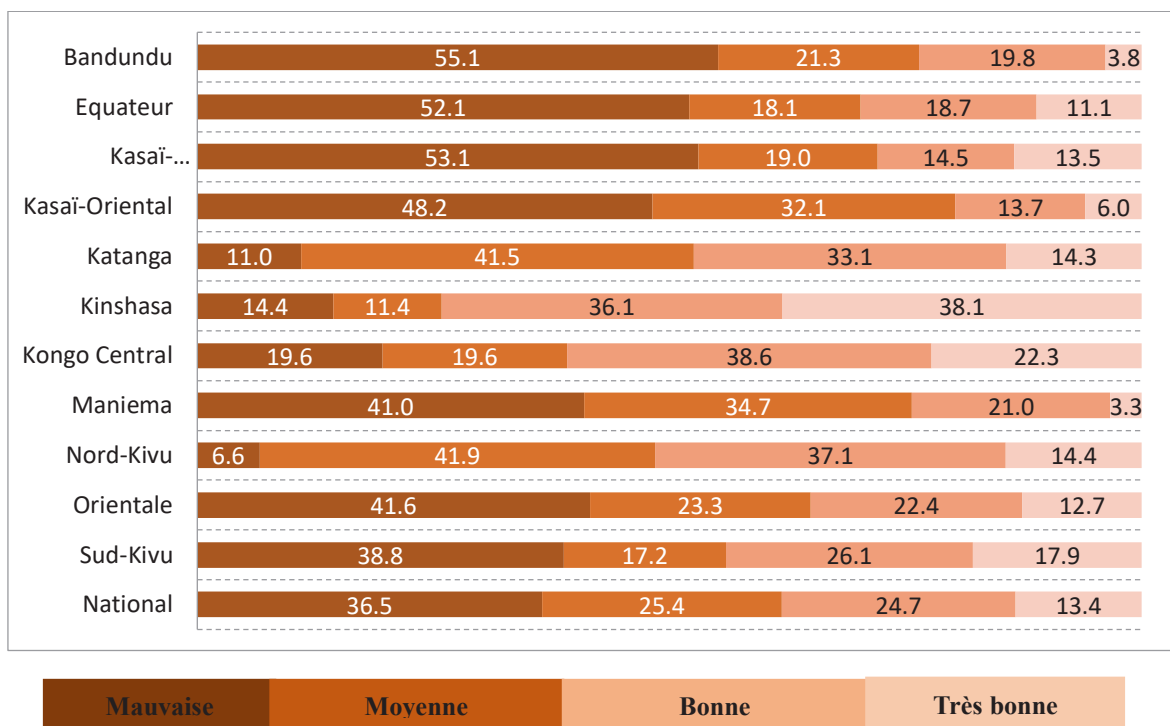
6.5.1. Perception des enseignants de leurs conditions générales de travail

Les enseignants de l'enquête PASEC2019 en RDC ont une perception globale peu satisfaisante des conditions d'exercice de leur métier. Leurs appréciations de la qualité des programmes scolaires, des bâtiments de l'école et des classes, ainsi que de la disponibilité de fournitures scolaires, montrent que de leur point de vue, ces conditions sont inadéquates.

6.5.1.1. Perception des enseignants de la qualité des bâtiments scolaires

Au plan national, 36,5% d'enseignants estiment que la qualité des bâtiments scolaires est mauvaise. Dans les provinces, cette appréciation subjective est très diversifiée. Pour quatre provinces, Bandundu, Equateur, Kasai-Occidental et Kasai-Oriental, on compte autour d'un enseignant sur deux qui se déclare non satisfaits de la qualité des bâtiments scolaires jugée mauvaise. Et même plus e, cinq provinces présentent une certaine proportion d'enseignants sont très insatisfaits de la mauvaise qualité des bâtiments scolaires. Il s'agit du Nord-Kivu (6,6%), Katanga (11%), Kinshasa (14,4%) et Kongo Central (19,6%). Exceptionnellement, la ville de Kinshasa et la province du Kongo Central présentent les élevées, respectivement 38,1% et 22,3% d'enseignants satisfaits de la qualité des bâtiments scolaire. Ces proportions sont supérieures à la moyenne nationale estimée à 13,4%. (Graphique 6.35)

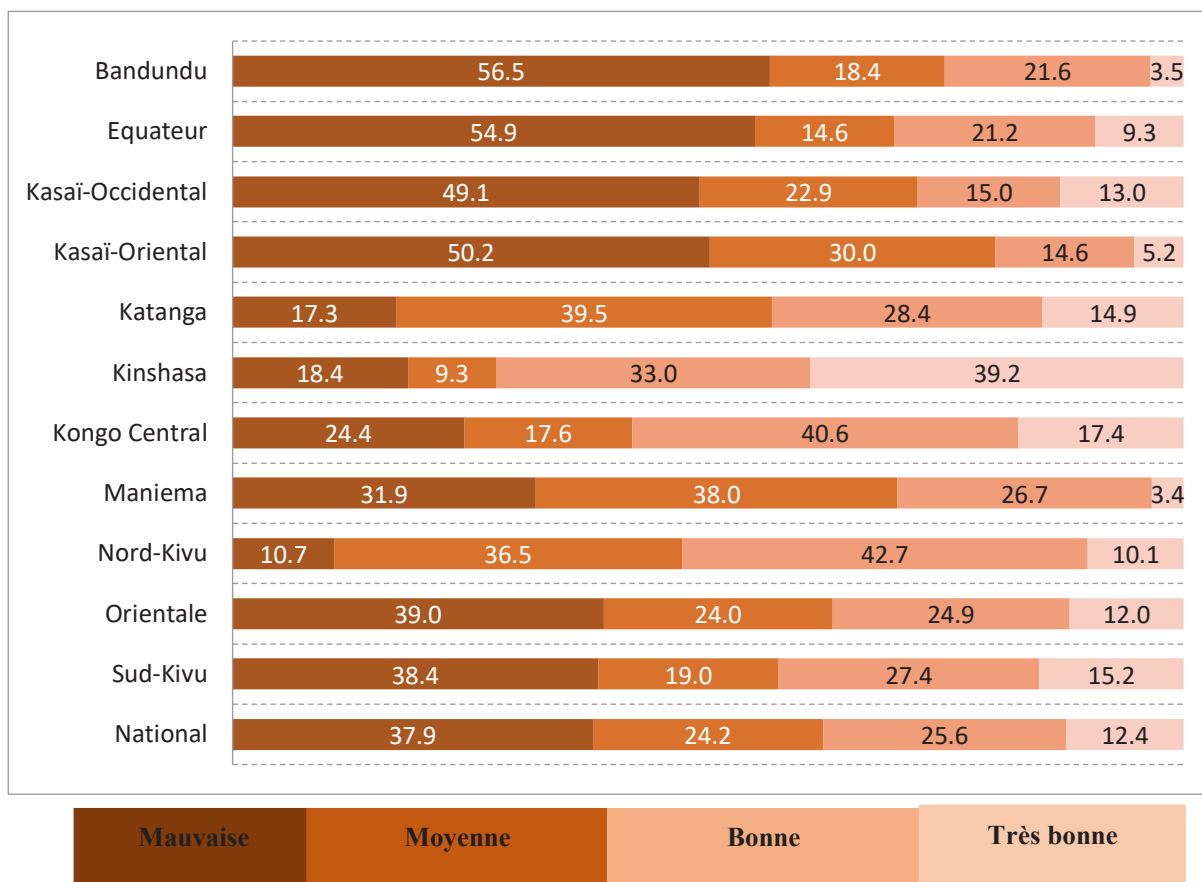
Graphique 6. 35 : Répartition des enseignants selon leur perception de la qualité des bâtiments scolaires



6.5.1.2. Perception des enseignants de la qualité des bâtiments de la classe

Concernant les bâtiments de la classe, la même tendance est observée avec plus de 35% d'enseignants au niveau national que dans les provinces estiment que la qualité des bâtiments de classe est mauvaise, à l'exception des enseignants des provinces de Kongo Central (24,4%), de Kinshasa (18,4%), Katanga (17,3%) et du Nord-Kivu (10,7%). Cette proportion d'enseignants qui soutiennent la mauvaise qualité des bâtiments de la classe est plus élevée dans les provinces de Bandundu (56,5%) et de l'équateur (54,9%). Particulièrement à Kinshasa, les enseignants trouvent que la qualité des bâtiments de classe est bonne (30%) ou très bonne (39,2%).

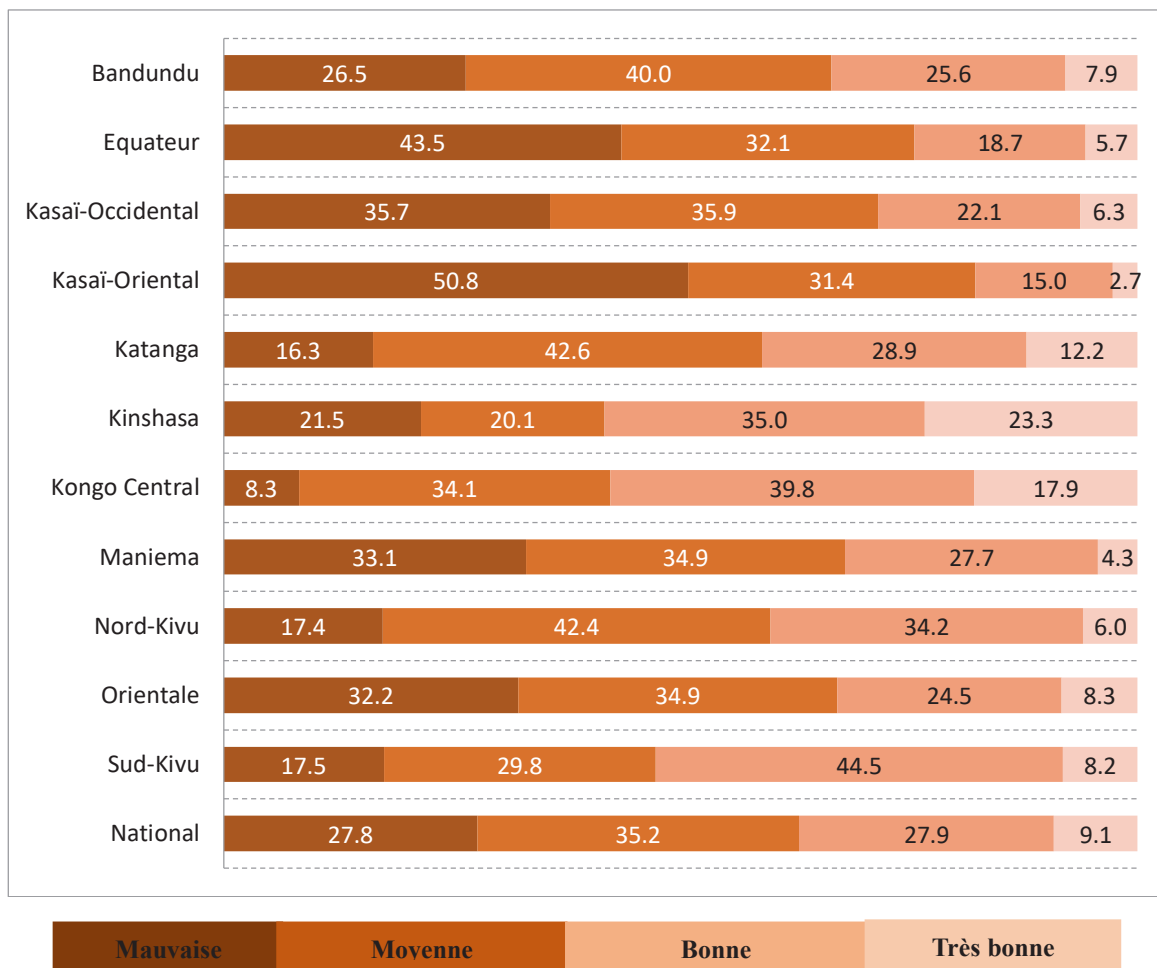
Graphique 6. 36 : Répartition des enseignants selon la qualité des bâtiments de la classe



6.5.1.3. Perception des enseignants de la disponibilité des fournitures scolaires

Au niveau national, on observe une prédominance des enseignants qui estiment mauvaise (37,9%) et moyenne (24,2%) la disponibilité des fournitures comme. A l'inverse, on compte plus 25,6% qui estiment cette disponibilité bonne et 12,4% très bonne. La situation dans les provinces suit la même tendance nationale à l'exception de quelques provinces où la situation est considérée meilleure que ce qu'en dit la moyenne nationale. Par ordre décroissant, la province du Kongo Central vient en tête avec 39,8% (bonne disponibilité) et 19,9% (très bonne disponibilité), suivie par la province de Kinshasa (35,0% et 23,3%) et le Sud Kivu (44,5% et 8,2%). (Graphique 6.37)

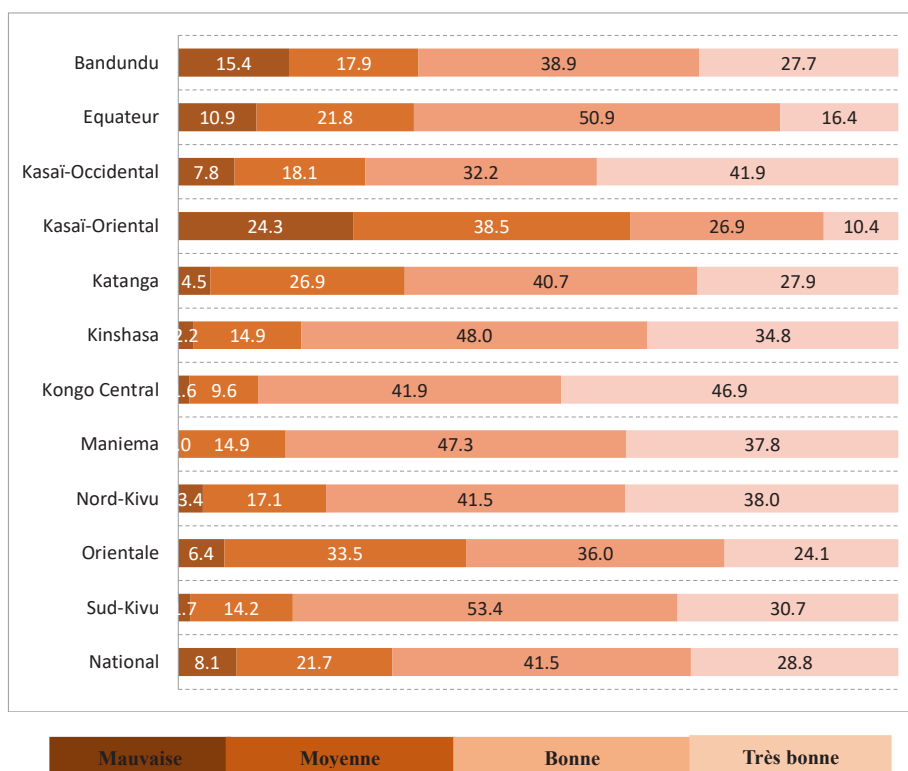
Graphique 6. 37 : Répartition des enseignants selon leur perception de la disponibilité des fournitures scolaires



6.5.1.4. Perception des enseignants des programmes scolaires

La majorité des enseignants estiment que la qualité des programmes scolaires est bonne ou très bonne. Au niveau national, la qualité des programmes scolaires est bonne pour 41,5% d'enseignants et très bonne pour 28,8% d'enseignants. La proportion des enseignants qui jugent « bonne » la qualité des programmes scolaires est élevée dans la province du Sud-Kivu (53,4%) et dans la province de l'Equateur (50,9%). La proportion des enseignants qui jugent « très bonne » la qualité des programmes scolaires est élevée dans la province du Kongo Central (46,9%) et dans la province de l'Equateur (41,9%). Toutefois, dans la province de Kasai-Occidental, 24,3% d'enseignants estiment que la qualité des programmes scolaires est mauvaise. (Graphique 6.38)

Graphique 6. 38 : Répartition des enseignants selon la qualité des programmes scolaires



6.5.2. Perception des enseignants du harcèlement au sein des écoles

Les recherches sur le harcèlement en milieu scolaire restent particulièrement centrées sur les élèves (Debarbieux, 2001). Toutefois, ce phénomène de harcèlement prévaut aussi entre adultes ou des enfants vers les adultes. Debarbieux (2001) identifie le harcèlement comme un facteur de stress extrêmement important et d'autodépréciation chez les victimes. Selon des études récentes en Afrique de l'Ouest (Coulibaly, 2013 ; Diallo, 2018) des enseignants affirment « être embêtés pour des histoires sexuelles en milieu scolaire. Ces souffrances morales ou sexuelles de l'enseignant peuvent être occasionnées par des pairs, des élèves, des parents d'élèves ou par la hiérarchie.

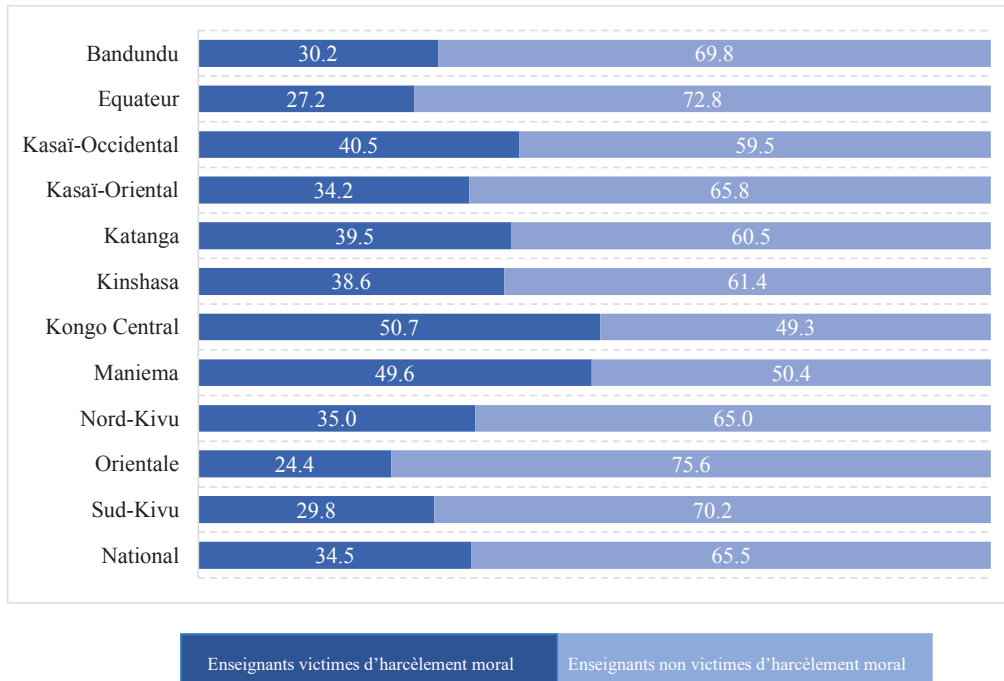
Les enseignantes sont souvent objets de harcèlement sexuel de la part des supérieurs hiérarchiques et des collègues hommes. Malheureusement, les plaintes et les dénonciations ont rarement eu des suites heureuses de la part de l'administration scolaire. On a même tendance à minimiser la situation, en qualifiant voire en banalisant le harcèlement sexuel de « drague ».

L'enquête PASEC2019 a permis d'apprécier les perceptions des enseignants du harcèlement moral et sexuel dans 14 pays. C'est en RDC que le phénomène semble être le plus vécu (Rapport International PASEC, 2019).

6.5.2.1. Perception des enseignants du harcèlement moral

La proportion d'enseignants qui déclarent l'existence du phénomène d'harcèlement moral au sein de l'école est très élevée en RDC (34,5 %) comparativement aux autres pays de l'enquête PASEC2019. Dans l'ensemble des provinces évaluées, entre 24,4 % d'enseignants (dans l'ex-province Orientale) et 50,7 % d'enseignants (dans le Kongo Central) ont dit avoir été l'objet de harcèlement moral.

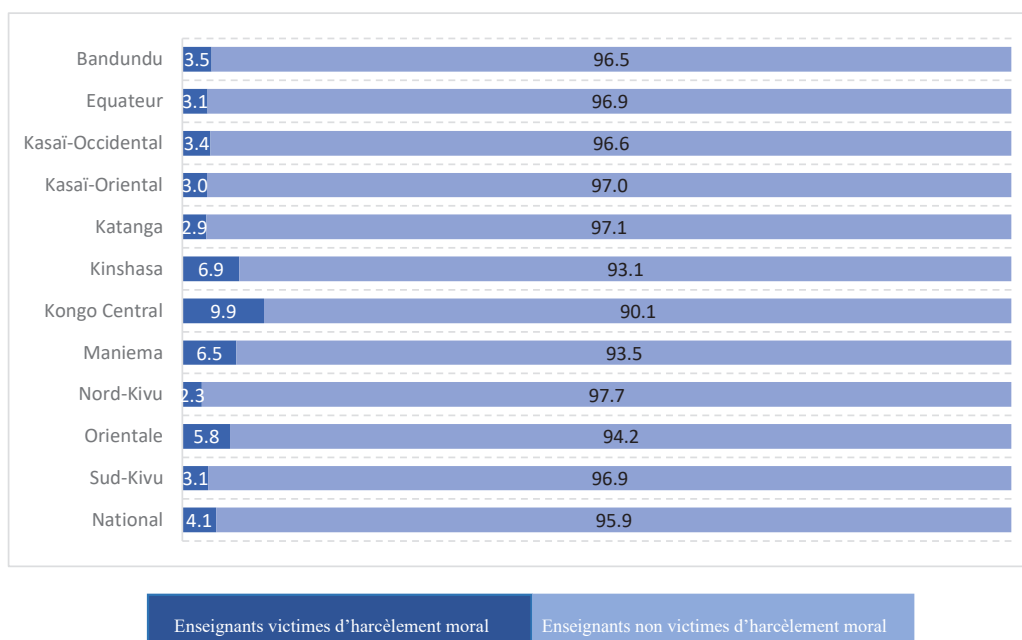
Graphique 6. 39 : Répartition des enseignants selon le harcèlement moral



6.5.2.2. Perception des enseignants du harcèlement sexuel

En ce qui concerne l'existence du harcèlement sexuel, les proportions sont moins élevées que dans le cas du harcèlement moral. Cependant, comparativement à la moyenne nationale (4,1%), la proportion d'enseignants victimes de harcèlement sexuel est élevée dans la province du Kongo central (9,9 %), de Kinshasa (6,9 %), dans la province de Maniema (6,5 %) et dans l'ex-province Orientale (5,8 %).

Graphique 6. 40 : Répartition des enseignants selon le harcèlement sexuel



6.5.3. Perception des enseignants de la gestion de l'école et de la qualité des relations professionnelles et communautaires

Plusieurs travaux montrent que la satisfaction des enseignants au travail est une question complexe et va au-delà des questions de salaire (Michaelowa, 2002 ; Pontefract et al., 2013). L'intégration des enseignants à la communauté est un facteur de motivation (Maroy, 2008). Un environnement favorable et le respect sociétal sont également essentiels. Plus le degré d'intégration communautaire des enseignants est fort, meilleurs sont les résultats des élèves. (Suchaut, 2003). En milieu rural ou dans les zones reculées, les amitiés entre les personnels (Hedges, 2002) ou les relations chaleureuses maître-élèves (Kouraogo & Ouedraogo, 2009) peuvent également influencer positivement sur le maintien des enseignants dans les écoles des zones reculées. En Afrique subsaharienne et particulièrement en RDC, la mise en place des comités de gestion a étroitement rapproché les écoles des communautés au point d'influer positivement sur la motivation des enseignants (en rehaussant le statut de l'enseignement aux yeux de la communauté et, dans un deuxième temps, en faisant participer les parents à l'entretien des installations scolaires et des logements des enseignants) (IICBA, 2017).

6.5.3.1. Perception des enseignants de la relation avec les collègues

Dans toutes les provinces, une grande majorité d'enseignants jugent que les relations entre collègues sont positives (bonnes ou très bonnes). En moyenne 93,3 % l'affirment. La plus faible proportion de perception positive est observée dans la province du Kasaï-Oriental (75,2 %). Dans d'autres provinces, les proportions varient entre 88,2 % dans le Nord-Kivu et 98,3 % dans la province du Bandundu. (Graphique 6.41)

Graphique 6. 41 : Répartition des enseignants selon la relation avec les collègues



6.5.3.2. Perception des enseignants de la relation avec la communauté

De même, la relation avec la communauté est aussi jugée positive par une large majorité d'enseignants. La plus faible proportion de perception positive est observée dans la rovince du Kasai-Oriental (68 %). Dans d'autres provinces, les proportions varient entre 78,7 % dans le Nord-Kivu et 97,1 % dans la province du Kongo Central. (Graphique 6.42)

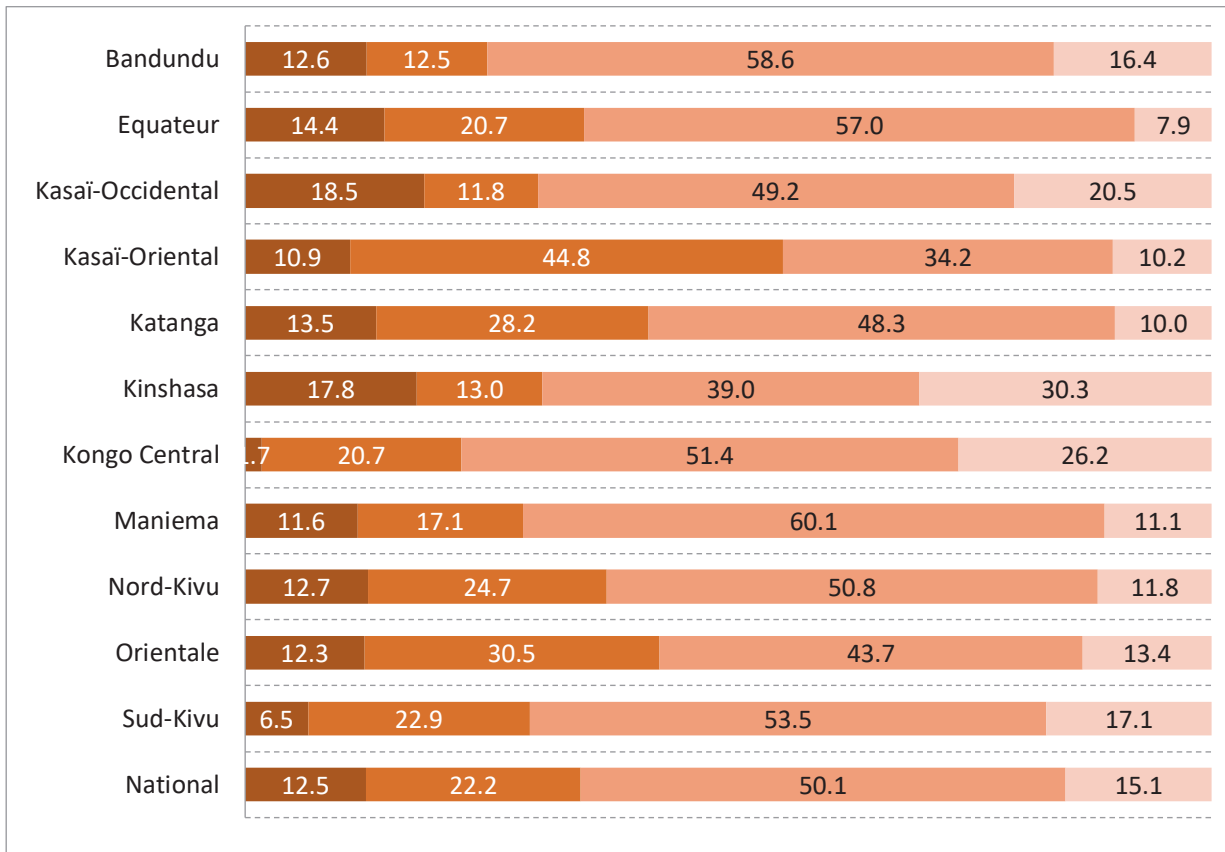
Graphique 6. 42 : Répartition des enseignants selon la relation avec la communauté



6.5.3.3. Perception des enseignants de la gestion de l'école

Dans le cadre de l'enquête PASEC2019, globalement, 65,2% des enseignants apprécient positivement la gestion de leur école (50,1% d'enseignants qui déclarent bonne la gestion et 15,1% très bonne. A l'inverse, dans la province du Kasai-Oriental et la province Orientale, la proportion d'enseignants qui déclarent une gestion moyenne de l'école est exceptionnellement élevée, respectivement 44,8% et 30,5%. En province, c'est dans la ville de Kinshasa qu'une proportion relativement importante d'enseignants (17,8%) déclare la ont la perception la plus négative de la gestion comparativement au niveau national estimé à 12,5%. (Graphique 6.43)

Graphique 6. 43 : Répartition des enseignants selon la gestion de l'école



6.5.4. Perception des enseignants des conditions salariales

La question du salaire des enseignants est elle aussi étroitement liée à la qualité de l'éducation (Alice, 2018). En effet, un salaire relativement attrayant peut être une source importante de motivation et de bonnes performances chez les enseignants (OCDE, 2005 ; Union Africaine, 2016). Un salaire attrayant attire les diplômés les plus qualifiés dans la profession et de les retenir longtemps dans le système, conduisant ainsi à une amélioration de la qualité du processus éducatif (Alice, 2018). Des bas salaires peuvent conduire à une augmentation de l'absentéisme et des départs volontaires, affectant directement la qualité de l'éducation et les résultats des élèves (Alice, 2018). Dans certains pays subsahariens, particulièrement en RDC, le salaire des enseignants équivaut ou se situe même en dessous du seuil de pauvreté et les enseignants sont incapables de gagner décemment leur vie (Union Africaine, 2016).

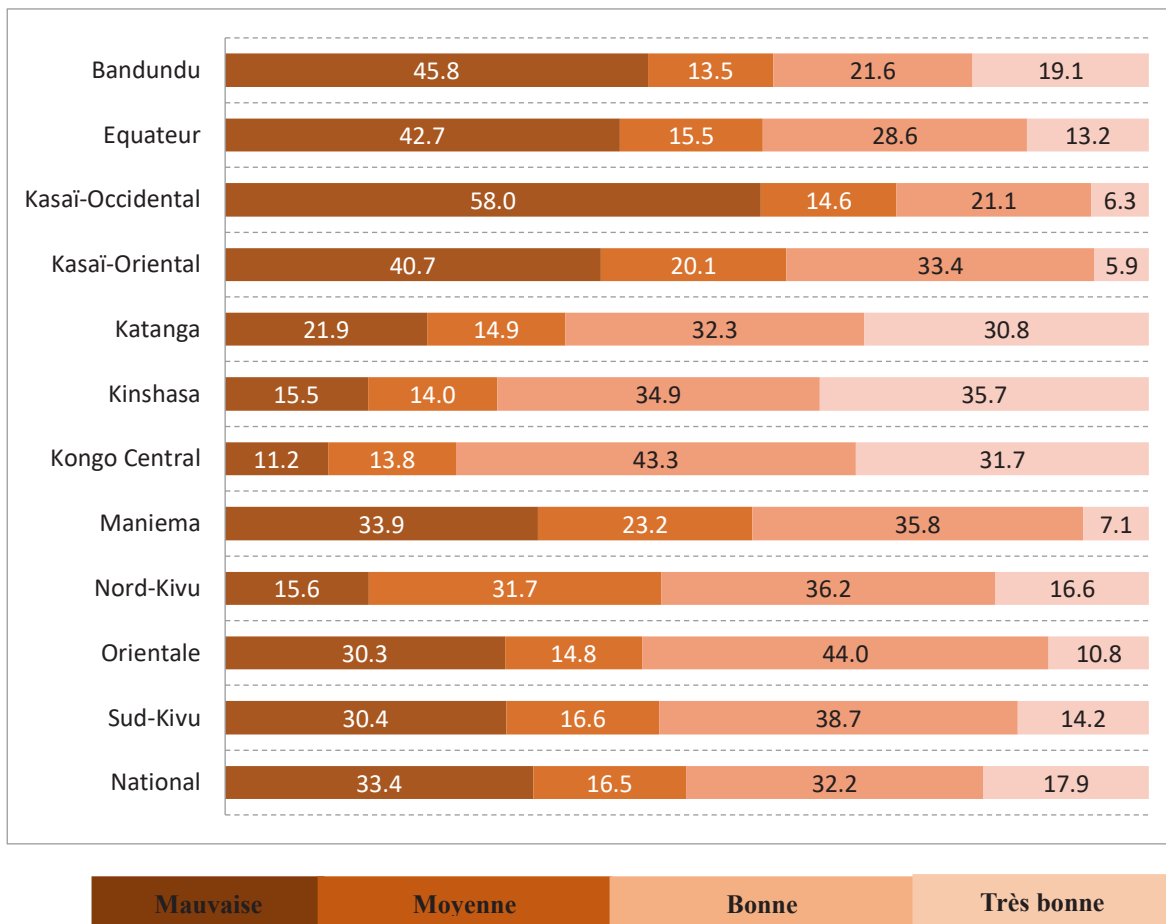
Dans le cadre de l'évaluation PASEC2019, l'analyse concerne les perceptions des enseignants quant à la régularité des paiements et quant à leur le niveau des salaires

6.5.4.1. Perception des enseignants de la régularité des paiements

La régularité dans le paiement des salaires est bien appréciée à plus de 50 % au niveau national et dans la plupart des provinces : -Katanga (63 %), Kinshasa (70,6 %), Kongo Central (75 %), Nord-Kivu (52,8 %), Oriental (54,8 %), Sud-Kivu (52,9 %). Les relativement faibles sont observées au Kasai-Occidental (27,4 %) et au Kasai-Oriental (39,3%). (Graphique 6.44)

Le graphique 6.44 indique la répartition des enseignants selon le niveau d'appréciation de la régularité du paiement de leur salaire.

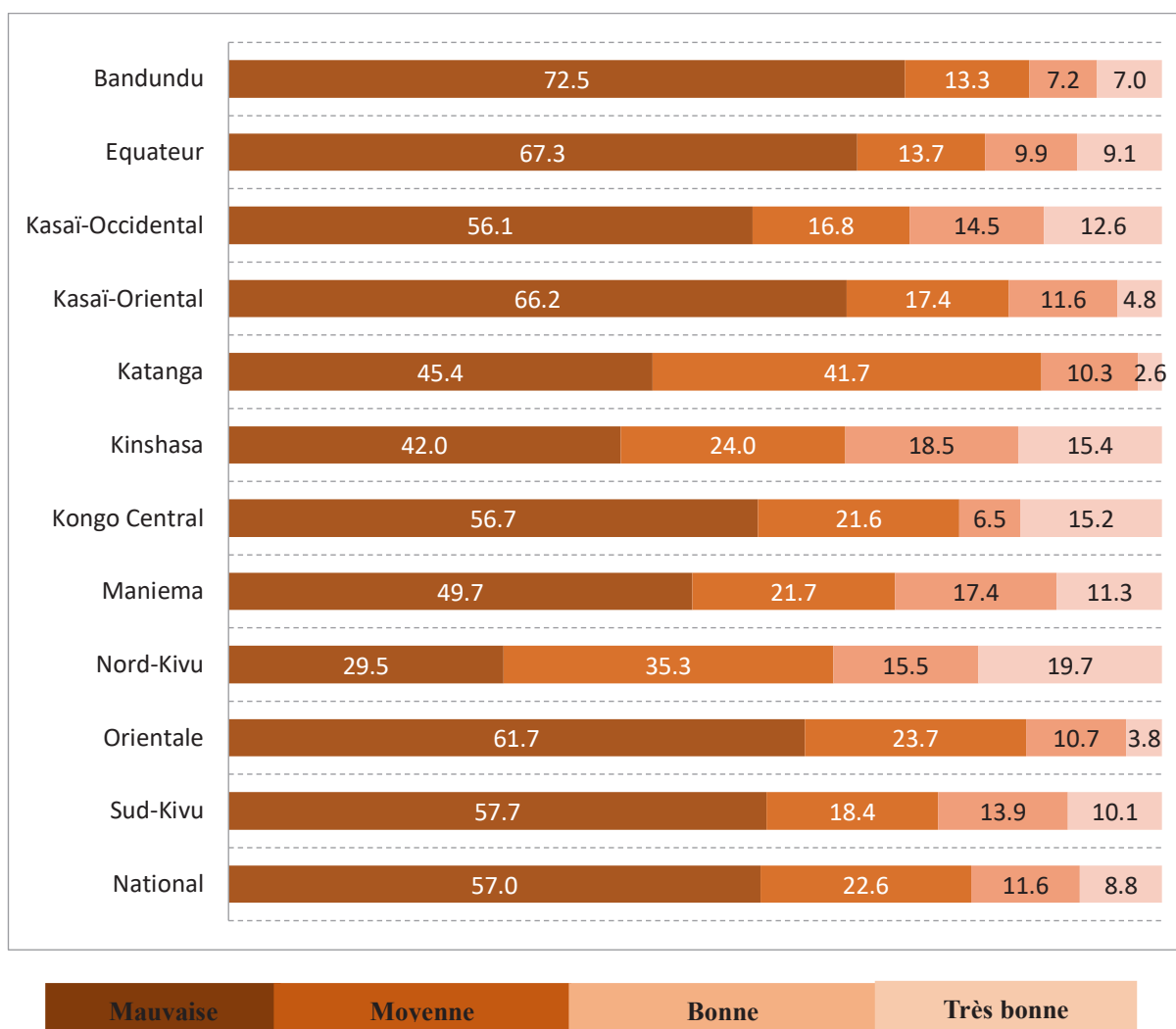
Graphique 6. 44 : Répartition des enseignants selon la régularité des paiements



6.5.4.2. Perception des enseignants du niveau des salaires

En revanche, les enseignants dans leur très grande majorité ont une perception négative de leur niveau de salaire. Plus de 76 % des enseignants de tous les pays concernés ont cette perception négative. On observe tout de même qu'à Kinshasa et au Kongo Central, respectivement 15,4 % et 15,2 % des enseignants jugent très bon le niveau de leur salaire (Graphique .45)

Graphique 6. 45 : Répartition des enseignants selon le niveau des salaires



6.5.5. Perception des enseignants des opportunités de promotion et de formation

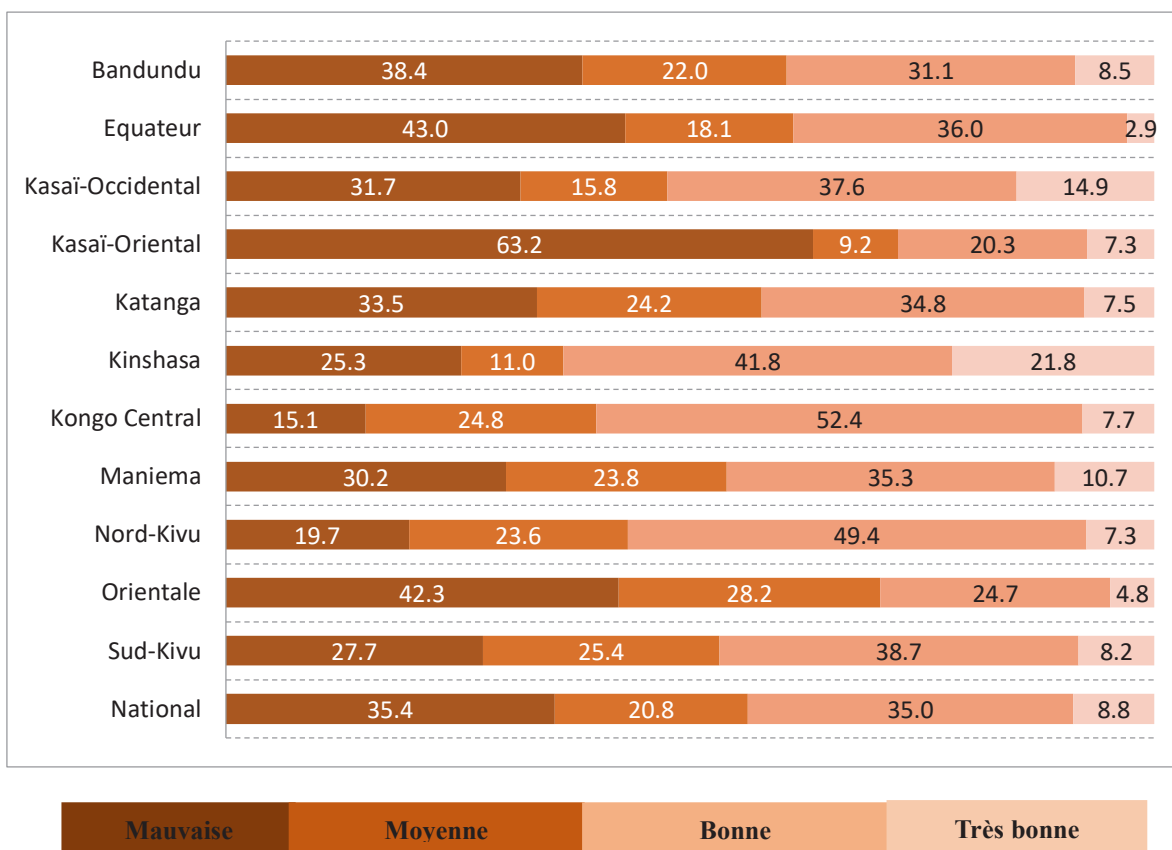
La gestion des carrières concerne également les possibilités de progression. En effet, la satisfaction des enseignants est liée aux perspectives de carrière et à la diversité des fonctions(OCDE, 2005). L'offre des possibilités de promotions aux enseignants permet d'assurer la motivation et la rétention des enseignants (Alice, 2018). Or, la «professionnalisation» des enseignants est faiblement ancrée sur le continent ; et les ressources nécessaires pour mettre en place une formation de haute qualité et des cadres de soutien font défaut dans les allocations budgétaires des ministères(Union Africaine, 2016).La planification de la carrière devrait prévoir des récompenses et des incitations financières et non financières pour motiver les enseignants, en permettant l'égalité des chances dans la poursuite de la carrière. En Afrique subsaharienne, les possibilités de progression de carrière sont limitées, et ne sont pas liées à une professionnalisation du métier. Le parcours ou la trajectoire de carrière n'est pas unique

et linéaire pour les enseignants(Union Africaine, 2016). L'accès aux postes de direction ou des postes administratifs n'est généralement pas basé sur les performances et le mérite, mais bien plus sur les années de service et d'autres facteurs non professionnels (IICBA, 2017).

6.5.5.1. Perception des enseignants de la qualité des avancements

Les opportunités de promotion (avancement professionnel) sont également très mal notées par les enseignants dans leur majorité et dans la quasi-totalité des provinces. Globalement, 43,8 % d'enseignants estiment que les opportunités de promotion (avancement professionnel) sont bonnes ou très bonnes. La plus faible proportion de perception bonne ou très bonne est observée dans la province de Kasai-Oriental (27,6 %). Au sein de cette province, on observe une proportion élevée d'enseignants qui ont une mauvaise perception des opportunités de promotion (63,2 %).

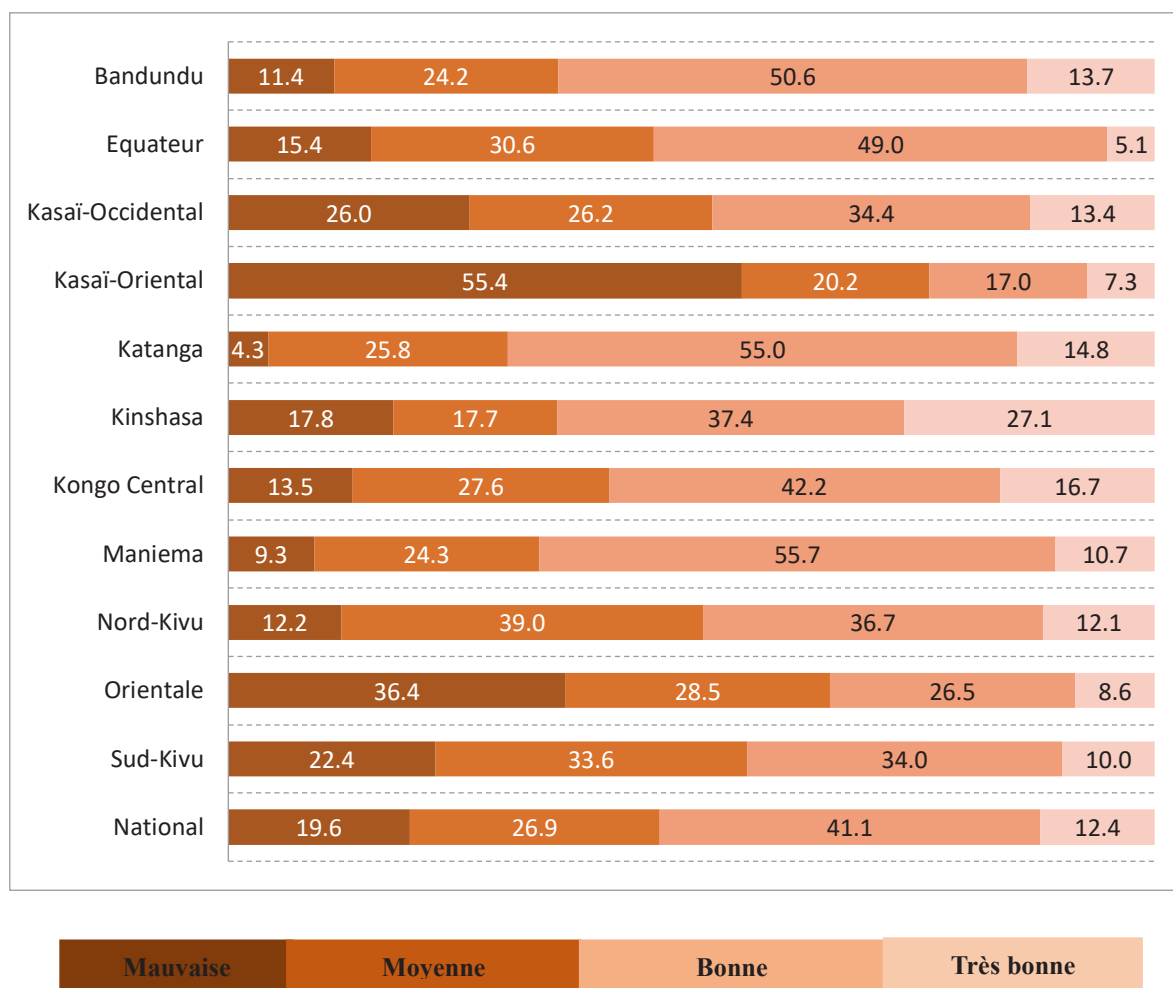
Graphique 6. 46 : Répartition des enseignants selon la qualité des avancements



6.5.5.2. Perception des enseignants des opportunités de formations

Dans le cadre de l'enquête PASEC2019, l'existence d'opportunités de formation est assez bien notée par les enseignants dans une majorité de provinces. Plus de 53 % d'enseignants estiment que les opportunités de formations sont bonnes ou très bonnes. Les proportions sont particulièrement faibles au Kasai-Oriental (24,3 %) et dans la province orientale (35,1 %). Les enseignants du Kasai-Oriental perçoivent à 55,4 % que les opportunités de formations sont mauvaises. La province Orientale vient directement après avec 36,4% et le Kongo Central avec 26%. Partout ailleurs, ce pourcentage n'atteint pas 25%.

Graphique 6. 47 : Répartition des enseignants selon les opportunités de formations



Dans l'ensemble du pays, les résultats de l'enquête révèlent que 34,8% des enseignants congolais ont un niveau de maîtrise relativement satisfaisant des contenus disciplinaires (compréhension de l'écrit et mathématiques) enseignés au primaire.

Par contre, les scores des enseignants congolais en didactique de la compréhension de l'écrit sont compris entre 398,3 points (Kasaï-Occidental) et 463,5 (Katanga) et ceux en didactique des mathématiques sont compris entre 370 points (Equateur) et 457,7 (Nord-Kivu). Ces scores sont de loin inférieurs à la moyenne internationale fixée à 500 points. Autrement dit, si les enseignants ont en moyenne une bonne connaissance des contenus disciplinaires enseignés, ils sont nettement plus nombreux à éprouver des difficultés quand il s'agit d'analyser leurs démarches pédagogiques, de choisir des situations adaptées aux objectifs d'apprentissage, de repérer les erreurs courantes et d'en identifier les sources de façon à pouvoir aider les élèves à progresser.

Par ailleurs, on observe d'une part, que les enseignants ayant un niveau de formation universitaire présentent de meilleurs scores aux épreuves de l'enquête que ceux ayant un niveau secondaire et d'autre part, que les enseignants déclarant avoir une longue expérience d'enseignement (entre 11 ans et 20 ans) performant mieux que leurs collègues moins expérimentés (au plus 5 ans). Il se dégage également des résultats que les enseignants congolais ayant reçu une formation en cours d'emploi présentent de meilleurs scores aux épreuves de l'enquête que ceux qui n'en ont pas bénéficié.

Près des deux tiers (65,2%) des enseignants congolais déclarent avoir un avis favorable sur la gestion de leur école, et affirment également avoir de bonnes relations avec leurs collègues et la communauté. Cependant, ils ont, dans leur très grande majorité (79,6%), une perception moins satisfaite de leur condition salariale. Il en est de même au sujet des opportunités de formation (47,5%) et de promotion de carrière (53,5%).





CHAPITRE 7

ÉTUDE COMPARATIVE
DES PERFORMANCES
DES ÉLÈVES AYANT FRÉQUENTÉ
LE PRÉSCOLAIRE ET LES AUTRES

L'enseignement préscolaire est censé accueillir les enfants dans un cadre éducatif dès la petite enfance et à les préparer à aborder les premiers apprentissages du cycle primaire dans de bonnes conditions. Cette préparation préscolaire est d'autant plus importante si l'élève provient d'un milieu défavorisé ou si la langue d'enseignement diffère de la langue maternelle.

Le préscolaire est donc un facteur important dans la réussite scolaire. Or, malgré l'importance de la préscolarisation pour l'atteinte de l'objectif 4.2 de l'Objectif de Développement Durable 4 (ODD4) qui vise d'ici à 2030, de faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons aient accès à des activités de développement et de soins de la petite enfance et à une éducation préscolaire de qualité qui les préparent à suivre un enseignement primaire, l'accès à une éducation pré-primaire reste faible dans la plupart des pays.

La maternelle (ou le préscolaire) a été créée pour d'une part favoriser la socialisation de l'enfant et d'autre part préparer son intégration scolaire au primaire. Plusieurs études ont montré que les enfants ayant fréquenté la maternelle, avaient de meilleures performances scolaires pour débiter le primaire. Selon Reynolds (1995), ceux qui participent à un programme de préscolaire pendant deux ans présentent un niveau de préparation scolaire supérieur à ceux qui le font pendant un an. Selon Letarte et al. (1998), malgré les facteurs de risques familiaux, la fréquentation préscolaire ajoute à la prédiction du niveau de préparation scolaire cognitif et psychosocial.

Au niveau de 14 pays participant à l'évaluation PASEC2019, la répartition des élèves en fonction de la fréquentation de la maternelle indique une proportion des élèves ayant fréquenté la maternelle de 32,3% pour les élèves en début de scolarité et de 37,1% en fin de scolarité. Cette proportion plus importante en fin de scolarité pourrait être expliquée par une influence positive du préscolaire dans la réussite scolaire des élèves.

En République Démocratique du Congo (RDC), le niveau maternel ou préscolaire ou encore pré-primaire est organisé en un cycle de trois ans. Il n'est pas obligatoire, est peu développé et est surtout organisé en grande partie par des privés. Il accueille les enfants âgés de 3 à 5 ans.

En 2017/2018, le taux brut de scolarisation (TBS) en maternelle est de 4,8% dans l'ensemble contre 4,5% en 2014-2015. Pour la même année 2017/2018, le taux brut de scolarisation en maternelle est de 4,6% chez les garçons et 4,9% pour les filles. Mais malgré cette progression, le nombre d'enfants dans le préscolaire reste encore faible.

Le préscolaire demeure encore un phénomène urbain avec la prédominance des écoles privées,

La politique de la RDC en matière de préscolarisation est déclinée en trois grands axes stratégiques, à savoir:

- Promouvoir un système éducatif équitable, au service de la croissance et de l'emploi : La promotion de l'enseignement préscolaire passe par deux options majeures retenues par la stratégie sectorielle : i) l'amélioration de l'accès à ce niveau d'enseignement qui accueille les enfants de 3 à 5 ans en vue de les préparer à aborder les études primaires. L'objectif est d'atteindre 15% en 2015, en taux brut contre 4,2% en 2014 ; ii) l'effort public sera focalisé, d'une part, dans les milieux rural et périurbain, en partenariat avec les communautés, pour pallier à l'insuffisante attractivité de ces milieux pour l'offre privée, et d'autre part, au développement de la classe préparatoire dans les écoles primaires en vue de l'amorce de la faisabilité de sa généralisation à long terme.
- Créer les conditions d'un système éducatif de qualité : Au préscolaire, il s'agira d'améliorer la formation des éducateurs du préscolaire, avec l'introduction de modules de prise en charge des jeunes enfants dans les humanités pédagogiques et le développement de modules de formation pour les animateurs des centres communautaires. Il s'agira aussi de développer des outils didactiques adaptés au contexte et à l'éveil des petits enfants, de rendre disponibles des programmes rénovés pour les centres communautaires et de mettre en place des mécanismes d'appui, d'encadrement et de suivi des initiatives communautaires.
- Instaurer une gouvernance transparente et efficace : Le Gouvernement, soucieux de créer ou de renforcer un environnement incitatif aux apprentissages, développera des partenariats larges, efficaces et mieux coordonnés avec divers acteurs et partenaires : collectivités locales, confessions religieuses, communautés locales, ONG, entreprises, particuliers, PTF, syndicats. Ces partenariats se traduiront soit dans le partage de la gestion scolaire ou académique, soit dans le partage des financements y compris le renforcement des capacités ou encore dans la mise en œuvre des politiques publiques.
 - Une gestion transparente, efficace et équitable des ressources allouées au système et la recevabilité de tous, seront érigées en principe de fonctionnement, parallèlement à la responsabilisation des ac-

teurs de la gouvernance du secteur aux différents niveaux hiérarchiques, administrations centrales, déconcentrées, décentralisées, et établissements scolaires et universités,

- La décentralisation et la déconcentration de la gestion de l'éducation sont incontournables dans le contexte de l'application de la loi sur la décentralisation, selon laquelle les provinces et les entités territoriales décentralisées doivent assumer correctement le développement de l'éducation en vertu des pouvoirs qui leur sont transférés.
- La gestion des structures d'éducation et de formation sera partagée avec les collectivités territoriales et les communautés ; la gouvernance du système sera renforcée par la mise en place de normes et de mécanismes transparents de gestion des ressources par exemple à travers la participation du secteur privé dans les conseils d'administration des établissements ; les processus de planification seront améliorés ; les flux d'élèves seront pilotés pour garantir le développement équilibré du système éducatif ; les orientations sectorielles et les textes réglementaires qui encadrent le fonctionnement du système seront largement diffusés ; l'autonomie des établissements d'enseignement sera renforcée et les gestionnaires seront responsabilisés avec la mise en place de contrats de performance.

En ce qui concerne l'amélioration de l'accès, deux options complémentaires sont en expérimentation et guideront l'action du Gouvernement en ce qui concerne l'offre d'éducation préscolaire publique. Il s'agit de :

- La mise en place d'une classe zéro dans les écoles primaires, qui permettra d'accueillir et de préparer les enfants âgés de 5 ans aux études primaires,
- Le développement d'une offre communautaire pour favoriser l'éveil et l'éducation des enfants âgés de 3 à 5 ans.

Quelle que soit l'option retenue, sa mise en place ne pourra être que progressive et ne permettra pas d'accueillir plus de 16%¹ de la tranche d'âges à l'horizon 2024. Cette ambition devrait reposer sur la priorité accordée au développement des centres communautaires d'encadrement et d'éveil de la petite enfance.

Toutefois, le préscolaire classique continuera pour la décennie à être le fait du secteur privé (67% des effectifs).

Quant à l'amélioration de la formation des éducateurs du préscolaire, il est question :

- D'une part, de développer des outils didactiques adaptés au contexte et à l'éveil des petits enfants, de disponibiliser des programmes rénovés pour les centres communautaires et de mettre en place des mécanismes d'appui, d'encadrement et de suivi des initiatives communautaires ;
- D'autre part, d'introduire de modules de prise en charge des jeunes enfants dans les humanités pédagogiques, développer des modules de formation pour les animateurs des centres communautaires.

7.1. RÉPARTITION DES ÉCOLES ET DES ÉLÈVES DE LA MATERNELLE

En 2017/2018, on comptait 5945 écoles maternelles dont 3718 (63%) écoles maternelles privées contre 2227 (37%) écoles maternelles publiques, soit 6,8% du nombre total d'écoles de la RDC. La province de Kinshasa vient en tête avec 1727 écoles maternelles soit 29% suivie du Katanga et de Bandundu avec 1064 (17,8%) écoles maternelles et 610 (9,3%) d'écoles maternelles respectivement².

Comme pour les écoles, la même tendance est observée en ce qui concerne les enfants inscrits au préscolaire en 2017-2018 où les provinces de Kinshasa, Bandundu et Katanga occupent les trois premières positions avec 25,8%, 15,4% et 13,1% d'enfants inscrits respectivement.

²⁰ TBS d'environ 3% en 2012

²¹ RDC, Annuaire statistique de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Technique, Année scolaire 2017-2018

Cependant, on note que les provinces de Kinshasa, Equateur, Bandundu et Sud-Kivu ont enregistré des taux de préscolarisation les plus élevés de 8,2%, 6,5%, 6,4% et 4,3% respectivement au cours de l'année scolaire 2017/2018.

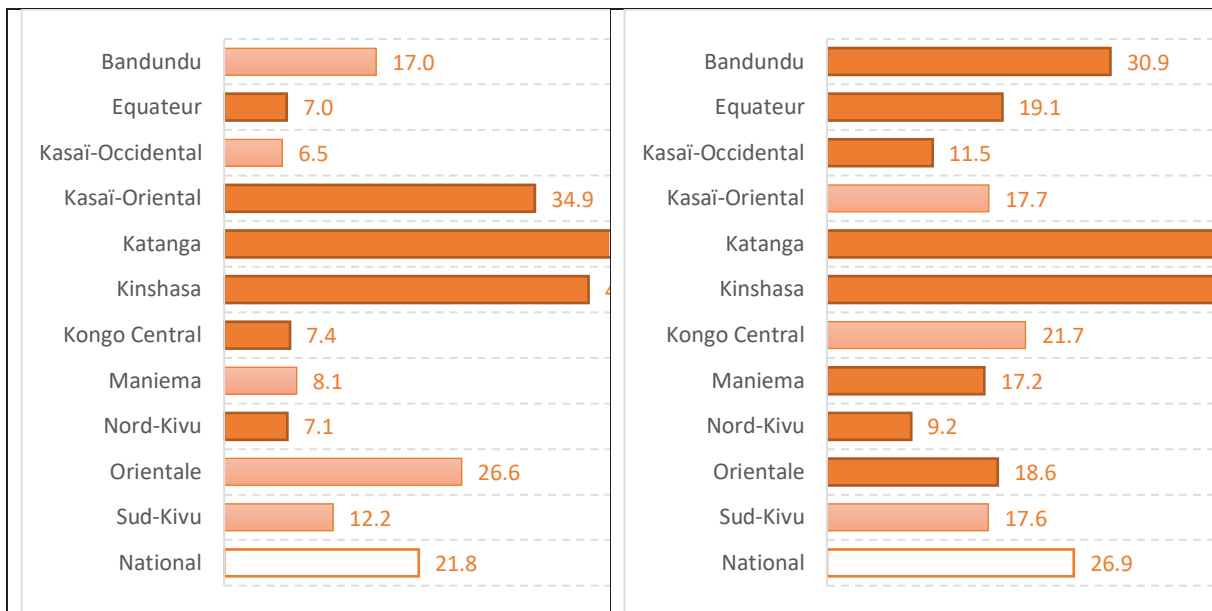
Il se dégage également que l'indice de parité en maternel est resté stable au niveau national entre 2014-2015 et 2017-2018, soit 1,1 point, Ce qui montre qu'en RDC, les filles sont plus scolarisées que les garçons en maternel.

7.2. PROPORTION DES ÉLÈVES EN DÉBUT ET EN FIN DE SCOLARITÉ AYANT FRÉQUENTÉ LE PRÉSCOLAIRE

Les graphiques 7.1 et 7.2 présentent, pour chaque province, le pourcentage d'élèves ayant fréquenté le préscolaire en début et en fin de scolarité primaire pour le PASEC2019.

Graphique 7. 1 : Pourcentage d'élèves ayant fréquenté le préscolaire – Début de scolarité

Graphique 7. 2 : Pourcentage d'élèves ayant fréquenté le préscolaire – Fin de scolarité



Les données issues de l'évaluation montrent que :

- En début de scolarité, au niveau national, seulement 2 élèves sur dix (soit 21,8%) ont fréquenté le préscolaire. Au niveau des provinces, celles de Katanga, Kinshasa et Kasaï-Oriental affichent des fortes proportions d'élèves (45,9%, 40,9% et 34,9% respectivement) ayant fréquenté le préscolaire en comparaison à la proportion nationale et à celle des autres provinces. Les provinces de l'Equateur (7,0%), du Kongo Central (7,4%) et du Nord Kivu (7,1%) sont caractérisées par des très faibles proportions d'élèves ayant fréquenté une école préscolaire
- En fin de scolarité, au niveau national, la proportion d'élèves ayant fréquenté le préscolaire (26,9 %) est légèrement supérieure à celle observée en début de cycle primaire. Les inégalités relevées entre les provinces en fin de scolarité sont presque identiques à celles prévalant en début de scolarité. Les provinces du Katanga, de Kinshasa et de Bandundu (44,7%, 43,5% et 30,9% respectivement) sont les trois provinces à se distinguer positivement de la moyenne nationale et, inversement, les provinces du Nord-Kivu (9,2%),

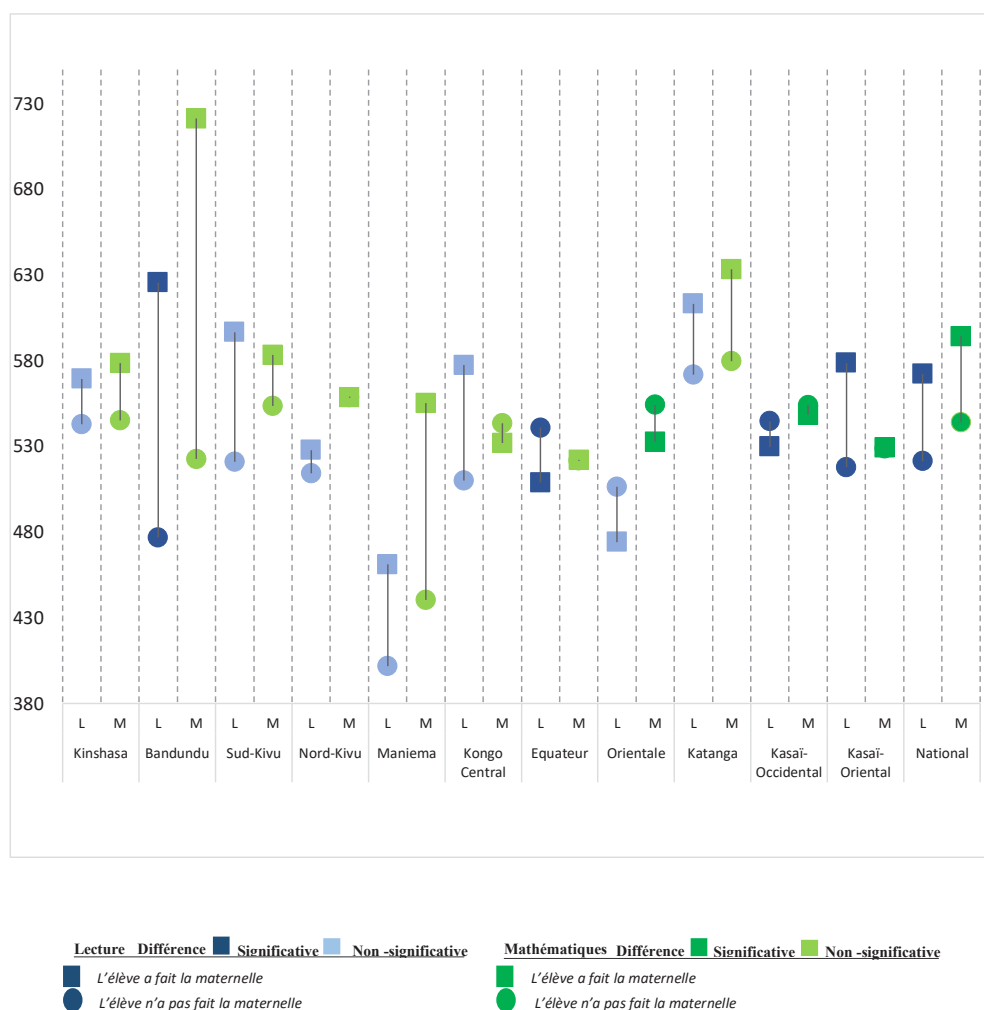
du Kasai-Occidental (11,5%), du Maniema (17,2%), l'Orientale (18,6%) et de l'Equateur (19,1%) sont les cinq provinces qui s'écartent négativement de la moyenne nationale.

7.3. ANALYSE DES PERFORMANCES DES LES ÉLÈVES AYANT FRÉQUENTÉ LE PRÉSCOLAIRE ET DE CEUX N'AYANT PAS FRÉQUENTÉ LE PRÉSCOLAIRE

7.3.1. Préscolaire et performances des élèves en début de scolarité primaire

En moyenne, au niveau national, on relève des différences de réussite en faveur des élèves qui ont bénéficié de l'éducation préscolaire (+50,9 points en langue et +50,2 points en mathématiques).

Graphique 7.3 : Performances des élèves en langue et en mathématiques en début de scolarité selon la fréquentation de l'école préscolaire



Au niveau de provinces, la province de Bandundu est en tête des provinces où les différences de réussite en début de scolarité primaire en faveur des élèves ayant fréquenté la maternelle sont plus importantes (+148,8 points en langue et +198,8 points en mathématiques), suivie de la province du Maniema (+59,3 points en langue et +114,9 points en mathématiques) et de Kinshasa (+26,4 points en langue et +33,6 points en mathématiques).

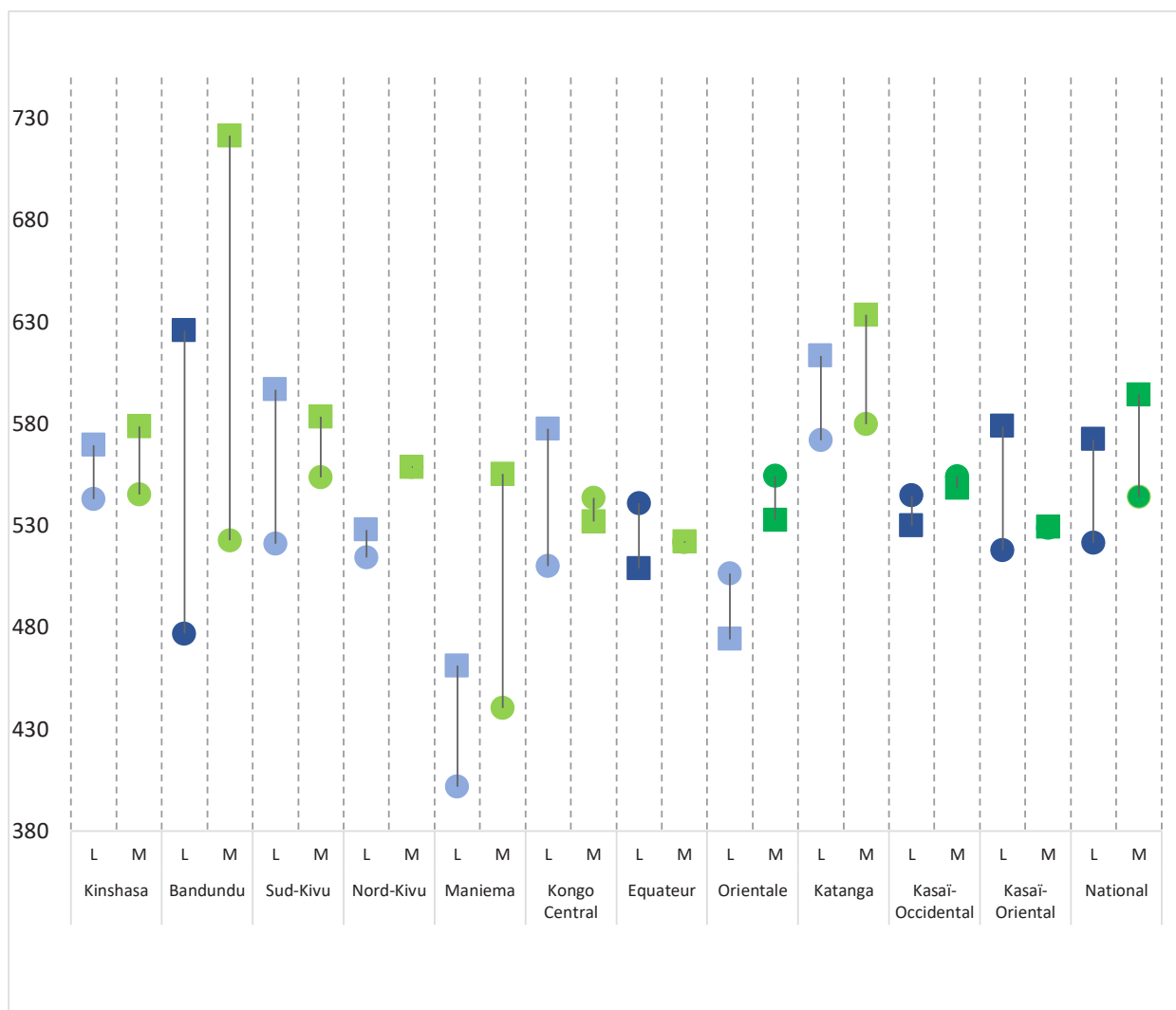
Par contre, au Sud Kivu, on relève des différences de réussite uniquement en langue en début de scolarité primaire en faveur des élèves qui ont bénéficié de l'éducation préscolaire (soit +75,7 points).

Aucune différence de réussite n'est observée en début de scolarité primaire entre les élèves ayant ou non fréquenté l'enseignement préscolaire dans d'autres provinces dans les deux disciplines. Toutefois, bien que non significatives, les différences entre les performances en faveur des élèves ayant fréquenté l'enseignement préscolaire sont à noter dans les deux disciplines dans la province du Katanga (+41,3 points en langue et + 53,6 points en mathématiques) et uniquement en langue dans les provinces du Kongo Central (+ 67,3 points) et du Kasai Oriental (+ 60,8 points).

7.3.2. Étude préscolaire et Performances des élèves en fin de scolarité primaire

En fin de scolarité, au niveau national, les élèves qui bénéficient d'un enseignement préscolaire avant de fréquenter le primaire ont également des résultats supérieurs à ceux des élèves qui n'ont pas eu cette possibilité mais uniquement en langue (+24,4 points).

Graphique 7. 4 : Performances des élèves en fin de scolarité en lecture et en mathématiques selon la fréquentation de l'école préscolaire



Lecture Différence ■ Significative ■ Non-significative **Mathématiques** Différence ■ Significative ■ Non-significative
 ■ L'élève a fait la maternelle ■ L'élève a fait la maternelle
 ● L'élève n'a pas fait la maternelle ● L'élève n'a pas fait la maternelle

Les analyses montrent une persistance des différences de performance en fin de scolarité entre les élèves qui ont bénéficié de l'éducation préscolaire et ceux qui n'ont pas fréquenté cet enseignement dans la ville province de Kinshasa en lecture (+21,6 points) et dans la province du Katanga dans les deux disciplines (+48,9 points en lecture et +37,0 points en mathématiques).

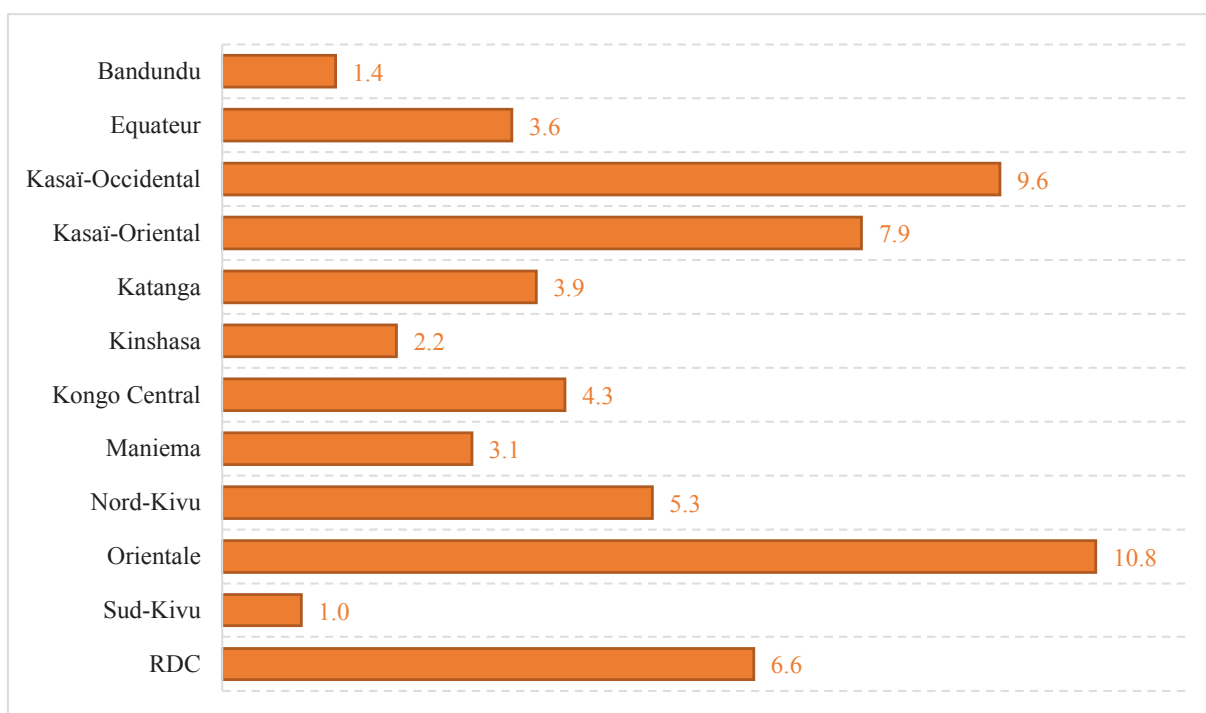
Inversement et bien que non significatives, on relève des différences de réussite en fin de scolarité primaire en défaveur des élèves qui ont bénéficié de l'éducation préscolaire dans les deux provinces, du : Sud-Kivu (-26,8 points en lecture et -18,7 points en mathématiques) et du Kasai-Occidental (-10,8 points en lecture et -13,1 points en mathématiques). On relève également des différences de performance des élèves en fin de scolarité primaire en mathématiques en défaveur des élèves des provinces Orientale qui ont bénéficié de l'éducation préscolaire (-12,5 points) et ceux du Kongo Central en lecture (-8,7 points).

Cependant, aucune différence de performance n'est observée dans les deux disciplines dans d'autres provinces entre les élèves ayant ou non fréquenté le préscolaire en fin de scolarité. Ces constats suscitent une réflexion sur les capacités des provinces éducatives à réduire les différences de performance tout au long du primaire entre les élèves qui bénéficient d'une éducation préscolaire avant le primaire et ceux qui entrent directement au primaire.

7.3.3. Niveau socioéconomique entre les élèves selon la fréquentation de l'enseignement préscolaire

L'indice socioéconomique moyen des élèves ayant fréquenté la maternelle est supérieur à celui des élèves ne l'ayant pas fréquentée (voir le graphique 7.3).

Graphique 7.5 : Écart moyen de l'indice socioéconomique entre les élèves selon la fréquentation de la maternelle, du jardin d'enfants ou du préscolaire



Au niveau des provinces, il ressort que les provinces de l'Orientale, du Kasai Occidental et du Kasai Oriental affichent des indices socioéconomiques supérieurs à celui du pays dans son ensemble.

La pauvreté semble constituer le frein principal à l'accès à la scolarisation pré-primaire en RDC en général et dans ces trois provinces en particulier.

7.3.4. Performances moyennes des élèves ayant fréquenté ou non le préscolaire selon l'ordre d'enseignement

En moyenne, au niveau national, on relève des différences de réussite en début de scolarité primaire en faveur des élèves qui ont bénéficié d'une éducation préscolaire publique ou privée en langue comme en mathématiques (+72,8 points contre +7,4 points en langue et +75,7 points contre +12,1 points en mathématiques).

Par ailleurs, on note également que les élèves ayant fait la maternelle privée performant en moyenne mieux que ceux qui ont fait la maternelle publique dans les deux disciplines (+65,5 points en langue et +63,6 points en mathématiques).

Au niveau provincial, la même tendance s'observe dans la province Orientale où les élèves ayant fait la maternelle privée réalisent des résultats supérieurs pour ce qui concerne les élèves en début de scolarité +82,8 points en langue et +131,7 points en mathématiques).

A l'inverse à Kinshasa, on observe que les élèves en début de scolarité ayant fréquenté la maternelle publique performant en moyenne mieux que ceux qui ont fait une maternelle privée (+6,1 points en langue et +59,3 points en mathématiques).

Tableau 7.1 : Performances des élèves en début de scolarité en langue selon la fréquentation du préscolaire et l'ordre d'enseignement du préscolaire

Province	Pas de préscolaire	Préscolaire public	Préscolaire privé	Différence des performances entre les élèves qui ont fait la maternelle dans une école publique et ceux qui n'ont pas fait la maternelle	Différence des performances entre les élèves qui ont fait la maternelle dans une école privée et ceux qui n'ont pas fait la maternelle	Différence des performances entre les élèves qui ont fait la maternelle dans une école privée et ceux qui ont fait la maternelle dans une école publique
Kinshasa	540,09	572,67	566,62	32,58***	26,53***	-6,05***
Bandundu	478,60	536,43		57,82***		
Sud-Kivu	517,70	608,41		90,70***		
Nord-Kivu	510,87	523,50		12,62***		
Maniema	402,76	471,21		68,45***		
Kongo Central	511,58	562,76		51,19***		
Equateur	541,51					
Orientale	508,23	425,59	508,43	-82,64***	0,20	82,84***
Katanga	576,49		774,15		197,66***	
Kasaï-Occidental	545,03		505,05		-39,97***	
Kasaï-Oriental	524,95		594,31		69,36***	
RDC	521,93	529,30	594,76	7,37***	72,83***	65,46***

Tableau 7. 2 : Performances des élèves en début de scolarité en mathématiques selon la fréquentation du préscolaire et l'ordre d'enseignement du préscolaire

Province	Pas de préscolaire	Préscolaire public	Préscolaire privé	Différence des performances entre les élèves qui ont fait la maternelle dans une école publique et ceux qui n'ont pas fait la maternelle	Différence des performances entre les élèves qui ont fait la maternelle dans une école privée et ceux qui n'ont pas fait la maternelle	Différence des performances entre les élèves qui ont fait la maternelle dans une école privée et ceux qui ont fait la maternelle dans une école publique
Kinshasa	544,52	625,79	566,46	81,26***	21,94***	-59,32***
Bandundu	522,53	628,48		105,94***		
Sud-Kivu	549,86	573,20		23,33***		
Nord-Kivu	558,79	559,17		0,38		
Maniema	443,03	556,58		113,54***		
Kongo Central	543,25	522,88		-20,37***		
Equateur	523,07					
Orientale	556,35	456,74	588,47		32,11***	131,73***
Katanga	580,21		786,46		206,25***	
Kasaï-Occidental	559,15		576,03		16,87***	
Kasaï-Oriental	527,29		551,29		24,01***	
RDC	544,67	556,78	620,34	12,11***	75,67***	63,56***

En fin de scolarité, au niveau national, on relève également en moyenne des différences de réussite en faveur des élèves qui ont bénéficié d'une éducation préscolaire publique ou privée en lecture comme en mathématiques (+3,2 points contre +68,6 points en lecture et +2,9 points contre +34,8 points en mathématiques).

Il ressort également au niveau national, que les élèves ayant fait la maternelle privée performant en moyenne mieux que ceux qui ont fait la maternelle publique tant en lecture qu'en mathématiques (+65,4 points en lecture et +31,9 points en mathématiques).

Tableau 7.3 : Performances moyennes des élèves en lecture en fin de scolarité selon la fréquentation du préscolaire et l'ordre d'enseignement du préscolaire

Province	Pas de préscolaire	Préscolaire public	Préscolaire privé	Différence des performances entre les élèves qui ont fait la maternelle dans une école publique et ceux qui n'ont pas fait la maternelle	Différence des performances entre les élèves qui ont fait la maternelle dans une école privée et ceux qui n'ont pas fait la maternelle	Différence des performances entre les élèves qui ont fait la maternelle dans une école privée et ceux qui ont fait la maternelle dans une école publique
Kinshasa	473,59	473,31	499,47	-0,28	25,88***	26,16***
Bandundu	423,25	440,72		17,46***		
Sud-Kivu	513,43	497,89	475,19	-15,54***	-38,24***	-22,70***
Nord-Kivu	484,66	496,68	536,77	12,02***	52,11***	40,09***
Maniema	433,22	471,94		38,72***		
Kongo Central	524,43	517,09		-7,34***		
Equateur	477,73	487,87		10,14***		
Orientale	444,56	439,87	498,26	-4,69***	53,70***	58,39***
Katanga	474,72	470,08	580,87	-4,64***	106,15***	110,78***
Kasaï-Occidental	452,28	456,80		4,52***		
Kasaï-Oriental	454,52	547,98	480,15	93,47***	25,63***	-67,83***
RDC	468,38	471,54	536,97	3,16***	68,58***	65,42***

Tableau 7.4 : Performances des élèves en mathématiques en fin de scolarité selon la fréquentation de l'école préscolaire et le régime de gestion

Province	Pas de préscolaire	Préscolaire public	Préscolaire privé	Différence des performances entre les élèves qui ont fait la maternelle dans une école publique et ceux qui n'ont pas fait la maternelle	Différence des performances entre les élèves qui ont fait la maternelle dans une école privée et ceux qui n'ont pas fait la maternelle	Différence des performances entre les élèves qui ont fait la maternelle dans une école privée et ceux qui ont fait la maternelle dans une école publique
Kinshasa	450,78	461,04	454,41	10,26***	3,62***	-6,64
Bandundu	436,50	442,38		5,88***		
Sud-Kivu	503,40	500,24	465,97	-3,15***	-37,43***	-34,27***
Nord-Kivu	483,69	502,49	483,90	18,80***	0,21***	-18,59
Maniema	440,95	477,37		36,42***		
Kongo Central	495,59	499,79		4,20***		
Equateur	466,40	483,03		16,62***		
Orientale	467,47	439,26	481,07	-28,21***	13,60***	41,81***
Katanga	462,19	457,82	534,78	-4,37***	72,59***	76,95***
Kasaï-Occidental	430,37	417,31		-13,06***		
Kasaï-Oriental	436,28	508,99	455,60	72,70***	19,31***	-53,39***
RDC	460,62	463,49	495,38	2,87***	34,76***	31,89***

Au niveau des provinces, les analyses montrent une persistance des différences de performance en fin de scolarité entre les élèves ayant fréquenté les écoles privées et ceux des écoles publiques dans les deux disciplines (lecture et mathématiques) avec trois tendances contrastées.

- le niveau moyen des élèves ayant fait la maternelle privée en lecture et en mathématiques est significativement supérieur à celui des élèves qui ont bénéficié de l'éducation maternelle publique : Katanga (+110,8 points en lecture et +77,0 points en mathématiques) et de la province Orientale (+58,4 points en lecture et +41,8 points en mathématiques).
- les élèves ayant bénéficié d'une éducation maternelle publique performant moins en lecture mais mieux en mathématiques en fin de scolarité primaire que ceux qui ont fait la maternelle privée. Kinshasa (-26,2 points en lecture et +6,6 points en mathématiques) et Nord Kivu (-40,1 points en lecture et +18,6 points en mathématiques).
- les élèves en fin de scolarité ayant fait la maternelle publique avec en moyenne des résultats inférieurs à ceux des élèves qui n'ont pas fréquenté l'enseignement préscolaire dans les deux disciplines : Katanga (-4,6 points en lecture et -4,4 points en mathématiques) et Orientale (-4,7 points en lecture et -28,2 points en mathématiques).

En conclusion, au niveau national, il se dégage globalement, que les performances des élèves ayant fréquenté le préscolaire sont supérieures à celles des élèves n'ayant pas bénéficié de cette éducation préscolaire tant en langue qu'en mathématiques au début comme en fin de scolarité primaire. Il ressort également que les élèves ayant fait la maternelle privée performant en moyenne mieux que ceux qui ont fréquenté une école maternelle publique en début comme en fin de scolarité primaire dans les deux disciplines.



CHAPITRE 8

PRINCIPAUX RÉSULTATS,
PISTES DE RÉFLEXION ET D'ACTION
POUR LA POLITIQUE ÉDUCATIVE
DE LA RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE
DU CONGO



A partir des différents constats issus de l'analyse des données de l'enquête PASEC2019 en RDC, ce chapitre propose des pistes de réflexion pour renforcer l'acquisition des compétences clés pour tous les élèves de l'enseignement primaire en RDC.

Le chapitre est structuré en trois parties :

- Présentation des principaux constats et proposition de pistes de réflexion
- Propositions d'actions de politiques éducatives
- Propositions de stratégies pour la traduction des résultats en actions pédagogiques.

8.0. INTRODUCTION

Soucieux de l'importance des apprentissages des élèves dans les systèmes éducatifs, les représentants de la communauté mondiale de l'éducation ont adopté l'ODD 4 (Objectif de Développement Durable 4) en signant la Déclaration d'Incheon au Forum mondial de l'éducation en mai 2015. Les 10 cibles de la Déclaration visent à soutenir l'apprentissage, sous toutes ses modalités et formes susceptibles d'influencer les choix des personnes en vue de créer des sociétés plus justes, inclusives et durables. Pour favoriser les progrès vers la réalisation de l'ODD 4 et de ses cibles, la communauté mondiale de l'éducation a adopté le Cadre d'action Éducation 2030 à Paris en novembre 2015.

En écho à cette initiative mondiale, les pays africains ont développé une nouvelle stratégie continentale de l'Éducation pour l'Afrique de l'Union Africaine (UA) dénommée CESA (Continental Education Strategy for Africa) 16-25, couvrant la période allant de 2016 à 2025.

Cette stratégie s'inscrit dans le cadre de l'agenda global 2063 de l'UA et permet, entre autres, de capitaliser les stratégies sectorielles post-2015 notamment la stratégie continentale de l'enseignement et la formation technique et professionnelle, ainsi que de nouvelles préoccupations intégrant l'éducation de la jeune fille, l'alimentation scolaire, la santé scolaire, l'administration scolaire ou encore la profession enseignante en termes de formation et/ou de conditions de vie et de travail.

Tous les pays participant à l'évaluation PASEC2019 dont la RDC se sont engagés dans cette stratégie et ont pris le soin de l'intégrer dans leurs plans et programmes sectoriels de l'éducation sous forme d'axes désormais prioritaires. Chacun, selon le niveau initial des inégalités observées dans le domaine, projette d'atteindre des objectifs permettant d'améliorer autant l'offre quantitative et qualitative d'éducation que les performances des apprenants à un horizon bien déterminé. En conformité avec les documents sectoriels de l'éducation, plusieurs actions ont été développées ou mises en œuvre de 2015 à 2019 pour assurer une amélioration des conditions d'enseignement et d'apprentissage (qualité des bâtiments, qualification des enseignants, taille des classes, disponibilité en matériels pédagogiques et didactiques pour les élèves et pour les enseignants, qualité des programmes d'enseignement, gestion du temps scolaire, gouvernance de l'école, etc.).

8.1. CONSTATS ET PISTES DE RÉFLEXION

Les constats sont issus des liens statistiques établis entre le contexte d'apprentissage (tel que mesuré par les questionnaires de contexte Élèves, Enseignants et Directeurs) et les performances scolaires (telles que mesurées par les tests PASEC). Ce type d'analyse permet d'isoler les facteurs associés à la réussite scolaire mais également d'avancer des hypothèses explicatives des différences de résultats observées entre les élèves et entre les écoles. Ces informations sont utiles pour mieux comprendre les grandes sources d'inégalités.

8.1.1. Compétences des élèves

8.1.1.1. En début de scolarité

- 58,4% des élèves congolais n'atteignent pas le seuil « suffisant » en langue en début de scolarité et ont des difficultés dans le perfectionnement du déchiffrement de l'écrit, des capacités de compréhension orale et de compréhension des mots écrits.

La distribution des élèves sur l'échelle de langue est plus critique en RDC comparativement à d'autres pays de l'évaluation PASEC 2019 dans la sous-région tels que le Burundi, le Congo et le Gabon qui situent plus de 50% des élèves au-dessus du seuil suffisant de compétences en langue.

D'importantes proportions d'élèves sont en situation de grandes difficultés d'apprentissage de la langue, car, près de 70% des élèves de début de scolarité primaire ne sont pas en mesure de lire aisément plus de 20 lettres en une minute, mais aussi un peu plus de 64% des élèves ne sont pas capables de lire correctement plus de cinq mots dans le temps imparti.

Au niveau national, seules 5 provinces à savoir : Katanga (58,6%), Kasai-Occidental (56 %), Kasai-Oriental (51,7%), Kinshasa (51,7%) et Sud Kivu (49,4%) ont enregistré un seuil « suffisant » de compétences moyennes supérieur à celui du pays (41,6%). La situation est plus critique dans les trois autres provinces où moins de 25% des élèves atteignent le seuil « suffisant » de compétences, à savoir : Bandundu (24%), Orientale (20,1%) et Maniema (0,8%).

- 23,1% des élèves de la 2^e année primaire en RDC n'ont pas atteint le seuil de compétences en mathématiques dans la langue de scolarisation, 4,0% ne manifestent aucune des compétences mesurées par ce test de mathématiques, pas même les plus élémentaires et un peu plus de 42% des élèves congolais ne maîtrisent pas la chaîne verbale des nombres jusqu'à soixante.

La situation est moins préoccupante en mathématiques qu'en langue, cependant, elle mérite aussi une attention particulière.

En mathématiques, les proportions d'élèves qui se situent au-dessus du seuil « suffisant » de compétences sont plus élevées que celles observées pour le test de langue, et ce, dans toutes les provinces étudiées sauf la province du Maniema qui enregistre la plus faible proportion (34,1%) d'élèves atteignant le seuil « suffisant » de compétences attendues.

- L'existence des disparités de performances entre les élèves les plus performants (c'est-à-dire du 90^{ème} percentile) et les moins performants (c'est-à-dire du 10^{ème} percentile) dans les deux disciplines au niveau national et au niveau des provinces.

En langue, la RDC affiche un écart particulièrement important de 227,7 points entre les élèves les plus performants (648,6 points) et les moins performants (420,9 points) tandis qu'en mathématiques, cet écart est de 266 points entre les élèves les plus performants (704,8 points) et les moins performants (438,8 points).

Au niveau provincial, la quasi-totalité des provinces affiche des écarts particulièrement importants entre les élèves les plus performants et les moins performants en langue et en mathématiques.

En langue, hormis le Nord-Kivu et le Kasai-Occidental qui affichent des écarts de 107,5 points et de 131,1 points respectivement, les autres provinces enregistrent des écarts allant de 161,1 points dans la province de l'Équateur à 328,1 points dans le Bandundu.

En mathématiques, ces écarts varient entre 193,6 points dans la province du Sud-Kivu et 426,8 points dans le Bandundu.

Dans la province du Maniema, les enfants connaissent d'énormes difficultés en début de scolarité. Les proportions d'élèves n'ayant pas atteint le seuil « suffisant » de compétences attendues en langue et en mathématiques sont respectivement de 99,2% et 65,9%.

8.1.1.2. En fin de scolarité

- 72,9% des élèves congolais en moyenne n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétences en lecture après au moins six ans de scolarité primaire. Les élèves en dessous du seuil « suffisant » c'est-à-dire les plus faibles en fin de scolarité présentent beaucoup de difficultés à lire et à comprendre des textes et ont des acquis très fragiles en décodage, ne serait-ce que pour déchiffrer le sens de mots isolés issus de leur vie quotidienne. Ces élèves ont des difficultés pour combiner deux informations explicites dans un passage de document ou de réaliser des inférences simples dans un texte narratif ou informatif. En considérant la proportion d'élèves qui se situent au-dessus du seuil « suffisant » de compétence en lecture (27,1%), les résultats des élèves sont préoccupants dans l'ensemble du pays. La situation est assez bonne dans les provinces du Kongo Central (45,1 %), du Sud-Kivu (43,9 %), du Katanga (36,4%), du Nord Kivu (32,8%) et de Kinshasa (28,9%) qui ont enregistré une proportion d'élèves au-dessus du seuil « suffisant » de compétences supérieure à celle du pays (27,1 %).

La situation est plus critique dans les trois provinces de Bandundu (9,6 %), Maniema (11,8 %) et Kasai-Occidental (14,5 %) qui ont moins de 15 % d'élèves atteignant le seuil « suffisant » de compétences en lecture, ce qui demeure une proportion très faible.

- L'existence des disparités importantes des compétences des élèves en lecture à la fin du primaire tant au niveau national qu'au niveau des provinces.

La RDC enregistre 472,7 points avec un niveau de disparités des scores des élèves de 84,7 points d'écart-type en lecture. On note également un écart légèrement important de 217,1 points entre les élèves les plus performants (590,5 points) et les moins performants (373,4 points).

Les trois provinces de Bandundu, Maniema et du Kasai-Occidental affichent également des écarts particulièrement plus importants entre les élèves les plus performants et les moins performants de : 101,4 points pour le Kongo Central, 72,2 points pour le Sud-Kivu, 91,2 points pour le Katanga, 72,2 points pour le Nord-Kivu et 81,2 points pour Kinshasa

- 81,6% des élèves congolais en moyenne n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétences en mathématiques en fin de scolarité primaire.

Les élèves sous le seuil « suffisant » éprouvent de la difficulté à lire l'heure et à effectuer des opérations arithmétiques impliquant des nombres décimaux.

Ces élèves ont des difficultés pour répondre à des questions brèves recourant aux trois processus évalués : connaître, appliquer et résoudre des problèmes. Dans le domaine des nombres et opérations, ils ont des difficultés à effectuer des opérations avec des nombres décimaux.

Les élèves les plus faibles (sous le niveau 1) en fin de scolarité primaire ont toujours de la difficulté à effectuer au moins une des quatre opérations avec des nombres entiers ou à identifier l'unité de mesure propre aux longueurs (le mètre) et environ 40% des élèves scolarisés congolais sont dans cette situation en fin de primaire.

En mathématiques, les proportions d'élèves qui se situent au-dessus du seuil « suffisant » de compétences (18,4%) sont encore moins élevées que celles observées pour le test de lecture, et ce, dans toutes les provinces étudiées. Moins de 15 % d'élèves atteignent le seuil « suffisant » de compétences attendues en mathématiques dans les provinces de Kasai-Occidental (6 %), Bandundu (7,9 %), Maniema (11,4 %), Kinshasa (12 %) et Kasai-Oriental (12,7 %). Les pourcentages, relativement bons comparativement aux autres provinces, d'élèves atteignant le seuil « suffisant » de compétences attendues en mathématiques sont réalisés dans les provinces du Sud-Kivu (35,5 %), Nord-Kivu (27,8 %) et Equateur (25,1 %).

En lecture comme en mathématiques, seules les deux (2) provinces du Kongo Central et du Sud-Kivu présentent des scores moyens plus élevés d'élèves en fin de scolarité, qui se situent au-dessus du seuil « suffisant » de compétences dans ces disciplines, soit respectivement (45,1% et 25,1% et 43,9% et 35,4%).

L'analyse des résultats concernant les compétences des élèves en début de scolarité ouvre de nombreuses pistes de réflexion. En effet, la part importante d'élèves qui n'atteignent pas les seuils « suffisants » doit inciter les décideurs politiques congolais à développer des réformes éducatives susceptibles de remédier, dès le plus jeune âge, aux difficultés scolaires rencontrées. Face aux différents constats et à la nature des difficultés observées, il est primordial que le pays s'interroge sur l'articulation entre langue maternelle, langue de scolarisation et apprentissage de la lecture et des mathématiques dès les premières années du primaire, période déterminante pour la suite des apprentissages et les trajectoires scolaires. Ce qui requiert des investissements importants dans la formation initiale et continue des enseignants en didactique spécialisée pour combler ces lacunes en début d'enseignement-apprentissage.

Les provinces performantes en début de scolarité figurent parmi les provinces qui obtiennent également les scores provinciaux les plus élevés en fin de scolarité, que ce soit en lecture ou en mathématiques. En effet, les connaissances se construisant par une sorte d'accumulation, des efforts particuliers doivent être déployés pour s'assurer de la qualité de l'enseignement-apprentissage en début de scolarité pour garantir la suite du processus.

En résumé dans les deux disciplines, que ce soit en début ou en fin de scolarité primaire, les élèves en dessous des seuils « suffisants » éprouvent des difficultés multiples dans la maîtrise des compétences jugées indispensables pour la poursuite de leur scolarité. Ce constat conduit à suggérer la mise en place ou le renforcement de mesures ou d'activités d'adaptation scolaire afin d'aider les élèves en difficultés d'apprentissage à réussir sur le plan de l'instruction, de la socialisation et de la qualification.

En outre, des réformes sont nécessaires pour la détection précoce des élèves en difficulté, un renforcement des moyens didactiques notamment des programmes de rattrapage scolaire susceptibles d'éviter le cumul des insuffisances, etc.

Les écarts de performances en lecture comme en mathématiques entre les élèves les plus performants et les moins performants sont révélateurs d'une plus faible équité du système éducatif congolais. Des réformes ambitieuses basées sur une pédagogie centrée sur des cas spécifiques des élèves en difficulté est nécessaire pour favoriser la masse et minimiser les écarts.

8.1.2. Environnement scolaire et performances des élèves

8.1.2.1. Ecoles

Parmi les caractéristiques environnementales susceptibles d'influencer les performances des élèves, celles liées à l'environnement scolaire et extra-scolaire doivent être considérées. Selon les résultats de l'évaluation PASEC2019, des disparités sont observées entre les écoles dans les résultats des apprentissages des élèves.

En fin de scolarité, près de **51%** de la variance des scores en lecture et près de **60%** de variance des scores en mathématiques sont expliquées par des différences entre écoles.

La même situation est observée en début de scolarité où **77%** de la variance des scores en langue et **44%** de la variance des scores en mathématiques sont expliquées par des différences entre écoles congolaises.

En effet, en début comme en fin de scolarité primaire, la variance inter-écoles des scores est supérieure à la variance intra-écoles. Cela signifie que la variation des performances est beaucoup plus expliquée par les différences entre écoles, ce qui provient de la géo-localisation des écoles (urbaine ou rurale), du type des écoles (public, privé), de leur dotation en équipement adéquat pour les apprentissages. Les résultats révèlent d'une part que les écoles situées en zone urbaine sont plus performantes que celles rurales et d'autre part, que les écoles privées sont également plus performantes que les écoles publiques. Le niveau moyen de l'équipement des classes congolaises estimé à **44,6** est statistiquement inférieur à la moyenne (50) de l'ensemble des 14 pays évalués. En RDC on observe également les disparités relativement plus élevées. La RDC allie le niveau le moins élevé de l'équipement des classes et une mauvaise allocation entre les écoles comparativement aux autres pays.

L'analyse par province fait apparaître que 4 provinces sont mieux dotées en équipements scolaires à savoir : Kongo Central (**54,3**), Kinshasa (**49,6**), Sud-Kivu (**49,1**) et Katanga (**48,1**). Ces quatre provinces sont celles qui ont réalisé

les proportions les plus élevées d'élèves et d'enseignants ayant atteint le niveau suffisant de compétences en langue et en mathématiques.

L'analyse faite entre les écoles publiques et les écoles privées montre que dans ces dernières les classes sont mieux dotées que celles des écoles publiques en début de scolarité comme en fin de scolarité. Ceci s'observe bien à travers les résultats réalisés par les élèves notamment en fin de scolarité. En fin de scolarité, les élèves des écoles privées sont plus performants que ceux des écoles publiques pour l'ensemble de la RDC en lecture.

Tandis qu'en mathématiques, la différence de performances entre les deux groupes d'élèves n'est pas significative au niveau national. Mais, sous contrôle de l'indice d'aménagement du territoire et de l'indice socioéconomique des familles des élèves, les mêmes résultats sont observés en lecture et en mathématiques en faveur des élèves des écoles privées.

L'environnement scolaire se révèle comme étant un facteur important des performances des élèves en début et en fin de scolarité tant en lecture qu'en mathématiques.

Ainsi, l'amélioration de l'environnement scolaire pourrait être utilisée comme un levier pour agir dans le cadre des politiques éducatives en faveur de l'équité.

La RDC devrait renforcer sa politique en matière d'allocation des ressources éducatives selon les besoins des différentes localités/provinces, des écoles et des groupes spécifiques. Les déficits en infrastructures scolaires (salles de classe, latrines, infirmerie, bibliothèque, cantines, ...) et en ressources humaines (enseignants « craie en main », assistants sociaux, psychologues ...) devraient être résorbés en quantité et en qualité.

8.1.2.2. Caractéristiques des élèves

La part de la variance expliquée par les différences entre élèves est non négligeable : **49,2%** en lecture et **41,2%** en mathématiques en fin de scolarité contre **23%** en langue et **56%** en mathématiques en début de scolarité. Elle pourrait provenir de plusieurs facteurs (caractéristiques individuelles de l'élève, statut socio-économique, ...). Le fait que la variance entre écoles est un élément observable partout implique l'importance pour la RDC de travailler sur l'équité spatiale entre les provinces.

Genre

Sur le plan du genre, le pourcentage des filles au primaire est inférieur à celui des garçons pour l'ensemble du pays à la fois en début de scolarité (**48,2 %**) et en fin de scolarité (**46,4 %**) en 2017-2018.

Même si les filles semblent être défavorisées en termes d'accès au niveau national, sur la base des performances obtenues par les élèves lors de l'évaluation, des différences liées au genre existent en plus dans le système éducatif congolais en début comme en fin de scolarité.

En début de scolarité, alors qu'au niveau national les garçons offrent des performances similaires à celles des filles en langue, le constat inverse se dégage en mathématiques, où les performances des garçons sont supérieures à celles des filles avec un écart de **22,4** points en faveur des garçons.

Au niveau provincial, la même tendance est observée en mathématiques dans les provinces du Sud-Kivu, Kasai-Occidental et de l'Equateur où les garçons performant mieux que les filles en début de scolarité avec des écarts respectivement de 39,2 points, 29,4 points et 31,2 points en faveur des garçons.

Par contre, la province de Katanga est la seule province où les filles performant mieux que les garçons en lecture en début de scolarité avec un écart de 50,6 points en faveur des filles.

En fin de scolarité, au niveau national, les filles offrent en général de moins bonnes performances que les garçons tant en lecture qu'en mathématiques avec un écart de **11,8** points en lecture et un écart de **6,7** points en mathématiques en faveur des garçons.

Il s'agit d'un résultat déjà connu à travers les anciennes évaluations PASEC notamment l'évaluation diagnostique PASEC RDC 2013 et observé très largement dans les enquêtes internationales mesurant les compétences des élèves.

Par conséquent et au regard de la récurrence de ce constat, il serait opportun que la RDC puisse envisager des mesures différenciées, d'une part pour accroître le temps et les opportunités de lecture chez les filles dès le début

de scolarité primaire et surtout en fin de scolarité et, d'autre part développer des initiatives favorisant l'amélioration des performances des filles et des garçons les moins performants en mathématiques. Une attention plus particulière aux filles est indispensable tout au long du processus étant donné les écarts basés sur le genre même en fin de scolarité mais surtout le coût d'opportunités des filles de plus en plus élevé avec l'âge qui réduit sensiblement le temps de travail à domicile de ces dernières. Des programmes de rattrapage scolaire seraient donc plus renforcés pour les filles.

L'analyse selon les différentes provinces en fin de scolarité montre également que les garçons des provinces de Bandundu et de l'Equateur ont de meilleures performances que les filles en lecture et en mathématiques avec des écarts respectivement de 18,7 et 10,9 points et 26,6 et 16,0 points tandis que les garçons du Maniema sont plus performants que les filles en lecture uniquement avec un écart de 21,9 points en faveur des garçons.

Ainsi, en ce qui concerne l'équité des apprentissages, le différentiel de performances entre les filles et les garçons devrait constituer une préoccupation majeure pour les politiques publiques, notamment en matière d'éducation en RDC.

Les différences observées entre les provinces sont à mettre également en parallèle avec les indicateurs sur l'accès et la rétention pour les filles et les garçons.

Préscolarisation

La RDC fait face à un faible accès à une éducation préscolaire. En 2017/2018, le taux brut de scolarisation (TBS) en maternel est de **4,8%** dans l'ensemble contre **4,5%** en 2014-2015. Pour la même année 2017/2018, le taux brut de scolarisation en maternel est de **4,6%** chez les garçons et **4,9%** pour les filles. Mais malgré cette progression, le nombre d'enfants dans le préscolaire reste encore faible.

Le préscolaire demeure encore un phénomène urbain avec la prédominance des écoles privées dont l'offre surpasse celle des écoles publiques.

Or, les résultats de l'évaluation PASEC2019 montrent que l'éducation pré-primaire a une influence positive dans le développement des compétences de base des enfants, car elle est positivement liée aux résultats des apprentissages des élèves au primaire.

On note que **21,8%** des élèves en début de scolarité et **26,9%** des élèves en fin de scolarité ont fréquenté une école préscolaire.

En début de scolarité primaire, au niveau national, on relève des différences de réussite en faveur des élèves congolais qui ont bénéficié de l'éducation préscolaire (**+50,9** points en langue et **+50,2** points en mathématiques).

Au niveau de provinces, la province de Bandundu est la seule province où les différences de réussite en début de scolarité en faveur des élèves ayant fréquenté la maternelle sont plus importantes (**+148,8** points en langue et **+198,8** points en mathématiques), suivie de la province du Maniema (**+59,3** points en langue et **+114,9** points en mathématiques) et de Kinshasa (**+26,4** points en langue et **+33,6** points en mathématiques).

En fin de scolarité, au niveau national, les élèves congolais qui ont bénéficié d'un enseignement préscolaire avant de fréquenter le primaire ont également des résultats supérieurs à ceux des élèves qui n'ont pas eu cette possibilité uniquement en lecture (+24,4 points).

Les analyses montrent une persistance des différences de performance en fin de scolarité entre les élèves qui ont bénéficié de l'éducation préscolaire et ceux qui n'ont pas fréquenté cet enseignement de la ville province de Kinshasa en lecture (+21,6 points) et de la province du Katanga dans les deux disciplines (+48,9 points en lecture et +37,0 points en mathématiques).

On note également que les élèves ayant fréquenté la maternelle privée performant en moyenne mieux que ceux qui ont fait la maternelle publique dans les deux disciplines (+65,5 points en langue et +63,6 points en mathématiques). Face à une faible préscolarisation, la RDC doit continuer à redoubler d'efforts pour promouvoir le préscolaire comme une priorité. Sans une mobilisation exceptionnelle, il sera difficile d'atteindre l'objectif de l'agenda 2030 d'offrir à tous les enfants au moins une année de pré-primaire.

Redoublement

Le redoublement a touché environ **41%** des élèves congolais touchés par l'enquête PASEC 2019 au cours de leur parcours scolaire au primaire. Ce constat est préoccupant et suscite une interrogation sur l'efficacité interne du système éducatif congolais. De plus, le redoublement ne permet pas aux redoublants de rattraper leurs retards sur les non-redoublants. À ce sujet également, on se pose la question de la prise en charge des élèves en difficulté dans les écoles. De ce fait, il nous paraît essentiel de réitérer l'importance d'instaurer un système de repérage, d'aide ciblée et de suivi plus rapproché des élèves en difficulté d'apprentissage dans une optique d'adaptation et de rattrapage scolaire.

8.1.2.3. Gestion des écoles

Sur le plan de la gestion des écoles, on note que le pourcentage des élèves congolais dont le directeur de l'école a suivi au moins une formation continue est de 92,5% en début de scolarité et de 89,5% en fin de scolarité. Cependant, la formation continue des directeurs semble ne pas bénéficier jusque-là à tous les élèves congolais et particulièrement à ceux qui présentent des difficultés d'apprentissage. Les mesures de renforcement des capacités des directeurs peinent ainsi à atteindre les objectifs qui leur sont assignés.

Un état des lieux, ainsi qu'une évaluation de la formation continue des directeurs, s'avèrent indispensables. Cela passe par l'examen des contenus et des modalités de cette formation (analyse de situations, pratiques réflexives, etc.). Une réflexion devrait également être engagée sur la formation initiale des directeurs d'écoles congolaises avant leur entrée en exercice.

Comparaison Public / Privé

Le système éducatif congolais est caractérisé par une offre éducative majoritairement publique (environ 75%). Mais la qualité de l'enseignement dans le privé y semble meilleure que dans les écoles publiques. Bien que les efforts de la RDC doivent converger vers des politiques à même d'assurer une qualité de l'éducation pour tous (ODD 4.1) sur un pied d'égalité, ces efforts devraient se poursuivre afin que les établissements publics amènent aussi une proportion plus élevée d'élèves aux compétences nécessaires.

8.1.3. Caractéristiques, connaissances et compétences des enseignants

8.1.3.1. Connaissances et compétences des enseignants

Les résultats de l'enquête PASEC2019 montrent que les enseignants congolais ont manifesté un niveau de maîtrise relativement satisfaisant des contenus disciplinaires enseignés en compréhension de l'écrit (**62,9%**) et un niveau de maîtrise peu satisfaisant des contenus disciplinaires enseignés au primaire en mathématiques (**34,8%**). Toutefois, au regard de la proportion élevée d'enseignants situés au niveau 1 et en deçà des échelles de compétences en compréhension de l'écrit (**37,1%**) et en mathématiques (**65,2%**), des actions de formation spécifiques et adéquates destinées à ces enseignants s'avèrent urgentes. *Ces formations pourraient s'appuyer sur un travail axé sur les items de chacun des niveaux des échelles de compétences en compréhension de l'écrit et en mathématiques.*

Au-delà de l'attention particulière à accorder aux enseignants situés au niveau 1 et en deçà, il conviendrait également, à travers des actions de formation spécifiques, d'entretenir et de renforcer les acquis de ceux qui manifestent une bonne maîtrise des contenus fondamentaux enseignés.

La faible maîtrise de la compréhension de l'écrit et surtout des mathématiques parmi les enseignants congolais requiert des réformes avant de renforcer le corps enseignant par des actions de formation spécifiques axées sur les processus cognitifs en jeu dans le test disciplinaire PASEC2019, mais surtout veiller en amont sur la formation initiale des enseignants dans les écoles spécialisées.

Les connaissances des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit et des mathématiques, sont encore moins solides. Autrement dit, si les enseignants ont en moyenne une bonne connaissance des contenus disciplinaires enseignés, ils sont nettement plus nombreux à éprouver des difficultés (53,8% en didactique de l'écrit et 65,2% en

didactique de mathématiques) quand il s'agit d'analyser leurs démarches pédagogiques, de choisir des situations adaptées aux objectifs d'apprentissage, de repérer les erreurs courantes et d'en identifier les sources de façon à pouvoir aider les élèves à progresser.

Toutes ces constatations plaident pour des actions de formation initiale et/ou continue qui, au-delà de la maîtrise des contenus disciplinaires à enseigner, réserveraient une place importante aux didactiques de ces disciplines. Ces formations devraient être en adéquation avec les besoins des enseignants.

Au regard de ces constats et de la place de l'enseignant dans le processus d'enseignement-apprentissage, il apparaît nécessaire de considérer davantage la fonction enseignante comme un métier exigeant non seulement des connaissances disciplinaires approfondies, mais aussi des compétences professionnelles particulières (didactiques, psychopédagogiques ...) acquises et entretenues au travers des formations, initiale et continue, et de la pratique.

Dans cette perspective, mettre à disposition des enseignants des ressources pédagogiques et didactiques nécessaires (livres, outils numériques notamment des équipements informatiques, logiciels, accès à des plateformes numériques), afin qu'ils puissent améliorer leur culture générale et leurs qualifications professionnelles est une piste d'actions à explorer. La matérialisation de ces opportunités devrait s'accompagner d'un encouragement et d'une motivation des enseignants à participer à renforcer leurs connaissances et compétences, de manière à en tirer tout le bénéfice possible. Ce qui pourrait améliorer les apprentissages scolaires de leurs élèves.

8.1.3.2. Expérience et formation continue des enseignants

Les résultats les plus marquants de l'analyse des caractéristiques, connaissances et compétences des enseignants se rapportent à leurs scores en fonction de leur ancienneté, de leur niveau de formation académique et de leur participation à des formations continues. Au regard de ces résultats, deux constats peuvent être dégagés : d'une part, les enseignants congolais ayant un niveau de formation universitaire présentent de meilleurs scores aux épreuves (en moyenne 467,3 points), de l'enquête que ceux ayant un niveau secondaire (en moyenne 419,6 points) ; et, d'autre part, les enseignants déclarant avoir une longue expérience d'enseignement (entre 11 ans et 20 ans) performant mieux (avec une moyenne de 440,7 points) que leurs collègues moins expérimentés (au plus 5 ans) (avec une moyenne de 408,0 points).

Il se dégage également des résultats que les enseignants congolais ayant reçu une formation en cours d'emploi présentent de meilleurs scores aux épreuves de l'enquête que ceux qui n'en ont pas bénéficié.

Ce résultat devrait être perçu comme étant une nécessité d'organiser davantage la formation continue, reconnue comme permettant aux enseignants d'améliorer leurs pratiques et de mieux accompagner les élèves dans leurs apprentissages. Il invite cependant à interroger la qualité de ces formations, en particulier sur leur capacité à prendre en compte les besoins spécifiques des différentes catégories d'enseignants (expérimentés/novices, formation universitaire ou secondaire ...). Le nombre de journées pédagogiques devrait augmenter avec une diversité des thématiques.

Ces constats invitent les décideurs et les enseignants à davantage revisiter les différents contours des formations continues destinées aux enseignants en termes de contenu et de processus d'implémentation. Aussi, plaident-ils en faveur d'une attention particulière aux enseignants les moins expérimentés dans le cadre des actions de formation continue. Ces constats invitent également à solliciter davantage l'expertise des enseignants les plus expérimentés dans les formations initiale et continue. Ces éléments importants devraient se traduire dans des politiques nationales de formation continue.

8.1.3.3. Perception des enseignants de leurs conditions matérielles et sociales du travail

79,6% des enseignants congolais ont une perception globale peu satisfaisante des conditions d'exercice de leur métier. Les appréciations des enseignants de la qualité des programmes scolaires, des bâtiments de l'école et des classes, ainsi que de la disponibilité de fournitures scolaires, montrent que de leur point de vue, ces conditions sont inadéquates.

Près des deux tiers (65,2%) des enseignants congolais déclarent avoir un avis favorable sur la gestion de leur école, et affirment également avoir de bonnes relations avec leurs collègues et la communauté.

La mise en place des comités de gestion a étroitement rapproché les écoles des communautés au point d'influer positivement sur la motivation des enseignants (en rehaussant le statut de l'enseignement aux yeux de la communauté et, dans un deuxième temps, en faisant participer les parents à l'entretien des installations scolaires et des logements des enseignants).

Dans toutes les provinces, la quasi-totalité d'enseignants congolais (**93,3%**) jugent que les relations entre collègues sont plutôt positives (bonnes ou très bonnes).

Les enseignants congolais dans leur très grande majorité (**79,6%**) ont une perception négative de leur niveau de salaire. Il en est de même au sujet des opportunités de formation et de promotion de carrière où **47,5%** et **53,5%** respectivement des enseignants congolais les estiment très insuffisantes.

Ces résultats plaident en faveur de la mise en place de stratégies nationales de professionnalisation et des plans de carrières des enseignants prenant en compte un cadre physique de travail adéquat, tout en offrant des opportunités de formation et de promotion de carrière pour tous. Une amélioration de la condition salariale pour une plus grande motivation des enseignants et une plus grande attractivité de la profession est nécessaire.

Plus précisément, la mise en place d'une stratégie nationale efficace de formation continue adaptée devrait permettre aux enseignants d'améliorer leurs qualifications, de modifier ou d'étendre le champ de leurs activités, de prétendre à une promotion et de s'informer des progrès réalisés, aussi bien pour le contenu que pour les méthodes, dans les disciplines et les domaines d'enseignement.

Ces différentes pistes de politiques relatives aux enseignants devraient contribuer à consolider la bonne qualité du climat scolaire déjà perceptible à travers le regard positif que les enseignants posent sur la gestion des écoles, les programmes scolaires et les relations au sein du corps enseignant et entre les éducateurs et la communauté.

8.1.4. Caractéristiques, connaissances et compétences des directeurs

Genre

Les postes de direction d'écoles en RDC sont principalement tenus par les hommes : **80,8%** des élèves en début de scolarité et **85,2%** des élèves en fin de scolarité sont dans des écoles dirigées par les hommes.

La différence moyenne de performances en lecture et en mathématiques entre les élèves dont le directeur de l'école est une femme et ceux dont le directeur de l'école est un homme n'est pas significative tant en début de scolarité qu'en fin de scolarité primaire au niveau national.

Au niveau provincial, en début de scolarité primaire, la différence des performances est significative en langue et en mathématiques en faveur des élèves dont les écoles sont dirigées par des femmes dans les provinces de Sud-Kivu, du Nord-Kivu, de l'Equateur, du Katanga et du Kasai-Occidental alors que le même constat est fait uniquement en langue pour les élèves du Kongo Central. Cependant, la tendance inverse est observée à Kinshasa où la différence des performances est significative en langue et en mathématiques en faveur des élèves dont les écoles sont dirigées par des hommes.

En fin de scolarité, la différence moyenne de performances entre les élèves dont le directeur de l'école est une femme et ceux dont le directeur de l'école est un homme est significative uniquement en lecture en faveur des élèves dont l'école est dirigée par une femme au Kasai-Occidental.

Ancienneté

Plus de deux tiers des élèves congolais fréquentent les écoles dont le directeur a une ancienneté de plus de cinq ans.

L'analyse des résultats révèle qu'il n'y a pas de différence de performances entre les élèves fréquentant une école dirigée par un directeur expérimenté et ceux qui fréquentent une école dirigée par un directeur non expérimenté dans les deux disciplines en début de scolarité et en fin de scolarité au niveau national.

Au niveau provincial, la différence des performances entre les élèves fréquentant une école dirigée par un directeur plus expérimenté et ceux qui fréquentent une école dirigée par un directeur moins expérimenté est significative.

ment positive en faveur des élèves fréquentant une école dirigée par un directeur expérimenté dans au moins sept provinces (Kongo Central, Orientale, Maniema, Kasai-Oriental, Nord-Kivu, Equateur et Katanga) en lecture et en mathématiques en début de scolarité.

Le même constat est fait en fin de scolarité, où les élèves fréquentant une école dirigée par un directeur expérimenté performant mieux que ceux qui fréquentent une école dirigée par un directeur moins expérimenté dans les provinces du Maniema, du Kasai-Oriental et du Katanga en lecture et en mathématiques.

La tendance contraire est observée à Kinshasa en début de scolarité et dans les provinces de Kongo Central et de Bandundu en fin de scolarité où les élèves fréquentant une école dirigée par un directeur moins expérimenté performant mieux dans les deux disciplines que ceux fréquentant une école dirigée par un directeur expérimenté.

Niveau académique

On s'attend généralement que le niveau d'instruction vienne compenser le déficit de l'expérience professionnelle.

Le pourcentage d'élèves congolais dont le directeur a un niveau d'instruction universitaire est relativement faible soit **10,8%** pour les élèves en début de scolarité et **13,3%** pour les élèves en fin de cycle primaire.

Le pourcentage des élèves congolais dont le directeur de l'école a suivi au moins une formation continue est de **92,5%** en début de scolarité et de **89,5%** en fin de scolarité.

Toutefois, la formation continue des directeurs ne semble pas influencer les performances des élèves.

8.1.5. Efficacité et équité du système éducatif congolais

L'enquête PASEC 2019 a permis d'analyser l'efficacité et l'équité du système éducatif congolais. De cette analyse, les principaux constats ci-après peuvent être retenus.

- (i) Les inégalités de compétences dans le pays sont observées entre les élèves mais bien davantage dans les inégalités entre les écoles ;
- (ii) la persistance des disparités tant au niveau national que provincial entre les élèves les moins performants et les élèves les plus performants a principalement été accompagnée par une augmentation des disparités entre écoles ;
- (iii) l'ampleur des inégalités de performances entre les élèves ;
- (iv) les différences de performances ont augmenté entre les élèves les plus faibles et les plus performants ; (v) les disparités de performances selon le genre et la discipline évaluée tant au niveau national que provincial.

Même si les défis sont énormes pour le système éducatif congolais, il convient de noter qu'une amélioration de la performance des élèves, et en particulier celle des plus faibles, sans altérer la performance des plus performants constitue un défi majeur tant au niveau de l'efficacité qu'au niveau de l'équité du système éducatif.

Ces différents constats appellent les pouvoirs publics pour la résorption de certaines inégalités notamment d'ordre territorial. Même si les inégalités d'ordre social et d'ordre territorial peuvent être corrélées, la résorption des inégalités d'ordre territorial fait partie de l'un des défis que le système éducatif s'est fixé à travers la mise en place de la Stratégie Sectorielle de l'Éducation. **Il est donc important de questionner la manière dont les politiques de résorption des inégalités territoriales sont mises en œuvre et de poursuivre les efforts pour réduire ces inégalités.** A cet effet, la répartition des ressources (matérielles, financières, humaines, etc.) entre les écoles (quel que soit leur éloignement) doit se faire dans une logique d'équité.

La poursuite des stratégies mises en place pour réduire les inégalités d'ordre social parallèlement à la résorption des inégalités d'ordre territorial doivent se faire dans un cadre qui ne creuse pas encore le fossé entre les élèves forts et faibles. **Les élèves faibles doivent bénéficier d'un accompagnement qui évite un cycle d'accumulation d'élèves en échec scolaire.**

En ce qui concerne la question du genre, **il est nécessaire d'intensifier les efforts en faveur des filles et de les motiver dans l'apprentissage de la langue et des mathématiques.** A cet effet, il convient de questionner les stratégies d'élimination des stéréotypes sexistes de façon inclusive : communauté, enseignants et directeurs d'école.

8.2. PISTES DE RÉFLEXION ET ACTIONS DE POLITIQUES ÉDUCATIVES

Face à ces différents constats, huit pistes de réflexion et d'action sont proposées, notamment sur les thèmes suivants :

- Premiers apprentissages ;
- Curricula ;
- Echec et rattrapage scolaire ;
- Enseignants (contenu et didactique);
- Réduction des disparités ;
- Gestion scolaire (Environnement) ;
- Alphabétisation des adultes ;
- Utilisation des données.

8.2.1. A court terme

1. Renforcer les premiers apprentissages

- Développement du cycle préscolaire plus inclusif
- Révision des méthodes d'apprentissage de la langue au primaire
- Renforcement de la pédagogie axée sur l'accompagnement psychopédagogique et le soutien psychosocial des élèves moins faibles
- Réduction des effets négatifs de la déperdition scolaire au primaire
- Renforcement des contenus des enseignants
- Diversification de la didactique
- Concevoir et mettre en œuvre une politique incitative d'égalité des chances pour l'amélioration des performances des enseignants et des élèves

2. Curricula

- Promouvoir le préscolaire comme une priorité et mobiliser les ressources nécessaires en vue d'atteindre l'objectif de l'agenda 2030 d'offrir à tous les enfants au moins une année de pré-primaire
- Préserver les acquis du préscolaire comme gage des meilleures performances des élèves au primaire
- Harmoniser les approches d'encadrement et les contenus d'apprentissage au préscolaire afin que ce niveau d'enseignement soit réellement bénéfique pour les enfants dans l'amorce de leur cursus primaire
- Mettre au point les actions et les mécanismes permettant le respect du temps d'enseignement dans toutes les écoles et l'exécution du programme d'enseignement dans les délais requis
- Adaptation au niveau moyen
- Identifier les concepts et principes de base
- Améliorer l'évaluation des acquis scolaires (acquis/non acquis)
- Identifier les principales compétences à surveiller/évaluer

3. Echec et rattrapage scolaire

- Identifier les causes d'échec (contenu/didactique)
- Mettre en place un dispositif d'accompagnement scolaire et périscolaire des élèves en difficulté basé sur l'identification de leurs besoins spécifiques et la détermination des modalités pratiques de cet accompagnement à travers l'organisation et le fonctionnement des Groupes d'Aide Psychopédagogique en milieu scolaire
- Mettre en place un mécanisme de suivi des mesures de prise en charge réelle des élèves en difficulté afin

d'éviter l'issue fatale de l'exclusion qui constituerait un gâchis pour le système

- Capitaliser les résultats des recherches sur les difficultés d'apprentissage des élèves en lecture et en mathématiques afin d'améliorer leurs performances dans ces disciplines
- Sensibiliser tous les enseignants aux conséquences psychopédagogiques du redoublement sur les élèves tout en les impliquant dans la définition de mesures d'accompagnement et de soutien aux élèves en difficulté
- Tenir compte de l'environnement familial

4. Renforcer l'accompagnement des enseignants

- Améliorer les performances des enseignants en développant une politique de renforcement de la formation initiale complétée par un programme des formations continues
- Mettre à la disposition de chaque enseignant les programmes scolaires et les documents nécessaires : les guides d'enseignement de français et de mathématiques ainsi que les guides d'évaluation (à actualiser et à rendre disponibles pour tous les enseignants en classe)
- Former les enseignants sur les contenus des programmes scolaires, à la pédagogie des groupes, à la pédagogie différenciée et au tutorat
- Renforcer les capacités des enseignants, lors des formations continues et initiales, face aux difficultés d'apprentissage des élèves : les formations devraient être accompagnées de supports définissant les difficultés des élèves et utilisables en classe à tout moment
- Mener une évaluation des compétences enseignantes, tant au niveau de la maîtrise des contenus à transmettre aux élèves du cycle primaire que de certains aspects pédagogiques et didactiques, afin de réorienter les critères de sélection des enseignants et la formation initiale et continue de ces derniers
- Sensibiliser les enseignants à leur attitude face aux élèves en vue de diminuer les proportions d'élèves souffrant d'un manque de confiance et d'estime d'eux-mêmes

8.2.2.A moyen terme

5. Réduire les disparités éducatives entre les provinces et les groupes d'élèves

- Identifier et mettre en œuvre des actions d'accompagnement en faveur des élèves défavorisés;
- Mettre en œuvre une politique d'intervention ciblée en matière de dotation des provinces qui tient compte du niveau actuel et effectif des ressources humaines, des ressources pédagogiques et des infrastructures de leurs écoles;
- Construire les infrastructures adaptées pour les apprentissages de qualité et doter les écoles en équipements scolaires et supports pédagogiques adéquats.
- Renforcer l'accompagnement des provinces défavorisées (Bandundu, Equateur, Maniema, Kasai-Oriental, Kasai-Occidental,) dans l'amélioration des performances de leurs élèves.
- Identifier et mettre en œuvre des actions d'accompagnement en faveur des élèves défavorisés, notamment en renforçant les mesures telles que la distribution gratuite du cartable minimum, la dotation gratuite de cantine scolaire durant toute l'année pour les écoles publiques, surtout en milieu rural, et la mise à la disposition des élèves des manuels scolaires
- Poursuivre les actions en faveur de la réduction des disparités entre les filles et les garçons mais également entre les provinces et les milieux de résidence telles préconisées dans la SSEF

6. Réviser et renforcer certaines composantes de la gestion du système éducatif

- Permettre aux élèves d'apporter leur manuel à la maison pour travailler;
- Réduire la perte de temps scolaire.

8.2.3.A long terme

7. Organiser massivement les campagnes d'alphabétisation des adultes, notamment des femmes

La question de l'intérêt de la population envers l'école est aussi un facteur qui doit être pris en compte : (i) les parents alphabétisés ont plus conscience de l'importance de l'école; (ii) les parents sont garants d'un certain contrôle sur l'école et de ce qui se fait en classe, qui ne peut passer que par un certain contrôle des apprentissages de leurs enfants et, par conséquent, par un minimum de compétences comme savoir lire et écrire.

Un environnement lettré (disponibilité de livres et présence des personnes sachant lire) participe à l'amélioration des performances des élèves.

L'évaluation PASEC 2019 révèle que 22,2% des élèves congolais ont un parent qui sait lire et 68,5% deux parents qui savent lire. La province du Maniema présente la proportion plus élevée d'élèves vivant avec un parent alphabétisé (34,0%), qui incidemment compte parmi les provinces qui obtiennent les résultats moyens à cette évaluation.

8. Promouvoir la mise en place d'études et d'évaluations régulières ainsi que l'utilisation des résultats dans le suivi des politiques éducatives et le pilotage du système éducatif

- Créer un système national d'évaluation du système éducatif congolais pour assurer une mesure dans le temps basée sur des objectifs nationaux
- Élargir les mécanismes d'évaluation existants aux directions provinciales et les articuler dans le temps et dans le cycle de l'éducation de base pour renseigner sur les résultats des apprentissages aux différents niveaux du cycle primaire
- Renforcer l'utilisation des données des évaluations comme indicateurs de suivi des plans sectoriels
- Impliquer tous les acteurs de l'école (syndicats, parents d'élèves, ONG, élus locaux, société civile, etc.), en amont et en aval, dans les évaluations pour faciliter leur compréhension et la prise en charge des recommandations qui pourraient en découler;

- Diffuser largement les résultats des études et évaluations
- Soutenir l'utilisation des études et évaluations nationales et internationales pour des analyses secondaires qui vont au-delà de la simple description du contexte et de l'estimation des performances moyennes pour les différents sous-groupes ou degrés.

Les études prioritaires à mener par le Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Technique de la RDC, sont les suivantes :

- Étude sur la gestion du temps scolaire (prenant en compte les résultats de l'étude approfondie des données PASEC2019);
- Étude approfondie des données PASEC2019 portant sur les caractéristiques des écoles présentant une proportion notable d'élèves atypiques positifs;
- Évaluation des compétences enseignantes;
- Étude sur les pratiques existantes en termes de soutien scolaire;
- Évaluation des apports de la période d'immersion et des différentes méthodes au Cours d'initiation (1^{re} année du primaire);
- Étude sur les acquis de différents types (modèles) d'enseignement préscolaire (public et privé) à valoriser et leur impact sur les performances des élèves en RDC.

CONCLUSION

Au regard des analyses qui précèdent et des pistes de réflexions qui en découlent pour la RDC, l'intervention de la CONFEMEN sera renforcée en matière d'accompagnement du pays et en accord avec la logique qui a prévalu à la mise en place de l'évaluation notamment, la volonté de se saisir des résultats pour alimenter les politiques éducatives. La définition de feuilles de route au niveau national, issues de l'exploitation des principaux résultats pour l'amélioration des apprentissages et la réduction des disparités dans le pays constitue un élément essentiel dans la mise en place ou la réorientation des politiques éducatives nationales.

A cet effet, il conviendra de (i) suivre les stratégies nationales de réalisation des cibles de l'ODD4 pour mieux impacter la qualité des acquis scolaires et l'efficacité du système éducatif congolais ; (ii) de travailler sur la question enseignante dans la recherche de la qualité des acquis scolaires et d'explorer de façon plus détaillée les déterminants extrascolaires de la qualité des acquis scolaires et (iii) veiller à la mise en œuvre effective des différentes recommandations issues des évaluations des acquis scolaires comme les évaluations nationales et celles du PASEC. Par ailleurs, des analyses secondaires devront être menées afin d'explorer plus finement certaines problématiques.

Les résultats de l'évaluation mettent en avant, l'existence d'une influence du contexte scolaire sur les résultats scolaires à travers les conditions matérielles d'accueil et les dotations en matériels didactiques et pédagogiques. Or, la mise en place de ces conditions est souvent liée à des facteurs extérieurs à l'école notamment à la gouvernance globale du système éducatif et à la répartition nationale des dotations qui peut différer selon les options et les pratiques nationales en matière de décentralisation. Il en est de même des choix politiques en matière de formation des enseignants, d'approches pédagogiques, notamment au regard de paradigmes dominants (approche par compétences) et de linguistique (langue d'enseignement/bilinguisme) qui déterminent aussi l'efficacité interne du système éducatif. A cela, il faut ajouter les disparités selon les provinces (urbain, rural, zones enclavées, situation de conflits, etc.), les différences selon le statut des établissements (publics, privés, etc.) et les effets possibles de facteurs socioculturels ou socioéconomiques sur les résultats selon le genre.

Ces facteurs sont parfois difficilement maîtrisables sans l'intervention d'autres acteurs souvent extérieurs à l'école, notamment les chercheurs et les universitaires et les décideurs, ce qui suppose l'instauration de partenariats pour une approche plus systémique des problèmes du système éducatif au niveau central et au niveau décentralisé.

BIBLIOGRAPHIE

- ADEA. (2013). Réduire l'Absentéisme des Enseignants : Solutions pour l'Afrique, Note de Politique, 6p.
- Alice, B. (2018). Questions d'actualité sur la gestion des enseignants. Rapport final, UNESCO-IIEP, 24p.
- Altet, M. (1994). La formation professionnelle des enseignants.
- Altet, M. (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires. In *In Conflits de savoirs en formation des enseignants* (P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard & L. Paquay). De Boeck.
- Banque Mondiale. (2005). Étude sur la formation et la gestion des enseignants du primaire en Afrique de l'Ouest (Burkina Faso, Mali, Niger et Sénégal). Banque Mondiale. https://www.researchgate.net/publication/341726969_L'evaluation_des_enseignants_du_primaire_en_Afrique_de_l'Ouest_Le_cas_du_Senegal.
- Banque Mondiale. (2010). Teacher policies around the world. Objectives, rationale, methodological approach, and products. Banque Mondiale. http://siteresources.worldbank.org/education/Resources/Vegasetal__Teacherpoliciesaroundtheworld.draft.pdf.
- Baribeau, A. (2009). Analyse des pratiques d'évaluation des compétences d'enseignants de français, secondaire premier cycle, pour établir un jugement professionnel lors du bilan des apprentissages. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/1187>.
- Bidjang, S. (2005). Description du niveau de maîtrise des compétences professionnelles des stagiaires finissants en enseignement au Québec. [Thèse de Doctorat, Université Laval]. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/62136>.
- Bold, T., Filmer, D., Martin, G., Molina, E., Stacy, B., B., Rockmore, C., Svensson, J., & Wane, W. (2017). Enrollment without Learning : Teacher Effort, Knowledge, and Skill in Primary Schools in Africa. *Journal of Economic Perspectives*, 31(4), 185-204. <https://doi.org/10.1257/jep.31.4.185>.
- Bonnett, G. (2007). What do recent evaluations tell us about the state of teachers in Sub-Saharan Africa? UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000155511>.
- Bruns, B., Filmer, D., & Patrinos, H. (2011). Making Schools Work : New Evidence on Accountability Reforms. Banque Mondiale. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/2270/600500PU-BOID181s0Work09780821386798.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- CERFODES, C. d'Etudes, de Recherches et de Formation pour le Développement Economique et Social. (2017). Etude Sur les Causes des Faibles Performances des Elèves du Primaire en Mathématiques : Cas du Namentenga, Ganzourgou et Soum., Rapport Final, 98p.
- CONFEMEN (2007). Évaluation PASEC Sénégal. CONFEMEN, <https://www.pasec.confemen.org/wp-content/uploads/2015/07/25-S%C3%A9n%C3%A9gal-2010.pdf>.
- Cooper, J. M., & Alvarado, M. (2006). Preparation, recruitment, and retention of teachers. Institut International pour la Planification de l'Éducation (IIPE).
- Coulibaly, M. L. (2013). Les victimisations scolaires au Sénégal à l'épreuve de l'analyse de « genre ». *Recherches & éducations*, 8, 65-80.
- CTSE, (Cellule Technique pour les Statistiques de l'Éducation). (2014). Annuaire statistique de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel. Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel, RDC, Rapport final, Kinshasa, 267p.
- Debarbieux, E. (2001). La violence en milieu scolaire. Tome 3 : Dix approches en Europe. ESF.
- Depaepe, F., Torbeyns, J., Vermeersch, N., Janssens, D., Janssen, R., Kelchtermans, G., Verschaffel, L., & Van Dooren, W. (2015). Teachers' content and pedagogical content knowledge on rational numbers : A comparative elementary and lower secondary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 47, 82-92. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.009>.
- Diallo, L. (2018). Climat et victimisations scolaires au Mali Le paradoxe d'une école violente mais pacifiée. Éditions universitaires européennes. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:101:1-201706091099>.
- Ekanga Lokoka, L. (2015). Quelle est la place (attendue et effective) des « méthodes actives » au sein de l'enseignement de l'histoire en République démocratique du Congo ?
- Farges, G. (2017). Chapitre 4. La valeur donnée aux métiers de l'enseignement. In *Les mondes enseignants* (p. 95-117).
- Fredriksen, K., & Rhodes, J. (2004). The role of teacher relationships in the lives of students. *New Directions for Youth Development*, 2004(103), 45-54. <https://doi.org/10.1002/yd.90>.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *What's Worth Fighting For in Your School ?* (2nd ed.). Teachers College Press.

- Garmston, R. J. (1998). Becoming expert teachers. *Journal of Staff Development* 1.
- Global Partnership for Education. (2019). Améliorer l'enseignement et l'apprentissage. Document de consultation pour le mécanisme de partage de connaissances et d'innovations (KIX), 49p.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning : A Synthesis of 800 Meta-analysis Relating to Achievement*. Routledge.
- Hedges, J. (2002). The importance of posting and interaction with the education bureaucracy in becoming a teacher in Ghana. *International Journal of Educational Development*, 22(3-4), 353-366. [https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(01\)00057-8](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(01)00057-8).
- Helms, J., & Stokes, L. (2013). A Meeting of Minds Around Pedagogical Content Knowledge : Dsigning an International PCK summit for Professional, Community, and Field Development (PCK Summit Report). Inverness Research.
- Hibbert, K., Scheffel, T., Rich, S., & Heydon, R. (2011). Orchestrating expertise in reading and writing. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*.
- Hill, H., & Ball, D. (2004). Learning Mathematics for Teaching : Results from California's Mathematics Professional Development Institutes. *Journal for Research in Mathematics Education*, 35(5), 330. <https://doi.org/10.2307/30034819>.
- IICBA. (2017). Teacher Motivation and Support Research Presented in Accra. IICBA-UNESCO. <http://www.iicba.unesco.org/?q=node/350>.
- IICBA. (2018). UNESCO IICBA Strategic Plan. IICBA-UNESCO. <http://www.iicba.unesco.org/sites/default/files/sites/default/files/Final%20SP%20IICBA%2018-21.pdf>.
- Isabelle, C., Gélinas-Proulx, A., & Meunier, H. (2015). Gérer l'école d'aujourd'hui : Compétences actuelles et souhaitées chez les nouveaux directeurs au Canada. *Éducation et Sociétés*, 2(36), 175-190.
- Johsua, S., & Dupin, J. (2003). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. PUF.
- Kalamo, A. (2012). Des déterminants des performances scolaires à la fin de l'enseignement élémentaire au Sénégal : cas de l'inspection départementale de l'éducation de Vélingara, dans la région de Kolda. Mémoire de master, Université cheikh Anta Diop, Faculté des sciences et technologies de l'éducation et de la formation, 268p.
- Kermen, I., & Izquierdo-Aymerich, M. (2017). Connaissances professionnelles didactiques des enseignants de sciences : Un thème de recherche encore récent dans les recherches francophones. *RDST*, 15, 9-32. <https://doi.org/10.4000/rdst.1479>.
- Kouraogo, P., & Ouedraogo, N. (2009). Exploring Educational Quality through Classroom Practices : A Study in Selected Primary School Classes in Burkina Faso. *Journal of International Cooperation in Education*, 12(1), 51-69. <https://doi.org/10.15027/34318>.
- Lauwerier, T. (2013). L'influence de la Banque mondiale sur les politiques d'éducation de base en Afrique de l'Ouest francophone : Les cas du Mali et du Sénégal de 1980 à 2010.
- Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, E., Marcotte, E., & Potvin, P. (2006). Les raisons de l'abandon scolaire : Différences selon le genre. *Revue québécoise de psychologie*, 27(1), 135-152.
- Maroy, C. (2008). Perte d'attractivité du métier et malaise enseignant : Le cas de la Belgique. *Recherche & formation*, 57, 23-38. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.810>.
- Masselter, G. (2004). La formation continue des enseignants du préscolaire et du primaire au Luxembourg.
- Michaelowa, K. (2002). Teacher job satisfaction, student achievement, and the cost of primary education in francophone Sub-Saharan Africa (HWWA discussion paper No 188). Hamburg Institute of International Economics. file:///C:/Users/grkaba/Downloads/Teacher_Job_Satisfaction_Student_Achievement_and_t.pdf.
- OCDE. (2005). Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité. OCDE, Organisation de coopération et de développement économiques. <https://www.oecd.org/fr/education/scolaire/lerolecrucialdesenseignantssattirerformeretretenirdesenseignantssdequalite-rapportfinal.htm>.
- OCDE. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments : First Results from TALIS*. Organisation pour la Coopération et le Développement économique. <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>.
- PASEC. (2018). Cadre de référence de l'enquête sur les enseignants du primaire dans le cadre de l'évaluation PASEC2019. CONFEMEN : Dakar.
- Pontefract, C., Bonnet, G., & Vivekanandan, R. (2013). UNESCO's teacher training initiative for Sub-Saharan Africa (TTISSA) : A holistic response to the teacher challenge. In *More and better teachers for quality education for all. Identity and motivation, systems and support* (J. Kirk, M. Dembélé et S. Baxter, p. 15-34). Collaborative Works. https://moreandbetterteachers.files.wordpress.com/2013/09/more-and-better-teaching_september-2013.pdf.
- Rivkin, S., Hanushek, E., & Kain, J. (2005). Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x>.

- Salman, R. (2014). L'impact des programmes de formation continue sur les compétences professionnelles des enseignants dans le contexte éducatif syrien (cas de l'enseignement de base : De la première à la sixième classe). [Thèse de Doctorat]. Université de Bourgogne - École doctorale LISIT Institut de recherche sur l'éducation (IRE-DU).
- Samaké, B. (2007). Mali, enseignants recrutés sans formation initiale. La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : Les recrutements sans formation initiale.
- Shulman, L. . (1986). Those who understand : Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(1), 4-14.
- Shulman, L. . (1987). Knowledge and teaching : Foundations of the new reforms. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Suchaut, B. (2003). La qualité de l'éducation de base en Afrique francophone : Contexte, constat et facteurs d'efficacité. In *L'éducation, fondement du développement durable en Afrique* (Pierre Bauchet et Paul Germain, p. 23-37). Presses Universitaires de France.
- Tochon, F. (2004). Le nouveau visage de l'enseignant expert.
- UNESCO. (2009). La scolarisation primaire universelle en Afrique : Le défi enseignant. UNESCO-Bureau régional pour l'éducation en Afrique. //unesdoc.unesco.org/images/0018/001866/186644f.pdf.
- UNESCO. (2014). Enseigner et apprendre : Atteindre la qualité pour tous. Rapport mondial de suivi sur l'EPT, 2013/2014.
- UNESCO-BREDA. (2009). La scolarisation primaire universelle en Afrique : Le défi enseignant. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/universal-primary_education-in-africa-the-teacher-challenge-fr.pdf.
- Union Africaine. (2016). Stratégie continentale de l'éducation 2016-2025. Union Africaine. http://www.adeanet.org/fr/system/files/resources/cesa_16-25_french_v8_.pdf.
- Vita, N. (2014). Visions et rôles des acteurs et des bénéficiaires d'enseignement dans le développement du curriculum d'enseignement secondaire technique et professionnel au Sud-Kivu.
- Wilson, S. ., Floden, R. ., & Ferrini-Mundy, J. (2002). *Teacher Preparation Research : An Insider's View from the Outside*.
- Youdi, R. (2006). Les effets des conflits et violences sur la scolarisation en République Démocratique du Congo. Réseau Famille et scolarisation en Afrique (FASAF).

ANNEXES A : EXEMPLES D'ITEMS DU TEST PASEC2019

ANNEXES B : DONNÉES DE L'ENQUÊTE PASEC2019

ANNEXE B 3. DONNÉES DU CHAPITRE 3

Tableau 3.11 Pourcentage d'élèves dans l'échelle de compétences PASEC2019 en langue – Début de scolarité

	Niveau < I		Niveau I		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Bénin	8,5	1,5	23	2	30,9	2,2	19,6	1,9	18,1	2,5
Burkina Faso	16,8	2,8	18,4	1,7	30,6	2,1	21	2,1	13,2	1,9
Burundi	0,1	0,1	3,6	0,7	17,5	1,5	23,9	1,8	55	2,1
Cameroun	11,8	2	20,7	2,2	28,1	2,3	19,4	2,1	20	2,6
Congo	1,8	0,5	10,9	1,4	24	2,4	27,2	2	36,1	3,3
Cote d'ivoire	4,7	1,2	22,6	2,1	39,6	2,9	21,6	2	11,5	1,9
Gabon	0,4	0,3	6,1	1,4	27,5	3,7	25,6	2,7	40,5	5,1
Guinée	23,3	3,5	26,4	2,5	27	2,9	15,3	2,8	8	2,1
Madagascar	1,9	0,6	14	2	28,7	2,7	21,5	1,5	33,8	3,1
Niger	8,5	1,5	18,3	1,9	28,9	2,2	24,7	1,8	19,7	2,1
RDC	5,6	2	18,4	3,4	34,4	3,8	23,2	3,6	18,4	3,7
Sénégal	5,4	1,1	19,7	2	27,3	2,3	18,2	1,8	29,5	3,4
Tchad	9,6	2,3	23,9	2,9	32,5	2,8	20,9	2,9	13,1	2,7
Togo	23,7	2,5	29,7	2	22,2	1,9	12,8	1,5	11,7	1,7
Moyenne	8,7	0,5	18,3	0,5	28,5	0,6	21,1	0,5	23,5	0,8

B.0.2 Pourcentage d'élèves dans l'échelle de compétences PASEC2019 en mathématiques – Début de scolarité

	Niveau < I		Niveau I		Niveau 2		Niveau 3	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Bénin	11	1,4	27,1	1,9	33,1	2,1	28,9	2,6
Burkina Faso	15,2	2,5	23,7	1,9	40,1	2,3	21,1	2,3
Burundi	0	0	1,4	0,4	22	1,6	76,6	1,8
Cameroun	11,7	2,2	30,2	3,1	29	1,9	29,1	3,1
Congo	1	0,4	12,7	1,4	33,1	2,3	53,2	2,6
Cote d'ivoire	4,6	0,9	27,3	1,9	47	2,5	21	2,3
Gabon	0,4	0,3	11,1	2,2	29,3	3,2	59,2	4,4
Guinée	14,6	2,3	25,2	2,2	28,8	2	31,4	3,2
Madagascar	1,3	0,4	19,3	1,7	44	2,2	35,4	2,5
Niger	9,1	1,6	23,8	2,4	29,7	1,9	37,4	2,6
RDC	4	1	19,1	2,7	33,8	3,3	43	3,5
Sénégal	3,6	0,9	17,3	1,9	35,7	2	43,4	2,7
Tchad	9,7	1,7	25,8	2	37,9	2	26,6	2,6
Togo	16,6	1,9	36,4	1,9	28,4	1,9	18,6	2
Moyenne	7,3	0,4	21,5	0,5	33,7	0,6	37,5	0,6

B 0.3 Ecarts de performance des scores nationaux et provinciaux en langue par province en début de scolarité

Province	Moyenne	semean	Ecart Type	sesd	mean_pct1	sepct1	mean_pct5	sepct5	mean_pct10	sepct10	mean_pct25
Kinshasa	553,9256	53,19001	83,05551	16,59187	400,7929	16,63506	423,4767	26,4784	452,5049	27,22648	487,8512
Bandundu	505,405	30,35724	114,4859	25,44176	314,0598	28,88646	357,8978	24,6891	385,7231	17,52947	434,1852
Sud-Kivu	529,2735	21,51206	69,77075	3,610522	400,5528	11,44528	416,6927	10,70327	435,7179	23,39119	468,6652
Nord-Kivu	516,6701	9,794137	44,86845	4,772419	415,2308	19,56561	442,7921	10,14095	459,9986	13,55812	487,1068
Maniema	408,7858	7,083483	64,33752	25,77808	241,1589	20,63173	302,7657	70,87526	326,472	53,74644	376,4106
Kongo Central	514,2209	42,44416	101,7296	9,711016	364,6394	12,78087	378,7231	35,30761	395,8264	49,52943	428,6982
Equateur	538,973	15,31464	61,18395	8,507154	425,6218	20,88515	459,3629	12,11664	472,8265	9,484805	494,7038
Orientale	497,8477	8,782007	81,48895	10,94844	358,5775	27,59213	394,0072	19,85398	408,5335	7,575674	440,8522
Katanga	583,9793	35,39842	99,68493	12,15616	410,6537	19,52477	459,9434	19,94252	475,0386	13,19882	502,098
Kasaï-Occidental	548,1799	4,87972	51,65477	5,855474	424,9493	21,59341	463,47	17,65279	484,7439	18,25054	513,3076
Kasaï-Oriental	511,795	77,76396	101,0661	64,1395	332,1089	189,9777	351,8617	173,2058	377,4828	164,0877	406,325
National	531,0	10,5	90,8	7,6	342,1	25,1	395,3	11,9	420,9	13,6	471,8

sepct25	mean_pct50	sepct50	mean_pct75	sepct75	mean_pct90	sepct90	mean_pct95	sepct95	mean_pct99	sepct99
32,86763	543,3748	55,43274	626,6987	95,8367	663,4774	75,394	674,9595	32,28141	723,0639	43,01038
22,13561	484,6549	12,024	534,7952	103,132	713,81	75,4019	770,5921	23,85475	801,5583	34,48322
24,01827	536,4139	44,06099	582,8856	17,59966	620,6638	22,3495	633,2946	19,92985	664,3386	12,91428
13,19074	517,8405	11,12211	541,5622	8,851398	567,5377	19,05636	595,7681	39,97062	635,1666	33,23988
41,30281	410,0489	31,16738	446,7564	40,48599	496,948	15,60682	508,1313	21,02216	538,0597	45,86444
50,05751	488,7817	66,27939	600,9671	51,63763	666,9957	28,25144	688,7838	31,18076	720,7404	8,707966
12,40806	527,8423	21,94745	568,9987	23,30901	633,9586	43,73971	661,468	19,08797	698,666	18,85899
13,32174	483,1297	12,46609	527,4589	19,63082	636,8282	37,00256	672,5002	19,91115	701,3839	22,69154
30,6555	566,7441	46,01558	641,7304	63,91631	741,6855	50,1799	775,6511	40,66115	822,1411	42,95935
12,46813	547,1985	9,938966	582,2007	10,35438	615,8828	14,33347	634,74	10,1389	664,5853	52,67205
155,3986	542,1175	49,31201	594,0679	17,38887	626,7822	27,56292	645,0273	28,50556	670,9606	13,23611
9,5	521,2	12,3	587,0	13,1	648,6	17,5	690,6	36,3	783,9	37,3

B 0.4 Ecarts de performance des scores nationaux et provinciaux en mathématiques par province en Début de scolarité

Province	Moyenne	semean	Ecart Type	sesd	mean_pct1	sepct1	mean_pct5	sepct5	mean_pct10	sepct10	mean_pct25
Kinshasa	564,9584	48,26236	90,62656	8,533904	354,6885	24,12164	421,9789	27,38654	441,5602	33,44922	504,4551
Bandundu	568,7009	34,82514	154,9102	29,74453	284,6659	55,05678	342,4519	29,5202	375,6259	46,26134	483,465
Sud-Kivu	580,4373	11,85196	90,1041	10,10041	400,5029	83,02006	474,231	28,59617	493,0788	13,28885	521,9584
Nord-Kivu	564,5381	18,72144	85,78084	10,22739	407,6801	34,81213	439,6053	23,35392	456,705	32,40764	494,3311
Maniema	459,8306	33,54238	119,6342	41,55362	210,9588	23,45838	324,2201	120,6292	337,0067	95,06005	381,127
Kongo Central	545,1304	17,21947	99,79456	7,875495	384,3208	8,998215	406,0195	19,56844	420,3257	24,81182	465,9153
Equateur	524,9796	14,23688	77,58593	4,777598	397,3577	46,28284	417,3253	12,92702	426,2841	9,303234	465,0999
Orientale	548,6039	20,79024	99,4067	6,351572	360,3746	33,17527	407,7813	28,08145	433,512	27,92408	473,6924
Katanga	618,731	28,69102	104,365	8,258257	426,6079	21,89055	471,7179	26,06136	495,2167	21,44908	542,3328
Kasaï-Occidental	571,309	18,75905	100,369	23,44807	393,7748	28,2228	429,7726	15,82315	452,8549	14,0434	500,6044
Kasaï-Oriental	568,0528	11,66596	114,0621	11,79513	360,6711	34,5697	391,3121	16,03263	406,9242	20,37637	492,1938
National	567,8	8,2	109,2	7,2	346,1	13,8	408,1	9,3	438,8	9,8	494,5

sepct25	mean_pct50	sepct50	mean_pct75	sepct75	mean_pct90	sepct90	mean_pct95	sepct95	mean_pct99	sepct99
57,6934	572,8991	63,10761	624,582	50,3305	658,3873	32,35576	695,8669	48,49966	830,3093	136,3309
31,78991	542,7229	19,89515	638,2778	90,05281	802,4152	54,76571	865,8041	60,73338	983,2451	131,8673
12,30028	565,2622	17,6525	620,5171	27,85419	686,6837	52,15733	798,7261	47,13015	852,5993	27,24683
38,15644	566,1923	21,1123	622,2383	16,12881	660,2773	9,20445	683,8824	35,58568	870,8201	169,2948
31,71716	437,6655	41,63859	535,5389	77,13357	628,4533	53,7317	663,9988	122,1344	865,3055	73,68825
12,3778	525,8358	30,30111	621,2822	37,87767	689,6946	23,11405	716,3857	16,32503	754,4367	31,99154
13,74827	518,9249	20,82992	576,7675	26,87184	634,0926	24,16912	661,0185	19,65864	736,5167	54,40017
28,88523	527,4028	31,46764	630,0369	23,96459	686,1652	19,64583	723,7212	16,37251	766,9346	27,66314
27,83956	606,2435	35,83081	687,7985	36,40007	764,4265	42,5724	808,203	39,31386	912,2357	47,50179
18,36419	569,2079	15,81054	624,7332	24,50168	671,8634	124,5597	790,9208	61,03411	863,7941	33,58497
41,05125	556,5104	19,75089	641,9272	24,95469	724,9357	51,23939	776,7945	53,78209	816,7108	44,36562
11,3	558,8	10,2	629,9	8,9	704,8	23,1	770,7	36,3	872,8	32,7

ANNEXE B 4. DONNÉES DU CHAPITRE 4

Tableau 3.12 Pourcentage d'élèves dans l'échelle de compétences PASEC2019 en langue – Fin de scolarité

	Niveau <VI		Niveau I		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Bénin	0,6	0,2	6,8	0,8	17,5	1,2	29,5	1,6	45,5	2,7
Burkina Faso	3,3	0,8	9,1	0,8	20,9	0,9	33,7	1,1	33	1,4
Burundi	0,6	0,2	19,4	1,1	51,8	1,3	23,7	1,2	4,5	1
Cameroun	6,1	1,2	18	1,4	22,2	1,3	23,4	1,3	30,2	1,7
Congo	3,9	0,7	17,1	1,4	20,6	1,2	24,8	1,2	33,6	1,8
Cote d'ivoire	7	0,8	28,3	1,6	24,2	1,1	18,4	1,1	22	1,9
Gabon	0,1	0,1	1,6	0,6	5	0,8	17,1	1,4	76,3	1,8
Guinée	10	1,4	20,4	1,5	24,9	1,4	22,5	1,5	22,2	1,7
Madagascar	6,4	0,7	39,5	1,9	36,6	1,9	11,2	1,2	6,3	2
Niger	12,6	1,2	33,3	1,7	24	1,3	15,6	1,2	14,4	1,6
RDC	7,8	1	31,5	2,1	33,6	1,5	17,9	1,4	9,2	1,5
Sénégal	1	0,4	6	0,9	18,3	1,3	33,6	1,7	41,1	2,2
Tchad	14,5	1,8	36,1	1,8	27,2	1,4	14,5	1,4	7,6	1,2
Togo	7,9	0,8	28,7	1,5	24,5	1,2	19,5	1	19,4	1,1
Moyenne	5,9	0,3	21,1	0,4	25,1	0,4	21,8	0,4	26,1	0,6

B 4.2 Pourcentage d'élèves dans l'échelle de compétences PASEC2019 en mathématiques – Fin de scolarité

	Niveau < I		Niveau I		Niveau 2		Niveau 3	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Bénin	11,7	1,2	36,6	1,9	32,5	1,6	19,1	2,6
Burkina Faso	11,2	1,3	26,4	1,1	37,5	1,1	25	1,2
Burundi	3,8	0,6	35,3	1,6	42,9	1,4	18	1,5
Cameroun	30,1	2	36,9	1,6	21,8	1,4	11,1	1
Congo	25,5	1,7	41,1	1,6	25,7	1,5	7,7	0,9
Cote d'ivoire	42,1	2	40,7	1,6	14,6	1,4	2,6	0,6
Gabon	4,7	1,1	28,6	1,6	43,8	1,6	22,9	1,8
Guinée	28,7	2,1	38,9	1,7	25,6	1,7	6,8	1,2
Madagascar	36	2	42,4	1,9	15,3	1,4	6,3	1,7
Niger	43,7	2,1	33,8	1,3	14,6	1,1	7,9	1,3
RDC	37,2	2,4	44,4	1,9	15,2	1,9	3,2	1,1
Sénégal	8,2	1,2	26,7	1,4	37,8	1,5	27,2	2
Tchad	50,8	2,4	37,7	1,9	9,7	1,3	1,8	0,6
Togo	32,1	1,6	30,9	1,2	21,1	1,1	15,9	1,2
Moyenne	26,1	0,5	35,7	0,4	25,6	0,4	12,5	0,4

B 4.3 Ecarts de performance des scores nationaux et provinciaux en langue par province en Fin de scolarité

Province	Moyenne	semean	Ecart Type	sesd	mean_pctl	sepctl	mean_pct5	sepct5	mean_pct10	sepct10	mean_pct25
Kinshasa	476,9866	10,92058	81,22583	5,373986	320,0302	25,05948	366,3388	10,47489	381,0735	9,171099	416,6738
Bandundu	426,9638	9,006104	67,64888	3,412633	287,8845	12,07659	321,9216	8,97817	341,26	7,471077	378,5083
Sud-Kivu	508,9359	15,73154	73,92353	4,842775	352,1021	12,6522	388,0977	13,16576	412,2923	12,12069	457,0602
Nord-Kivu	484,1218	11,88005	72,18176	4,35253	341,9452	21,12036	373,7791	8,579512	391,7199	10,48082	427,4369
Maniema	438,4543	8,092829	65,86523	5,076446	294,5493	29,20335	337,7551	18,78686	359,698	18,17192	389,6461
Kongo Central	520,5321	19,78905	101,3881	13,22582	318,7946	22,23922	372,2751	15,87888	403,2242	22,02958	448,1345
Equateur	477,0527	12,02164	72,33641	6,292775	327,9863	23,16021	368,9441	10,88912	389,1373	11,45589	426,0043
Orientale	447,726	14,58014	83,09359	9,838409	251,1423	17,02232	302,6623	23,02662	341,4756	34,50481	393,5423
Katanga	496,4413	16,50286	91,1994	5,766847	328,4026	20,64858	368,8476	11,3054	389,0206	12,40648	429,3631
Kasai-Occidental	446,6421	8,153623	64,82172	5,190238	306,5495	11,40142	349,0299	13,18279	366,9482	9,386483	400,061
Kasai-Oriental	450,6626	20,21673	83,90015	6,934894	291,5025	20,69671	335,1883	17,13334	356,8593	15,8643	392,5316
National	472,7	4,8	84,7	3,0	300,7	11,3	350,4	6,6	373,4	4,5	413,0

sepct25	mean_pct50	sepct50	mean_pct75	sepct75	mean_pct90	sepct90	mean_pct95	sepct95	mean_pct99	sepct99
7,178103	464,2864	13,33721	532,7925	21,53046	597,3599	23,31209	624,0212	19,24615	680,3862	29,42417
8,610013	422,1839	12,74986	472,66	10,25294	517,1801	10,22929	546,2961	14,02578	591,5609	13,00627
21,48394	506,4601	21,07578	563,555	23,22814	608,4938	17,71942	629,5673	14,04575	666,7087	43,91542
11,93889	480,3886	16,71098	536,0933	14,69668	582,537	12,03196	605,7243	15,1545	642,1451	18,50241
11,6441	435,1776	12,29326	484,2875	9,242014	523,0425	13,88764	548,8232	13,07328	588,7356	18,69234
14,43005	503,6851	20,64095	585,9209	37,14914	665,1005	40,71119	704,2996	35,06689	784,6013	37,11279
14,8758	472,4157	15,74429	520,4971	16,26313	574,6075	22,42859	606,9921	26,97612	668,3627	18,96014
18,44934	448,2962	14,83424	501,3647	15,74228	552,1267	27,48718	590,0172	25,04141	637,9503	23,32409
13,35631	481,9844	18,77676	553,5215	28,05882	629,2579	17,89124	666,4733	20,20828	716,3781	38,10723
9,507873	442,9076	14,59318	489,981	13,77909	534,309	11,27308	554,4249	16,0029	607,7834	24,56022
11,14408	438,0954	19,14663	498,3082	33,63879	580,0692	35,23849	612,5091	25,7005	663,9617	18,34407
4,1	464,0	6,2	524,8	7,5	590,5	9,2	627,4	7,7	692,6	13,2

B 4.4 Ecarts de performance des scores nationaux et provinciaux en mathématiques par province en Fin de scolarité

Province	Moyenne	semean	Ecart Type	sesd	mean_pct1	sepct1	mean_pct5	sepct5	mean_pct10	sepct10	mean_pct25
Kinshasa	452,0823	8,986673	58,18435	4,403249	337,6161	11,56531	364,8989	13,92884	383,0095	11,24684	411,5323
Bandundu	438,3554	8,133856	56,52155	2,924051	322,9236	10,0544	351,1216	6,95449	367,7162	8,263346	396,7628
Sud-Kivu	501,654	14,29652	64,91466	7,796505	368,1099	21,54375	405,702	11,73592	423,8519	9,036788	456,0217
Nord-Kivu	483,3444	11,11464	65,03594	4,336367	353,3201	34,77542	385,4057	13,47596	404,3911	11,94311	433,6552
Maniema	446,7097	6,694561	57,12168	4,282111	332,304	23,4194	356,4781	9,225531	374,4702	8,110192	405,8571
Kongo Central	492,5551	26,11621	95,95916	18,30577	354,2762	14,16529	385,8349	13,51024	404,3306	9,96862	427,8318
Equateur	467,1112	24,4164	89,49615	16,31977	328,6577	9,616467	356,3654	11,60804	375,2279	12,44526	406,2577
Orientale	458,8484	9,716258	61,41626	5,412446	327,4152	20,84012	364,4994	13,75288	383,2838	7,55266	414,9231
Katanga	475,1058	12,89722	66,43347	5,721304	356,9004	14,08452	382,3963	10,75988	396,8593	8,913342	424,7545
Kasaï-Occidental	429,1379	7,903197	57,07064	5,15782	302,486	19,28461	341,6086	14,33266	364,6483	11,25038	391,4701
Kasaï-Oriental	434,9855	15,87694	69,97731	6,090977	294,7416	31,67124	332,5744	20,61198	350,1066	17,02224	384,9553
National	462,1	4,6	70,6	3,7	326,3	6,6	362,0	4,8	381,2	3,8	413,4

sepct25	mean_pct50	sepct50	mean_pct75	sepct75	mean_pct90	sepct90	mean_pct95	sepct95	mean_pct99	sepct99
9,381207	444,581	10,62852	488,072	13,19049	528,3488	14,86011	561,6177	20,35665	608,8681	25,09136
8,204507	435,643	10,65681	475,0855	9,756499	510,9015	9,769054	536,605	12,69416	576,4183	18,81071
16,93472	497,1073	18,58936	540,5682	23,02942	588,8519	21,58993	609,054	34,09019	675,3075	19,70607
12,92395	478,0779	14,18026	527,475	14,22021	572,7432	13,25395	599,3069	14,4507	638,4462	12,42985
9,452489	443,4661	6,991354	485,1524	9,780572	526,4971	13,15227	547,3453	12,89754	571,7318	6,745808
10,91466	466,4703	19,90189	522,3035	59,10857	639,2015	69,44034	699,7815	59,07984	796,0899	28,04437
12,04782	448,3001	15,59028	502,3946	43,62658	599,3311	79,87344	676,0146	34,65511	723,9764	17,77884
7,438523	453,921	12,05655	499,9673	18,61381	539,521	15,00577	560,6788	19,18425	607,4078	32,21183
12,28569	464,8573	16,76417	516,7987	21,16102	572,4067	18,82172	597,9705	19,76868	638,1232	18,23495
7,646012	425,2697	7,577825	460,7534	8,482968	501,0654	17,78174	529,1322	20,31115	593,6635	29,12789
16,33177	427,9213	19,54347	479,101	20,45531	530,3008	20,78693	560,6315	28,30727	612,1533	11,91996
3,0	453,6	5,1	502,8	7,1	555,2	10,6	590,0	14,9	665,9	28,0

B 4.5 Décomposition de la variance des scores en langue et en mathématiques en Début de scolarité

Variance	Langue	Mathématiques
Variance Ecole	50,8%	58,8%
Variance Elève	49,2%	41,2%
Total	100%	100%

B 4.6 Décomposition de la variance des scores en langue et en mathématiques en Fin de scolarité

Variance	Langue	Mathématiques
Variance Ecole	77%	44%
Variance Elève	23%	56%
Total	100%	100%

ANNEXES B 5. DONNÉES DU CHAPITRE 5

B 5.1a : Scores de performance en langue des élèves selon le sexe en fin de scolarité

Province	L'élève est une fille		L'élève est un garçon	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	476,3	10,3	477,7	12,9
Bandundu	417,8	10,1	436,5	9,2
Sud-Kivu	505,8	15,5	512,9	16,9
Nord-Kivu	483,8	12,2	484,4	12,8
Maniema	426,3	9,6	448,2	8,9
Kongo Central	521,7	22,0	519,2	21,3
Equateur	461,6	12,4	488,2	12,0
Orientale	444,8	16,2	451,6	14,2
Katanga	488,2	20,7	504,6	13,6
Kasaï-Occidental	441,7	8,3	450,9	9,3
Kasaï-Oriental	444,5	20,5	455,9	21,5
National	467,2	5,9	478,0	4,4

B 5.1b : Différence de performance en langue des élèves selon le sexe en début de scolarité

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont L'élève est un garçon par rapport aux élèves dont L'élève est une fille	Erreur Type
Kinshasa	540,2	43,0	0,2	0,2
Bandundu	492,2	27,3	0,2	0,2
Sud-Kivu	518,4	18,0	0,1*	0,1
Nord-Kivu	516,3	13,2	7,3	0,1
Maniema	402,0	14,0	0,1	0,2
Kongo Central	529,1	68,4	-0,3	0,5
Equateur	528,4	12,8	0,2	0,1
Orientale	485,9	10,2	0,3	0,2
Katanga	612,3	35,8	-0,5***	0,1
Kasaï-Occidental	543,3	8,9	8,9	0,1
Kasaï-Oriental	519,8	69,9	-0,1	0,5
National	528,0	11,5	5,9	0,1

B 5.2a : Scores de performance en mathématiques des élèves selon le sexe en fin de scolarité

Province	L'élève est une fille		L'élève est un garçon	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	450,5	8,7	453,6	10,4
Bandundu	433,0	9,2	443,9	7,8
Sud-Kivu	499,5	13,2	504,4	16,7
Nord-Kivu	486,5	11,8	480,8	11,9
Maniema	437,6	7,4	454,0	8,2
Kongo Central	493,0	26,0	492,1	29,1
Equateur	457,8	25,3	473,8	23,8
Orientale	459,2	11,7	458,4	8,4
Katanga	467,3	13,9	482,8	13,0
Kasaï-Occidental	426,6	6,3	431,4	9,6
Kasaï-Oriental	431,1	15,8	438,3	18,6
National	458,7	4,9	465,4	4,8

B 5.2b : Différence de performance en Mathématiques des élèves selon le sexe en début de scolarité

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont L'élève est un garçon par rapport aux élèves dont L'élève est une fille	Erreur Type
Kinshasa	547,5	42,2	0,3*	0,2
Bandundu	552,9	36,5	0,3	0,4
Sud-Kivu	558,5	12,8	0,3***	0,1
Nord-Kivu	569,6	28,9	-0,1	0,3
Maniema	442,9	40,7	0,2*	0,1
Kongo Central	545,9	23,3	-1,7	0,2
Equateur	508,7	11,0	0,3***	0,1
Orientale	544,4	29,9	0,1	0,4
Katanga	629,6	31,7	-0,1	0,3
Kasaï-Occidental	555,2	11,7	0,2**	0,1
Kasaï-Oriental	528,4	36,7	0,7	0,5
National	556,5	10,2	0,2**	0,1

B 5.3a : Scores de performance en langue des élèves selon leur difficulté à lire dans un livre en fin de scolarité

Province	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
Kinshasa	486,1	11,7	467,6	21,0
Bandundu	425,8	9,3	427,0	21,1
Sud-Kivu	503,5	20,2	501,4	16,9
Nord-Kivu	486,8	12,0	474,3	25,6
Maniema	444,9	10,1	447,3	13,2
Kongo Central	541,5	22,4	455,2	14,5
Equateur	473,2	8,9	459,2	25,3
Orientale	443,7	21,0	434,9	17,0
Katanga	509,2	18,9	475,1	28,7
Kasaï-Occidental	452,6	7,3	436,6	22,1
Kasaï-Oriental	457,8	25,1	438,9	26,0
National	477,7	5,4	462,9	10,1

B 5.3b : Différence de performance en langue des élèves selon le sexe en fin de scolarité

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont L'élève est un garçon par rapport aux élèves dont L'élève est une fille	Erreur Type
Kinshasa	476,3	10,3	1,4	0,1
Bandundu	417,8	10,1	0,1**	0,1
Sud-Kivu	505,8	15,5	7,0	0,1
Nord-Kivu	483,8	12,2	6,0	0,1
Maniema	426,3	9,6	0,2**	0,1
Kongo Central	521,7	22,0	-2,4	0,2
Equateur	461,6	12,4	0,2***	0,1
Orientale	444,8	16,2	6,7	0,1
Katanga	488,2	20,7	0,1	0,1
Kasaï-Occidental	441,7	8,3	9,1	0,1
Kasaï-Oriental	444,5	20,5	0,1	0,1
National	467,2	5,9	0,1***	0,0

B 5.4a : Scores de performance en mathématiques des élèves selon leur difficulté à lire dans un livre en fin de Scolarité

Province	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
Kinshasa	455,1	8,9	445,0	23,8
Bandundu	438,2	10,6	430,9	15,0
Sud-Kivu	489,9	14,6	497,8	14,7
Nord-Kivu	485,4	11,0	473,4	23,0
Maniema	450,4	7,0	459,5	14,8
Kongo Central	507,8	31,3	447,3	11,2
Equateur	455,5	15,5	439,5	17,1
Orientale	466,7	13,4	425,0	10,9
Katanga	483,3	14,2	459,1	21,3
Kasaï-Occidental	434,3	8,3	409,1	20,8
Kasaï-Oriental	440,4	18,5	430,8	22,0
National	464,7	4,5	452,6	8,5

B 5.4b : Différence de performance en mathématiques des élèves selon le sexe en fin de scolarité

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont L'élève est un garçon par rapport aux élèves dont L'élève est une fille	Erreur Type
Kinshasa	450,5	8,7	3,1	0,1
Bandundu	433,0	9,2	0,1**	0,1
Sud-Kivu	499,5	13,2	4,9	0,1
Nord-Kivu	486,5	11,8	-0,0	0,1
Maniema	437,6	7,4	0,1*	0,1
Kongo Central	493,0	26,0	-8,5	0,2
Equateur	457,8	25,3	0,1***	0,1
Orientale	459,2	11,7	-7,7	0,1
Katanga	467,3	13,9	0,1*	0,1
Kasaï-Occidental	426,6	6,3	4,8	0,0
Kasaï-Oriental	431,1	15,8	7,2	0,1
National	458,7	4,9	6,6**	0,0

B 5.5a : Différence de performances des élèves en lecture selon leur difficulté à lire dans un livre en fin de scolarité

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont L'élève a des difficultés à lire dans un livre par rapport aux élèves dont L'élève n'a pas des difficultés à lire dans un livre	Erreur Type
Kinshasa	486,1	11,7	-0,1	0,2
Bandundu	425,8	9,3	1,1	0,2
Sud-Kivu	503,5	20,2	-0,0	0,1
Nord-Kivu	486,8	12,0	-0,1	0,2
Maniema	444,9	10,1	2,3	0,2
Kongo Central	541,5	22,4	-0,8***	0,3
Equateur	473,2	8,9	-0,1	0,3
Orientale	443,7	21,0	-8,7	0,2
Katanga	509,2	18,9	-0,3**	0,2
Kasaï-Occidental	452,6	7,3	-0,1	0,2
Kasaï-Oriental	457,8	25,1	-0,1	0,2
National	477,7	5,4	-0,1*	0,1

B 5.5b : Différence de performances des élèves en lecture selon leur difficulté à lire dans un livre en fin de scolarité

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont L'élève a des difficultés à lire dans un livre par rapport aux élèves dont L'élève n'a pas des difficultés à lire dans un livre	Erreur Type
Kinshasa	455,1	8,9	-0,1	0,2
Bandundu	438,2	10,6	-7,2	0,2
Sud-Kivu	489,9	14,6	7,8	0,1
Nord-Kivu	485,4	11,0	-0,1	0,2
Maniema	450,4	7,0	9,1	0,1
Kongo Central	507,8	31,3	-0,6**	0,3
Equateur	455,5	15,5	-0,1	0,2
Orientale	466,7	13,4	-0,4**	0,2
Katanga	483,3	14,2	-0,2*	0,1
Kasaï-Occidental	434,3	8,3	-0,2	0,2
Kasaï-Oriental	440,4	18,5	-9,5	0,2
National	464,7	4,5	-0,1*	0,1

B 5.6a : Scores de performance en langue des élèves selon leur difficulté à lire au tableau en fin de scolarité

Province	L'élève n'a pas des difficultés à lire au tableau		L'élève a des difficultés à lire au tableau	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	484,7	10,8	452,2	22,6
Bandundu	428,0	8,8	434,4	22,5
Sud-Kivu	510,1	19,7	487,3	10,1
Nord-Kivu	485,6	11,8	480,0	33,5
Maniema	441,3	8,7	417,6	35,5
Kongo Central	529,0	21,9	458,5	24,2
Equateur	471,8	9,0	462,6	24,7
Orientale	444,2	19,9	440,8	33,9
Katanga	501,4	18,5	476,7	21,2
Kasaï-Occidental	450,5	8,1	435,7	15,2
Kasaï-Oriental	454,4	23,0	442,9	30,3
National	475,3	5,3	461,6	8,2

B 5.6b : Différence de performance en langue des élèves selon leur difficulté à lire au tableau en fin de scolarité

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont L'élève a des difficultés à lire au tableau par rapport aux élèves dont L'élève n'a pas des difficultés à lire au tableau	Erreur Type
Kinshasa	484,7	10,8	-0,3*	0,2
Bandundu	428,0	8,8	6,3	0,2
Sud-Kivu	510,1	19,7	-0,2	0,2
Nord-Kivu	485,6	11,8	-5,6	0,3
Maniema	441,3	8,7	-0,2	0,3
Kongo Central	529,0	21,9	-0,7*	0,4
Equateur	471,8	9,0	-0,0	0,3
Orientale	444,2	19,9	-3,3	0,3
Katanga	501,4	18,5	-0,2	0,2
Kasaï-Occidental	450,5	8,1	-0,1	0,1
Kasaï-Oriental	454,4	23,0	-0,1	0,2
National	475,3	5,3	-0,1*	0,1

B 5.7a : Scores de performance en mathématiques des élèves selon leur difficulté à lire au tableau en fin de scolarité

Province	L'élève n'a pas des difficultés à lire au tableau		L'élève a des difficultés à lire au tableau	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	454,6	8,7	437,9	13,9
Bandundu	439,4	9,1	436,2	14,1
Sud-Kivu	501,2	15,5	484,2	10,8
Nord-Kivu	485,0	11,0	475,0	26,6
Maniema	447,3	6,9	464,5	28,9
Kongo Central	499,6	29,3	448,4	10,5
Equateur	455,6	15,1	442,2	18,4
Orientale	464,9	12,6	432,4	17,3
Katanga	480,4	14,1	459,5	14,8
Kasaï-Occidental	434,6	8,1	403,1	14,5
Kasaï-Oriental	439,2	17,2	427,2	24,3
National	464,6	4,6	449,1	6,6

B 5.7b : Différence de performance en mathématiques des élèves selon leur difficulté à lire au tableau en fin de scolarité

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont L'élève a des difficultés à lire au tableau par rapport aux élèves dont L'élève n'a pas des difficultés à lire au tableau	Erreur Type
Kinshasa	454,6	8,7	-0,1	0,1
Bandundu	439,4	9,1	-3,2	0,1
Sud-Kivu	501,2	15,5	-0,1	0,1
Nord-Kivu	485,0	11,0	-9,9	0,2
Maniema	447,3	6,9	0,1	0,3
Kongo Central	499,6	29,3	-0,5	0,4
Equateur	455,6	15,1	-0,1	0,2
Orientale	464,9	12,6	-0,3*	0,2
Katanga	480,4	14,1	-0,2*	0,1
Kasaï-Occidental	434,6	8,1	-0,3***	0,1
Kasaï-Oriental	439,2	17,2	-0,1	0,2
National	464,6	4,6	-0,1***	0,1

B 5.8 : Scores de performance en langue des élèves selon la répartition des élèves suivant la fréquence avec laquelle ils parlent le français en fin de scolarité

Province	L'élève ne parle jamais français à la maison		L'élève parle toujours français à la maison		L'élève parle souvent français à la maison		L'élève parle parfois français à la maison	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	452,5	16,8	514,6	21,2	473,6	11,3	493,6	14,4
Bandundu	419,4	8,9	429,8	21,1	452,1	18,2	457,0	10,3
Sud-Kivu	498,7	18,9	525,2	52,1	512,2	30,7	522,0	17,5
Nord-Kivu	478,6	15,3	471,7	20,5	483,4	39,7	497,8	14,0
Maniema	429,6	11,4	515,8	13,9	508,7	11,8	447,3	11,2
Kongo Central	480,4	9,1	526,9	23,5	565,3	44,6	555,5	25,4
Equateur	462,4	12,4	455,3	26,7	490,8	11,2	500,6	14,1
Orientale	457,7	17,8	452,9	13,2	472,7	16,7	435,0	34,1
Katanga	469,0	21,9	530,3	27,5	497,5	26,0	498,8	12,5
Kasaï-Occidental	436,8	14,0	448,5	16,2	417,6	14,9	464,0	10,2
Kasaï-Oriental	450,8	38,1	438,5	33,1	465,4	24,2	458,5	33,1
National	456,0	6,1	496,6	13,1	489,9	9,9	487,4	6,4

B 5.9 : Scores de performance en mathématique des élèves selon la répartition des élèves suivant la fréquence avec laquelle ils parlent le français en fin de scolarité

Province	L'élève parle toujours français à la maison		L'élève parle souvent français à la maison		L'élève parle parfois français à la maison	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	479,3	7,1	435,1	11,6	466,0	13,0
Bandundu	438,3	15,3	451,1	14,1	461,4	12,1
Sud-Kivu	501,5	22,1	500,8	22,5	510,8	21,5
Nord-Kivu	476,4	18,1	479,2	25,8	492,5	11,9
Maniema	493,6	18,8	495,1	32,3	456,9	13,4
Kongo Central	497,3	37,6	554,5	45,2	498,5	50,6
Equateur	466,4	43,2	466,0	10,2	507,3	37,7
Orientale	456,6	11,0	455,7	14,2	488,5	16,8
Katanga	500,9	18,3	459,1	16,6	485,0	13,3
Kasaï-Occidental	426,0	14,1	411,8	24,9	433,2	5,1
Kasaï-Oriental	425,8	17,2	433,2	20,4	446,5	20,9
National	477,9	8,4	463,7	9,0	476,3	7,1

B 5.10a : Scores de performance en langue des élèves selon Le nombre d'élèves qui aiment la lecture en fin de scolarité

Province	L'élève n'aime pas la lecture		L'élève aime la lecture	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	447,6	21,0	485,4	11,3
Bandundu	417,4	13,7	430,9	8,8
Sud-Kivu	511,5	17,8	510,0	16,6
Nord-Kivu	476,3	20,9	484,6	12,5
Maniema	426,5	25,2	442,5	7,9
Kongo Central	464,8	15,0	529,7	22,6
Equateur	471,1	12,1	479,0	11,6
Orientale	437,6	31,8	454,9	16,4
Katanga	476,9	12,4	503,6	19,8
Kasaï-Occidental	439,4	29,2	455,5	8,4
Kasaï-Oriental	416,5	40,3	462,7	23,2
National	457,3	8,6	478,9	5,4

B 5.10b : Différence de performance en langue des élèves selon Le nombre d'élèves qui aiment la lecture en fin de scolarité

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont L'élève aime la lecture par rapport aux élèves dont L'élève n'aime pas la lecture	Erreur Type
Kinshasa	447,6	21,0	0,3	0,2
Bandundu	417,4	13,7	0,1	0,1
Sud-Kivu	511,5	17,8	-1,5	0,2
Nord-Kivu	476,3	20,9	8,3	0,2
Maniema	426,5	25,2	0,1	0,2
Kongo Central	464,8	15,0	0,6***	0,2
Equateur	471,1	12,1	7,9	0,2
Orientale	437,6	31,8	0,1	0,3
Katanga	476,9	12,4	0,2*	0,1
Kasaï-Occidental	439,4	29,2	0,1	0,3
Kasaï-Oriental	416,5	40,3	0,4	0,4
National	457,3	8,6	0,2**	0,1

B 5.11a : Scores de performance en mathématiques des élèves selon Le nombre d'élèves qui aiment la lecture en fin de scolarité

Province	L'élève n'aime pas la lecture		L'élève aime la lecture	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	433,5	11,5	456,7	9,5
Bandundu	417,5	12,8	441,6	8,4
Sud-Kivu	502,5	19,1	502,5	14,5
Nord-Kivu	475,4	21,6	484,0	10,8
Maniema	427,5	17,8	451,4	7,0
Kongo Central	443,4	14,8	502,8	27,8
Equateur	434,8	14,1	468,9	23,4
Orientale	437,7	21,2	468,6	9,0
Katanga	461,5	15,1	481,6	14,1
Kasaï-Occidental	439,2	34,8	435,9	5,9
Kasaï-Oriental	397,7	35,9	447,3	14,1
National	445,9	9,0	468,3	4,8

B 5.11b : Différence de performance en mathématiques des élèves selon Le nombre d'élèves qui aiment la lecture en fin de scolarité

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont L'élève aime la lecture par rapport aux élèves dont L'élève n'aime pas la lecture	Erreur Type
Kinshasa	433,5	11,5	0,2	0,1
Bandundu	417,5	12,8	0,2	0,2
Sud-Kivu	502,5	19,1	7,4	0,1
Nord-Kivu	475,4	21,6	8,6	0,2
Maniema	427,5	17,8	0,2	0,2
Kongo Central	443,4	14,8	0,5***	0,2
Equateur	434,8	14,1	0,3	0,2
Orientale	437,7	21,2	0,3	0,2
Katanga	461,5	15,1	0,2**	0,1
Kasaï-Occidental	439,2	34,8	-3,2	0,3
Kasaï-Oriental	397,7	35,9	0,4	0,3
National	445,9	9,0	0,2***	0,1

B 5.12 : Scores de performance en langue des élèves selon Le nombre d'élèves qui aiment les mathématiques en fin de scolarité

Province	L'élève n'aime pas les mathématiques		L'élève aime les mathématiques	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	474,7	16,0	484,6	10,7
Bandundu	412,0	12,2	435,2	8,6
Sud-Kivu	512,8	20,5	509,4	15,3
Nord-Kivu	490,2	24,6	482,6	12,3
Maniema	435,1	20,4	440,3	8,0
Kongo Central	496,3	23,2	528,3	22,6
Equateur	486,0	10,1	477,6	11,4
Orientale	455,5	32,1	449,9	16,2
Katanga	488,5	23,4	502,1	19,2
Kasaï-Occidental	447,1	28,0	456,5	8,1
Kasaï-Oriental	420,8	29,0	462,7	22,8
National	468,8	9,3	478,3	5,2

B 5.13 : Scores de performance en mathématiques des élèves selon Le nombre d'élèves qui aiment les mathématiques en fin de scolarité

Province	L'élève n'aime pas les mathématiques		L'élève aime les mathématiques	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	449,6	11,1	456,0	9,3
Bandundu	420,4	10,1	445,5	8,9
Sud-Kivu	507,9	17,2	500,9	14,3
Nord-Kivu	488,3	20,1	482,2	11,5
Maniema	443,1	18,0	448,3	7,0
Kongo Central	473,0	24,0	500,3	28,5
Equateur	465,1	15,3	464,4	21,8
Orientale	443,1	18,1	469,2	10,0
Katanga	471,4	14,1	479,8	15,0
Kasaï-Occidental	454,7	35,8	432,5	5,0
Kasaï-Oriental	410,4	27,8	444,5	14,9
National	458,9	7,1	466,8	4,8

B 5.14a : Performances en langue des élèves en fin de scolarité selon la présence parentale

Province	L'élève ne vit avec aucun parents		L'élève vit au moins avec un parent		L'élève vit avec les deux parents	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	499,1	19,6	487,2	16,8	480,1	12,9
Bandundu	422,8	15,6	424,6	14,3	429,9	9,8
Sud-Kivu	505,8	22,7	502,6	22,2	510,9	15,5
Nord-Kivu	474,4	33,9	494,2	11,5	482,6	13,0
Maniema	444,4	10,6	453,5	13,5	437,3	10,1
Kongo Central	510,9	30,9	515,8	25,4	528,4	22,1
Equateur	477,1	15,1	486,9	14,6	477,5	12,6
Orientale	479,7	28,0	448,5	10,7	446,7	19,5
Katanga	519,1	32,5	486,4	24,5	499,7	18,6
Kasaï-Occidental	463,9	24,3	450,5	13,2	443,9	8,0
Kasaï-Oriental	422,2	48,9	440,6	21,9	466,4	18,2
National	478,5	8,7	473,1	6,9	476,0	5,6

B 5.14b : Différence de performance en langue des élèves en fin de scolarité selon la présence parentale

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves vivant avec au moins un parent par rapport aux élèves ne vivant avec aucun parent	Erreur Type	Différence de score entre les élèves vivant avec les deux parents par rapport aux élèves ne vivant avec aucun parent	Erreur Type
Kinshasa	499,1	19,6	-11,9	25,7	-18,9	17,2
Bandundu	422,8	15,6	1,8	19,8	7,1	14,4
Sud-Kivu	505,8	22,7	-3,1	18,2	5,1	21,7
Nord-Kivu	474,4	33,9	19,7	38,3	8,2	36,2
Maniema	444,4	10,6	9,1	18,6	-7,1	13,6
Kongo Central	510,9	30,9	4,8	30,4	17,4	27,2
Equateur	477,1	15,1	9,8	18,3	0,4	17,6
Orientale	479,7	28,0	-31,2	20,6	-33,0	30,6
Katanga	519,1	32,5	-32,7	31,0	-19,4	20,6
Kasaï-Occidental	463,9	24,3	-13,4	21,7	-20,0	24,8
Kasaï-Oriental	422,2	48,9	18,4	47,5	44,2	37,9
National	478,5	8,7	-5,4	9,5	-2,5	7,6

B 5.15a : Performances en mathématiques des élèves en fin de scolarité selon la présence parentale

Province	L'élève ne vit avec aucun parent		L'élève vit au moins avec un parent		L'élève vit avec les deux parents	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	470,9	16,5	449,2	11,1	455,1	11,5
Bandundu	431,4	11,9	444,8	13,3	442,4	8,4
Sud-Kivu	496,2	17,0	486,7	19,0	503,5	15,5
Nord-Kivu	465,1	18,5	487,5	12,4	483,1	12,0
Maniema	442,8	14,3	455,7	14,1	447,7	7,0
Kongo Central	476,3	38,1	495,8	26,5	498,6	30,1
Equateur	439,4	14,6	471,1	19,9	471,4	25,9
Orientale	466,1	15,2	455,1	6,6	466,9	11,6
Katanga	483,7	27,0	459,5	15,9	479,7	14,9
Kasaï-Occidental	424,7	13,0	421,3	8,2	431,7	8,5
Kasaï-Oriental	423,0	26,6	434,1	20,4	445,8	14,9
National	458,3	7,0	457,0	5,4	467,1	5,3

B 5.15b : Différence de performance en mathématiques des élèves en fin de scolarité selon la présence parentale

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves vivant avec au moins un parent par rapport aux élèves ne vivant avec aucun parent		Différence de score entre les élèves vivant avec les deux parents par rapport aux élèves ne vivant avec aucun parent	
			Erreur Type		Erreur Type	
Kinshasa	470,9	16,5	-21,6	21,2	-15,7	17,4
Bandundu	431,4	11,9	13,4	16,4	10,9	11,8
Sud-Kivu	496,2	17,0	-9,5	15,9	7,3	18,1
Nord-Kivu	465,1	18,5	22,4	23,4	18,0	23,9
Maniema	442,8	14,3	12,9	17,3	4,8	14,1
Kongo Central	476,3	38,1	19,5	25,0	22,3	31,8
Equateur	439,4	14,6	31,6	19,9	31,9	25,2
Orientale	466,1	15,2	-11,0	14,8	0,8	16,2
Katanga	483,7	27,0	-24,2	33,4	-4,0	20,2
Kasaï-Occidental	424,7	13,0	-3,3	12,4	7,0	16,7
Kasaï-Oriental	423,0	26,6	11,0	33,4	22,8	20,6
National	458,3	7,0	-1,3	8,2	8,8	6,6

B 5.16a : Performance en langue des élèves en fin de scolarité selon l'Alphabétisation des parents

Province	L'élève n'a aucun parent alphabétisé		L'élève vit avec au moins avec un parent alphabétisé		L'élève vit avec les deux parents	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	450,9	19,4	479,3	12,3	482,4	12,1
Bandundu	453,3	17,5	424,4	10,5	434,7	10,9
Sud-Kivu	478,1	19,2	492,6	14,3	517,4	18,0
Nord-Kivu	491,3	25,8	484,1	16,9	479,7	12,3
Maniema	431,4	15,3	427,4	16,0	457,9	6,1
Kongo Central	479,4	17,4	519,9	20,7	529,1	23,6
Equateur	463,8	11,1	464,5	12,6	480,9	13,1
Orientale	521,6	43,7	456,4	18,1	440,4	17,1
Katanga	487,4	15,8	467,6	17,6	502,7	20,2
Kasaï-Occidental	449,7	20,9	447,3	7,5	458,1	10,6
Kasaï-Oriental	417,6	31,1	459,4	20,4	466,4	24,0
National	464,2	10,0	462,5	5,1	481,6	6,3

B 5.16b : Différence de performance en langue des élèves en fin de scolarité selon l'alphabétisation des parents

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves ayant un parent alphabétisé par rapport aux élèves n'ayant aucun parent alphabétisé	Erreur Type	Différence de score entre les élèves ayant les deux parents alphabétisés par rapport aux élèves n'ayant aucun parent alphabétisé	Erreur Type
Kinshasa	450,9	19,4	28,4	17,9	31,5*	17,8
Bandundu	453,3	17,5	-28,8*	16,1	-18,6	19,0
Sud-Kivu	478,1	19,2	14,5	16,8	39,2*	20,2
Nord-Kivu	491,3	25,8	-7,1	18,7	-11,5	27,3
Maniema	431,4	15,3	-4,0	21,2	26,4*	15,6
Kongo Central	479,4	17,4	40,5**	18,2	49,7*	27,7
Equateur	463,8	11,1	0,6	15,7	17,0	13,4
Orientale	521,6	43,7	-65,2**	30,8	-81,1*	43,5
Katanga	487,4	15,8	-19,8**	7,9	15,2	17,5
Kasaï-Occidental	449,7	20,9	-2,3	17,1	8,3	22,9
Kasaï-Oriental	417,6	31,1	41,8*	24,8	48,8*	29,0
National	464,2	10,0	-1,6	9,3	17,4	10,8

B 5.17a : Performance en mathématiques des élèves en fin de scolarité selon l'Alphabétisation des parents

Province	L'élève n'a aucun parent alphabétisé		L'élève vit avec au moins avec un parent alphabétisé		L'élève vit avec les deux parents	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	449,3	17,7	458,7	12,5	454,4	10,4
Bandundu	444,6	11,2	444,6	12,9	446,0	9,1
Sud-Kivu	485,7	14,4	481,7	11,0	509,1	16,7
Nord-Kivu	493,9	21,4	485,2	13,2	475,9	13,4
Maniema	436,0	18,8	441,1	11,5	462,5	8,1
Kongo Central	456,7	25,4	499,5	22,2	499,9	31,3
Equateur	449,5	31,0	452,0	9,1	470,8	26,1
Orientale	504,3	17,8	452,2	11,3	465,8	11,6
Katanga	458,9	12,1	459,9	15,0	481,4	15,6
Kasaï-Occidental	439,0	9,6	428,7	5,9	439,4	9,8
Kasaï-Oriental	415,2	26,0	441,3	18,4	448,8	14,8
National	456,0	8,0	456,5	4,4	469,8	5,7

B 5.17b : Différence de performance en mathématiques des élèves en fin de scolarité selon l'Alphabétisation des parents

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves ayant un parent alphabétisé par rapport aux élèves n'ayant aucun parent alphabétisé	Erreur Type	Différence de score entre les élèves ayant les deux parents alphabétisés par rapport aux élèves n'ayant aucun parent alphabétisé	Erreur Type
Kinshasa	449,3	17,7	9,3	19,7	5,1	14,9
Bandundu	444,6	11,2	-1,4	13,2	1,3	13,5
Sud-Kivu	485,7	14,4	-4,0	13,4	23,3	18,8
Nord-Kivu	493,9	21,4	-8,6	14,5	-17,9	24,5
Maniema	436,0	18,8	5,0	21,3	26,4	17,7
Kongo Central	456,7	25,4	42,8***	13,7	43,2	26,8
Equateur	449,5	31,0	2,5	27,4	21,3	18,6
Orientale	504,3	17,8	-52,1***	19,7	-38,5**	18,3
Katanga	458,9	12,1	0,9	10,0	22,4	13,7
Kasaï-Occidental	439,0	9,6	-10,2	7,8	0,3	11,7
Kasaï-Oriental	415,2	26,0	26,0	22,2	33,5	22,8
National	456,0	8,0	0,5	7,6	13,8	8,7

B 5.18a : Scores de performance en langue des élèves selon Disponibilité de livres à la maison en fin de scolarité

Province	L'élève possède des livres à la maison		L'élève ne possède pas de livre à la maison	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	467,6	9,4	511,4	14,6
Bandundu	425,2	8,3	445,5	13,5
Sud-Kivu	505,8	19,5	515,6	12,5
Nord-Kivu	482,8	12,2	486,5	18,5
Maniema	438,2	11,2	449,6	6,4
Kongo Central	509,9	20,0	546,1	34,1
Equateur	477,1	8,8	481,9	20,5
Orientale	448,1	18,2	466,6	20,0
Katanga	480,3	15,3	509,3	21,4
Kasaï-Occidental	443,0	9,5	464,8	11,5
Kasaï-Oriental	449,7	24,3	469,0	34,3
National	465,3	4,8	495,3	8,7

B 5.18b : Différence de performance en langue des élèves selon Disponibilité de livres à la maison en fin de scolarité

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont L'élève possède des livres à la maison par rapport aux élèves dont L'élève ne possède pas de livre à la maison	Erreur Type
Kinshasa	467,6	9,4	-43,8***	14,0
Bandundu	425,2	8,3	-20,2*	10,5
Sud-Kivu	505,8	19,5	-9,7	20,3
Nord-Kivu	482,8	12,2	-3,7	16,8
Maniema	438,2	11,2	-11,4	15,3
Kongo Central	509,9	20,0	-36,1	32,3
Equateur	477,1	8,8	-4,7	16,3
Orientale	448,1	18,2	-18,5	21,8
Katanga	480,3	15,3	-28,9*	17,6
Kasaï-Occidental	443,0	9,5	-21,7	14,0
Kasaï-Oriental	449,7	24,3	-19,2	32,7
National	465,3	4,8	-29,9***	8,2

B 5.19a : Scores de performance en mathématiques des élèves selon Disponibilité de livres à la maison en fin de scolarité

Province	L'élève possède des livres à la maison		L'élève ne possède pas de livre à la maison	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	445,1	8,8	475,4	8,9
Bandundu	437,5	8,0	452,0	12,4
Sud-Kivu	495,8	15,6	514,0	13,6
Nord-Kivu	481,9	11,1	485,3	13,9
Maniema	446,5	8,7	454,9	11,8
Kongo Central	487,3	20,8	510,4	48,7
Equateur	460,5	14,4	489,6	41,9
Orientale	465,9	11,5	457,6	12,1
Katanga	469,8	13,1	480,5	14,6
Kasaï-Occidental	428,3	4,2	441,1	24,3
Kasaï-Oriental	433,6	20,3	449,1	17,0
National	458,9	4,1	475,9	7,8

B 5.19b : Différence de performance en mathématiques des élèves selon Disponibilité de livres à la maison en fin de scolarité

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont L'élève possède des livres à la maison par rapport aux élèves dont L'élève ne possède pas de livre à la maison	Erreur Type
Kinshasa	445,1	8,8	-30,2***	8,9
Bandundu	437,5	8,0	-14,4	10,3
Sud-Kivu	495,8	15,6	-18,1	17,7
Nord-Kivu	481,9	11,1	-3,4	13,5
Maniema	446,5	8,7	-8,3	15,5
Kongo Central	487,3	20,8	-23,0	41,7
Equateur	460,5	14,4	-29,1	30,0
Orientale	465,9	11,5	8,2	15,3
Katanga	469,8	13,1	-10,6	8,7
Kasaï-Occidental	428,3	4,2	-12,8	24,6
Kasaï-Oriental	433,6	20,3	-15,4	23,2
National	458,9	4,1	-16,9**	6,7

B 5.20a : Scores de performance en langue des élèves selon le fait de Manger à la maison avant d'aller à l'école en fin de scolarité

Province	Elèves qui ne mangent jamais à la maison avant d'aller à l'école		Elèves qui mangent souvent à la maison avant d'aller à l'école		Elèves qui mangent parfois à la maison avant d'aller à l'école		Elèves qui ne mangent jamais à la maison avant d'aller à l'école	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	471,9	11,1	487,8	23,6	495,9	15,5	487,4	10,8
Bandundu	429,7	11,1	422,1	12,0	431,1	9,9	439,2	17,3
Sud-Kivu	513,7	16,2	508,0	17,4	516,4	16,7	491,1	26,0
Nord-Kivu	497,3	16,0	474,6	23,8	478,9	7,1	484,2	15,5
Maniema	439,6	10,1	436,6	10,0	457,8	15,4	436,1	18,8
Kongo Central	540,1	26,8	527,2	25,4	526,9	46,7	511,5	24,4
Equateur	481,4	20,8	463,9	19,2	466,0	14,8	502,3	11,7
Orientale	441,7	14,9	424,9	13,9	475,4	16,7	452,5	21,5
Katanga	516,3	25,4	492,4	13,9	490,9	17,0	489,8	19,0
Kasaï-Occidental	441,7	9,5	442,9	19,0	440,9	13,6	464,9	13,3
Kasaï-Oriental	485,8	25,0	476,0	47,0	443,4	34,6	436,3	14,0
National	481,1	7,8	473,9	6,4	475,7	6,4	471,9	6,4

B 5.20b : Différence de performance en langue des élèves selon le fait de Manger à la maison avant d'aller à l'école en fin de scolarité

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves qui mangent souvent à la maison avant d'aller à l'école par rapport aux élèves qui ne mangent jamais à la maison avant d'aller à l'école	Erreur Type	Différence de score entre les élèves qui mangent parfois à la maison avant d'aller à l'école par rapport aux élèves qui ne mangent jamais à la maison avant d'aller à l'école	Erreur Type
Kinshasa	471,9	11,1	8,5	14,3	0,4	19,8
Bandundu	429,7	11,1	-8,1	15,8	-17,1	18,1
Sud-Kivu	513,7	16,2	25,3	20,2	16,9	21,0
Nord-Kivu	497,3	16,0	-5,2	13,3	-9,5	17,9
Maniema	439,6	10,1	21,6	26,0	0,4	20,8
Kongo Central	540,1	26,8	15,3	44,5	15,6	28,2
Equateur	481,4	20,8	-36,2*	21,4	-38,4*	20,9
Orientale	441,7	14,9	22,9	21,8	-27,5	21,8
Katanga	516,3	25,4	1,0	20,2	2,5	13,4
Kasaï-Occidental	441,7	9,5	-24,0	18,9	-22,0	19,7
Kasaï-Oriental	485,8	25,0	7,0	27,4	39,6	42,8
National	481,1	7,8	3,7	7,0	2,0	7,4

B 5.2.1 a : Scores de performance en mathématiques des élèves selon le fait de Manger à la maison avant d'aller à l'école en fin de scolarité

Province	Elèves qui ne mangent jamais à la maison avant d'aller à l'école		Elèves qui mangent souvent à la maison avant d'aller à l'école		Elèves qui mangent parfois à la maison avant d'aller à l'école		Elèves qui ne mangent jamais à la maison avant d'aller à l'école	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	445,5	9,8	463,1	12,5	466,9	12,5	457,8	15,0
Bandundu	432,5	8,8	442,5	12,3	452,7	10,7	465,2	17,9
Sud-Kivu	505,3	14,5	499,1	14,1	505,4	16,4	488,6	19,6
Nord-Kivu	493,4	16,6	467,4	22,8	472,6	7,3	491,1	12,9
Maniema	445,8	6,0	438,7	10,8	464,8	14,2	449,1	17,7
Kongo Central	515,3	31,9	475,8	25,8	486,5	53,7	494,6	27,5
Equateur	503,2	45,0	451,9	33,3	449,7	17,3	478,2	15,2
Orientale	454,8	15,8	429,4	9,9	466,8	8,7	473,5	12,8
Katanga	490,8	17,3	463,2	10,0	477,7	15,1	477,2	15,1
Kasaï-Occidental	427,0	9,9	434,6	22,3	427,6	9,9	442,4	13,2
Kasaï-Oriental	455,4	23,8	449,1	33,6	423,3	25,1	434,8	10,5
National	468,5	7,0	459,3	5,9	462,8	5,8	467,6	5,3

B 5.2.1 b : Différence de performance en mathématiques des élèves selon le fait de Manger à la maison avant d'aller à l'école en fin de scolarité

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves qui mangent souvent à la maison avant d'aller à l'école par rapport aux élèves qui ne mangent jamais à la maison avant d'aller à l'école	Erreur Type	Différence de score entre les élèves qui mangent parfois à la maison avant d'aller à l'école par rapport aux élèves qui ne mangent jamais à la maison avant d'aller à l'école	Erreur Type
Kinshasa	445,5	9,8	9,1	14,0	5,3	12,7
Bandundu	432,5	8,8	-12,5	18,1	-22,6	19,1
Sud-Kivu	505,3	14,5	16,7	13,8	10,4	16,6
Nord-Kivu	493,4	16,6	-18,4	11,8	-23,6	18,0
Maniema	445,8	6,0	15,7	25,1	-10,3	22,6
Kongo Central	515,3	31,9	-8,1	45,1	-18,8	22,5
Equateur	503,2	45,0	-28,4	21,1	-26,2	27,6
Orientale	454,8	15,8	-6,6	14,5	-44,1***	16,5
Katanga	490,8	17,3	0,5	13,7	-14,0	12,1
Kasaï-Occidental	427,0	9,9	-14,7	18,3	-7,8	17,6
Kasaï-Oriental	455,4	23,8	-11,5	19,9	14,2	30,3
National	468,5	7,0	-4,7	5,9	-8,2	6,4

B 5.22a : Scores de performance en langue des élèves selon le fait d'Avoir faim en classe en fin de scolarité

Province	Elèves qui ont toujours faim en classe		Elèves qui ont souvent faim en classe		Elèves qui ont parfois faim en classe		Elèves qui n'ont jamais faim en classe	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	449,7	14,2	483,3	17,6	506,3	12,5	483,6	13,2
Bandundu	417,3	8,1	422,8	12,1	457,2	19,1	463,8	13,7
Sud-Kivu	506,7	19,6	506,1	16,4	523,2	25,4	508,5	18,9
Nord-Kivu	472,5	12,2	508,5	26,3	509,9	12,2	489,7	17,1
Maniema	453,6	10,9	421,1	13,2	452,6	15,5	436,6	6,1
Kongo Central	516,8	25,4	554,9	24,9	523,8	20,8	528,4	25,8
Equateur	478,9	15,2	454,2	15,9	497,5	10,3	499,9	18,2
Orientale	450,1	17,3	439,4	13,9	477,3	17,0	447,2	27,2
Katanga	463,7	18,6	508,7	30,1	510,7	18,6	509,4	25,7
Kasai-Occidental	442,5	10,4	464,5	16,8	451,5	11,2	451,9	12,8
Kasai-Oriental	418,9	15,5	452,6	29,6	458,5	27,2	474,7	27,6
National	457,0	5,6	477,3	8,8	495,2	7,0	487,1	8,7

B 5.22b : Différence de performance en langue des élèves selon le fait d'avoir faim en classe en fin de scolarité

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves qui ont souvent faim en classe par rapport aux élèves qui ont toujours faim en classe	Erreur Type	Différence de score entre les élèves qui ont parfois faim en classe par rapport aux élèves qui ont toujours faim en classe	Erreur Type
Kinshasa	449,7	14,2	22,6*	12,0	-0,3	15,7
Bandundu	417,3	8,1	-6,5	18,1	-40,9***	14,4
Sud-Kivu	506,7	19,6	14,6	24,8	-2,4	20,2
Nord-Kivu	472,5	12,2	20,2	16,6	18,7	20,2
Maniema	453,6	10,9	15,9	16,2	-15,5	14,0
Kongo Central	516,8	25,4	-4,6	15,3	26,4	29,0
Equateur	478,9	15,2	-2,4	18,1	-45,7**	22,8
Orientale	450,1	17,3	30,0	22,5	-7,8	24,8
Katanga	463,7	18,6	1,2	27,3	-0,7	31,9
Kasai-Occidental	442,5	10,4	-0,4	16,0	12,6	21,5
Kasai-Oriental	418,9	15,5	-16,1	12,6	-22,0	30,7
National	457,0	5,6	8,1	9,3	-9,7	11,0

B 5.23a : Scores de performance en mathématiques des élèves selon le fait d'Avoir faim en classe en fin de scolarité

Province	Elèves qui ont toujours faim en classe		Elèves qui ont souvent faim en classe		Elèves qui ont parfois faim en classe		Elèves qui n'ont jamais faim en classe	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	437,3	12,7	445,4	11,3	468,9	13,7	461,6	8,9
Bandundu	432,8	8,8	430,0	9,9	462,8	19,2	460,0	14,0
Sud-Kivu	505,0	18,8	496,4	14,4	500,2	18,1	505,9	18,5
Nord-Kivu	474,7	12,7	495,2	18,6	504,4	13,4	490,4	14,3
Maniema	465,9	8,8	428,2	12,2	457,8	10,9	439,0	7,1
Kongo Central	498,6	30,1	491,9	34,9	480,1	30,9	509,9	34,0
Equateur	477,2	28,3	430,7	12,8	492,4	32,1	484,5	24,9
Orientale	459,6	11,3	438,6	10,2	473,4	8,9	479,7	12,4
Katanga	465,7	11,4	475,3	16,7	480,6	15,2	489,6	25,4
Kasaï-Occidental	430,6	5,6	433,3	9,8	435,8	11,8	443,6	19,4
Kasaï-Oriental	422,0	10,8	424,8	20,7	438,3	25,1	456,2	19,0
National	458,8	5,4	455,0	5,6	474,4	7,1	478,2	7,9

B 5.23b : Différence de performance en mathématiques des élèves selon le fait d'Avoir faim en classe en fin de scolarité

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves qui ont souvent faim en classe par rapport aux élèves qui ont toujours faim en classe	Erreur Type	Différence de score entre les élèves qui ont parfois faim en classe par rapport aux élèves qui ont toujours faim en classe	Erreur Type
Kinshasa	437,3	12,7	7,2	14,0	-16,2	10,1
Bandundu	432,8	8,8	2,7	18,9	-30,0**	12,4
Sud-Kivu	505,0	18,8	-5,6	23,8	-9,5	17,0
Nord-Kivu	474,7	12,7	14,0	15,3	4,8	17,1
Maniema	465,9	8,8	18,7	13,4	-10,8	13,6
Kongo Central	498,6	30,1	-29,8	22,0	-18,0	42,7
Equateur	477,2	28,3	7,8	22,1	-53,8***	20,7
Orientale	459,6	11,3	-6,2	10,0	-41,0***	12,4
Katanga	465,7	11,4	-8,9	24,1	-14,3	24,6
Kasaï-Occidental	430,6	5,6	-7,8	18,7	-10,3	20,5
Kasaï-Oriental	422,0	10,8	-17,8	13,2	-31,3	20,4
National	458,8	5,4	-3,7	8,3	-23,1***	8,1

B 5.24a : Scores de performance en langue des élèves en fin de scolarité selon la participation aux travaux agricoles

Province	Elèves participants aux travaux agricoles		Elèves ne participants pas aux travaux agricoles	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	461,8	19,1	484,4	11,3
Bandundu	428,3	9,1	445,7	11,7
Sud-Kivu	484,5	11,6	530,0	19,2
Nord-Kivu	473,9	13,2	507,6	13,1
Maniema	439,9	10,9	445,4	7,5
Kongo Central	518,3	16,6	526,7	26,0
Equateur	473,3	11,1	487,3	15,5
Orientale	441,0	15,0	464,6	25,3
Katanga	479,2	14,1	513,2	23,1
Kasaï-Occidental	442,8	7,8	471,2	11,2
Kasaï-Oriental	436,4	17,5	526,9	19,7
National	458,7	4,3	497,9	7,8

B 5.24b : Différence de performance en langue des élèves en fin de scolarité selon la participation aux travaux agricoles

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves ne participants pas aux travaux agricoles par rapport aux élèves participants aux travaux agricoles	Erreur Type
Kinshasa	461,8	19,1	22,6	21,0
Bandundu	428,3	9,1	17,4*	10,2
Sud-Kivu	484,5	11,6	45,4****	16,2
Nord-Kivu	473,9	13,2	33,7**	14,5
Maniema	439,9	10,9	5,5	12,2
Kongo Central	518,3	16,6	8,4	14,8
Equateur	473,3	11,1	14,0	12,2
Orientale	441,0	15,0	23,6	21,9
Katanga	479,2	14,1	33,9**	13,9
Kasaï-Occidental	442,8	7,8	28,3**	11,5
Kasaï-Oriental	436,4	17,5	90,5****	15,9
National	458,7	4,3	39,1****	6,7

B 5.25a : Scores de performance en mathématiques des élèves en fin de scolarité selon la participation aux travaux agricoles

Province	Elèves participants aux travaux agricoles		Elèves ne participants pas aux travaux agricoles	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	448,2	13,5	454,6	8,8
Bandundu	437,2	9,1	460,9	11,8
Sud-Kivu	475,4	9,5	521,4	17,7
Nord-Kivu	471,7	10,9	511,0	14,6
Maniema	447,4	9,0	452,6	6,7
Kongo Central	486,9	22,7	503,3	31,0
Equateur	465,0	21,5	471,4	30,3
Orientale	446,6	9,1	490,2	10,4
Katanga	462,7	12,1	488,3	15,8
Kasaï-Occidental	425,2	4,9	445,9	13,8
Kasaï-Oriental	424,3	12,5	495,7	19,4
National	451,5	4,4	481,9	6,2

B 5.25b : Différence de performance en mathématiques des élèves en fin de scolarité selon la participation aux travaux agricoles

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves ne participants pas aux travaux agricoles par rapport aux élèves participants aux travaux agricoles	Erreur Type
Kinshasa	448,2	13,5	6,4	11,3
Bandundu	437,2	9,1	23,6*	12,5
Sud-Kivu	475,4	9,5	45,9***	17,6
Nord-Kivu	471,7	10,9	39,3***	13,4
Maniema	447,4	9,0	5,2	9,8
Kongo Central	486,9	22,7	16,4	13,1
Equateur	465,0	21,5	6,4	13,9
Orientale	446,6	9,1	43,5***	7,8
Katanga	462,7	12,1	25,5***	9,1
Kasaï-Occidental	425,2	4,9	20,6*	10,7
Kasaï-Oriental	424,3	12,5	71,3***	17,1
National	451,5	4,4	30,4***	5,4

B 5.26a : Performance en langue des élèves en fin de scolarité selon la participation aux petits commerces

Province	Elèves participants aux petits commerces		Elèves ne participants pas aux petits commerces	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	486,0	13,7	480,5	9,9
Bandundu	428,4	11,5	431,8	8,7
Sud-Kivu	487,9	7,7	521,5	21,1
Nord-Kivu	483,1	16,9	486,7	10,1
Maniema	427,1	13,6	454,2	8,6
Kongo Central	531,0	22,2	519,8	21,7
Equateur	459,0	12,3	490,1	11,3
Orientale	445,3	17,5	457,8	24,7
Katanga	482,9	16,8	510,2	26,1
Kasaï-Occidental	459,1	9,4	447,4	8,5
Kasaï-Oriental	427,7	13,8	485,8	29,3
National	464,0	5,3	485,3	6,9

B 5.26b : Différence de performance en langue des élèves en fin de scolarité selon la participation aux petits commerces

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves ne participants pas aux petits commerces par rapport aux élèves participants aux petits commerces	Erreur Type
Kinshasa	486,0	13,7	-5,5	9,4
Bandundu	428,4	11,5	3,3	10,0
Sud-Kivu	487,9	7,7	33,6*	18,9
Nord-Kivu	483,1	16,9	3,6	14,5
Maniema	427,1	13,6	27,1**	12,6
Kongo Central	531,0	22,2	-11,2	18,7
Equateur	459,0	12,3	31,1**	14,0
Orientale	445,3	17,5	12,4	27,5
Katanga	482,9	16,8	27,2	25,1
Kasaï-Occidental	459,1	9,4	-11,7	9,3
Kasaï-Oriental	427,7	13,8	58,0**	27,0
National	464,0	5,3	21,2***	7,1

B 5.27a : Performance en mathématiques des élèves en fin de scolarité selon la participation aux petits commerces

Province	Elèves participants aux petits commerces		Elèves ne participants pas aux petits commerces	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	460,5	10,7	451,8	8,4
Bandundu	434,8	8,1	445,1	10,0
Sud-Kivu	481,9	8,2	512,0	17,2
Nord-Kivu	482,6	15,0	485,8	10,7
Maniema	433,6	10,4	462,7	8,5
Kongo Central	486,4	25,4	498,5	28,1
Equateur	437,7	12,6	485,4	26,7
Orientale	443,8	9,0	483,3	12,1
Katanga	466,1	16,3	485,5	15,6
Kasaï-Occidental	434,1	8,4	432,4	7,2
Kasaï-Oriental	419,5	14,0	460,9	18,9
National	452,3	4,7	474,6	5,7

B 5.27b : Différence de performance en mathématiques des élèves en fin de scolarité selon la participation aux petits commerces

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves ne participants pas aux petits commerces par rapport aux élèves participants aux petits commerces	Erreur Type
Kinshasa	460,5	10,7	-8,6	6,2
Bandundu	434,8	8,1	10,3	9,6
Sud-Kivu	481,9	8,2	30,1**	13,3
Nord-Kivu	482,6	15,0	3,2	13,6
Maniema	433,6	10,4	29,1***	11,0
Kongo Central	486,4	25,4	12,0	17,8
Equateur	437,7	12,6	47,7**	19,3
Orientale	443,8	9,0	39,5***	13,0
Katanga	466,1	16,3	19,3	14,9
Kasaï-Occidental	434,1	8,4	-1,6	4,5
Kasaï-Oriental	419,5	14,0	41,3**	19,2
National	452,3	4,7	22,2***	5,4

B 5.28a : 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
Kinshasa	480,5	11,5	493,7	15,3
Bandundu	427,3	8,9	457,4	13,4
Sud-Kivu	509,4	17,6	523,2	29,9
Nord-Kivu	480,6	12,1	502,9	26,5
Maniema	439,8	9,5	434,6	13,2
Kongo Central	524,5	22,1	518,8	23,7
Equateur	475,4	12,2	507,6	15,9
Orientale	453,0	15,7	447,2	27,3
Katanga	496,4	17,1	508,1	28,6
Kasaï-Occidental	447,4	8,6	465,1	9,6
Kasaï-Oriental	445,5	21,2	512,3	26,4
National	472,6	5,1	492,2	9,7

B 5.28b : 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 participants pas aux travaux domestiques par rapport aux élèves participants aux travaux domestiques	Erreur Type
Kinshasa	480,5	11,5	13,1	15,6
Bandundu	427,3	8,9	30,0**	13,7
Sud-Kivu	509,4	17,6	13,8	32,1
Nord-Kivu	480,6	12,1	22,2	26,6
Maniema	439,8	9,5	-5,1	16,1
Kongo Central	524,5	22,1	-5,6	25,3
Equateur	475,4	12,2	32,2**	15,9
Orientale	453,0	15,7	-5,8	24,6
Katanga	496,4	17,1	11,7	17,6
Kasaï-Occidental	447,4	8,6	17,6*	9,9
Kasaï-Oriental	445,5	21,2	66,8***	22,6
National	472,6	5,1	19,5**	8,0

B 5.29a : Performance en mathématiques des élèves en fin de scolarité selon la participation aux travaux domestiques

Province	Elèves participants aux travaux domestiques		Elèves ne participants pas aux travaux domestiques	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	455,3	9,8	454,6	11,7
Bandundu	438,9	8,3	456,5	12,6
Sud-Kivu	500,8	15,6	511,3	24,1
Nord-Kivu	480,6	10,6	498,5	24,8
Maniema	448,6	7,6	425,9	14,2
Kongo Central	496,1	27,7	489,7	25,6
Equateur	467,8	25,4	472,5	19,0
Orientale	458,6	8,9	481,8	12,6
Katanga	476,6	13,4	481,2	19,1
Kasaï-Occidental	427,2	5,5	453,1	18,1
Kasaï-Oriental	433,6	16,6	468,5	21,0
National	462,7	4,9	476,3	7,1

B 5.29b : Différence de performance en mathématiques des élèves en fin de scolarité selon la participation aux travaux domestiques

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves ne participants pas aux travaux domestiques par rapport aux élèves participants aux travaux domestiques	Erreur Type
Kinshasa	455,3	9,8	-0,7	12,4
Bandundu	438,9	8,3	17,5	12,6
Sud-Kivu	500,8	15,6	10,4	25,3
Nord-Kivu	480,6	10,6	17,9	22,9
Maniema	448,6	7,6	-22,7	16,0
Kongo Central	496,1	27,7	-6,4	23,6
Equateur	467,8	25,4	4,6	24,4
Orientale	458,6	8,9	23,1**	9,2
Katanga	476,6	13,4	4,6	13,2
Kasaï-Occidental	427,2	5,5	25,8*	13,9
Kasaï-Oriental	433,6	16,6	34,9*	18,4
National	462,7	4,9	13,5**	6,1

B 5.30a : Scores de performance en langue des élèves selon la disponibilité d'une cantine scolaire en fin de scolarité

Province	Elèves disposant d'une cantine à l'école		Elèves ne disposant pas d'une cantine à l'école	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	477,7	13,3	473,7	11,7
Bandundu	429,7		426,2	10,2
Sud-Kivu	498,7		512,1	18,2
Nord-Kivu	541,6		481,6	11,9
Maniema			440,4	8,4
Kongo Central			520,5	19,8
Equateur			477,1	12,0
Orientale			449,2	14,9
Katanga	599,4	15,5	470,6	10,7
Kasaï-Occidental			444,8	8,9
Kasaï-Oriental			462,7	23,3
National	559,3	18,9	468,0	4,5

B 5.30b : Différence de performance en langue des élèves selon la disponibilité d'une cantine scolaire en fin de scolarité

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves ne disposant pas d'une cantine à l'école par rapport aux élèves disposant d'une cantine à l'école	Erreur Type
Kinshasa	477,7	13,3	-3,9	17,4
Bandundu	429,7		-3,4	15,0
Sud-Kivu	498,7		13,3	22,7
Nord-Kivu	541,6		-59,9	61,4
Maniema			0***	0,0
Kongo Central			0***	0,0
Equateur			0***	0,0
Orientale			0***	0,0
Katanga	599,4	15,5	-128,8***	18,5
Kasaï-Occidental			0***	0,0
Kasaï-Oriental			0***	0,0
National	559,3	18,9	-91,2***	19,1

B 5.31 a : Scores de performance en mathématiques des élèves selon la disponibilité d'une cantine scolaire en fin de scolarité

Province	Elèves disposant d'une cantine à l'école		Elèves ne disposant pas d'une cantine à l'école	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	438,1	61,4	452,5	9,5
Bandundu	418,4		436,6	9,4
Sud-Kivu	498,0		503,8	16,3
Nord-Kivu	516,3		481,9	11,4
Maniema			448,0	6,8
Kongo Central			492,6	26,1
Equateur			467,1	24,4
Orientale			460,0	10,0
Katanga	547,2	35,2	456,3	11,8
Kasaï-Occidental			431,2	9,8
Kasaï-Oriental			443,2	19,4
National	520,8	24,5	459,7	4,9

B 5.31 b : Différence de performance en mathématiques des élèves selon la disponibilité d'une cantine scolaire en fin de scolarité

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves ne disposant pas d'une cantine à l'école par rapport aux élèves disposant d'une cantine à l'école	Erreur Type
Kinshasa	438,1	61,4	14,4	63,6
Bandundu	418,4		18,1	22,3
Sud-Kivu	498,0		5,8	17,4
Nord-Kivu	516,3		-34,3	36,3
Maniema			0***	0,0
Kongo Central			0***	0,0
Equateur			0***	0,0
Orientale			0***	0,0
Katanga	547,2	35,2	-90,8**	37,1
Kasaï-Occidental			0***	0,0
Kasaï-Oriental			0***	0,0
National	520,8	24,5	-61,1**	25,0

B 5.32a : Scores de performance en langue des élèves selon le fait de Manger à la maison avant d'aller à l'école en fin de scolarité

Province	Elèves qui ne mangent jamais à la maison avant d'aller à l'école		Elèves qui mangent souvent à la maison avant d'aller à l'école		Elèves qui mangent parfois à la maison avant d'aller à l'école		Elèves qui ne mangent jamais à la maison avant d'aller à l'école	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	471,9	11,1	487,8	23,6	495,9	15,5	487,4	10,8
Bandundu	429,7	11,1	422,1	12,0	431,1	9,9	439,2	17,3
Sud-Kivu	513,7	16,2	508,0	17,4	516,4	16,7	491,1	26,0
Nord-Kivu	497,3	16,0	474,6	23,8	478,9	7,1	484,2	15,5
Maniema	439,6	10,1	436,6	10,0	457,8	15,4	436,1	18,8
Kongo Central	540,1	26,8	527,2	25,4	526,9	46,7	511,5	24,4
Equateur	481,4	20,8	463,9	19,2	466,0	14,8	502,3	11,7
Orientale	441,7	14,9	424,9	13,9	475,4	16,7	452,5	21,5
Katanga	516,3	25,4	492,4	13,9	490,9	17,0	489,8	19,0
Kasai-Occidental	441,7	9,5	442,9	19,0	440,9	13,6	464,9	13,3
Kasai-Oriental	485,8	25,0	476,0	47,0	443,4	34,6	436,3	14,0
National	481,1	7,8	473,9	6,4	475,7	6,4	471,9	6,4

B 5.32b : Différence de performance en langue des élèves selon le fait de Manger à la maison avant d'aller à l'école en fin de scolarité

Strate	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves qui mangent souvent à la maison avant d'aller à l'école par rapport aux élèves qui ne mangent jamais à la maison avant d'aller à l'école	Erreur Type	Différence de score entre les élèves qui mangent parfois à la maison avant d'aller à l'école par rapport aux élèves qui ne mangent jamais à la maison avant d'aller à l'école	Erreur Type
Kinshasa	471,9	11,1	8,5	14,3	0,4	19,8
Bandundu	429,7	11,1	-8,1	15,8	-17,1	18,1
Sud-Kivu	513,7	16,2	25,3	20,2	16,9	21,0
Nord-Kivu	497,3	16,0	-5,2	13,3	-9,5	17,9
Maniema	439,6	10,1	21,6	26,0	0,4	20,8
Kongo Central	540,1	26,8	15,3	44,5	15,6	28,2
Equateur	481,4	20,8	-36,2*	21,4	-38,4*	20,9
Orientale	441,7	14,9	22,9	21,8	-27,5	21,8
Katanga	516,3	25,4	1,0	20,2	2,5	13,4
Kasai-Occidental	441,7	9,5	-24,0	18,9	-22,0	19,7
Kasai-Oriental	485,8	25,0	7,0	27,4	39,6	42,8
National	481,1	7,8	3,7	7,0	2,0	7,4

B 5.33a : Scores de performance en mathématiques des élèves selon le fait de Manger à la maison avant d'aller à l'école en fin de scolarité

Province	Elèves qui ne mangent jamais à la maison avant d'aller à l'école		Elèves qui mangent souvent à la maison avant d'aller à l'école		Elèves qui mangent parfois à la maison avant d'aller à l'école		Elèves qui ne mangent jamais à la maison avant d'aller à l'école	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	445,5	9,8	463,1	12,5	466,9	12,5	457,8	15,0
Bandundu	432,5	8,8	442,5	12,3	452,7	10,7	465,2	17,9
Sud-Kivu	505,3	14,5	499,1	14,1	505,4	16,4	488,6	19,6
Nord-Kivu	493,4	16,6	467,4	22,8	472,6	7,3	491,1	12,9
Maniema	445,8	6,0	438,7	10,8	464,8	14,2	449,1	17,7
Kongo Central	515,3	31,9	475,8	25,8	486,5	53,7	494,6	27,5
Equateur	503,2	45,0	451,9	33,3	449,7	17,3	478,2	15,2
Orientale	454,8	15,8	429,4	9,9	466,8	8,7	473,5	12,8
Katanga	490,8	17,3	463,2	10,0	477,7	15,1	477,2	15,1
Kasaï-Occidental	427,0	9,9	434,6	22,3	427,6	9,9	442,4	13,2
Kasaï-Oriental	455,4	23,8	449,1	33,6	423,3	25,1	434,8	10,5
National	468,5	7,0	459,3	5,9	462,8	5,8	467,6	5,3

B 5.33b : Différence de performance en mathématiques des élèves selon le fait de Manger à la maison avant d'aller à l'école en fin de scolarité

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves qui mangent souvent à la maison avant d'aller à l'école par rapport aux élèves qui ne mangent jamais à la maison avant d'aller à l'école	Erreur Type	Différence de score entre les élèves qui mangent parfois à la maison avant d'aller à l'école par rapport aux élèves qui ne mangent jamais à la maison avant d'aller à l'école	Erreur Type
Kinshasa	445,5	9,8	9,1	14,0	5,3	12,7
Bandundu	432,5	8,8	-12,5	18,1	-22,6	19,1
Sud-Kivu	505,3	14,5	16,7	13,8	10,4	16,6
Nord-Kivu	493,4	16,6	-18,4	11,8	-23,6	18,0
Maniema	445,8	6,0	15,7	25,1	-10,3	22,6
Kongo Central	515,3	31,9	-8,1	45,1	-18,8	22,5
Equateur	503,2	45,0	-28,4	21,1	-26,2	27,6
Orientale	454,8	15,8	-6,6	14,5	-44,1***	16,5
Katanga	490,8	17,3	0,5	13,7	-14,0	12,1
Kasaï-Occidental	427,0	9,9	-14,7	18,3	-7,8	17,6
Kasaï-Oriental	455,4	23,8	-11,5	19,9	14,2	30,3
National	468,5	7,0	-4,7	5,9	-8,2	6,4

B 5.34a : Scores de performance en langue des élèves selon le fait d'avoir faim en classe en fin de scolarité

Province	Elèves qui ont toujours faim en classe		Elèves qui ont souvent faim en classe		Elèves qui ont parfois faim en classe		Elèves qui n'ont jamais faim en classe	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	449,7	14,2	483,3	17,6	506,3	12,5	483,6	13,2
Bandundu	417,3	8,1	422,8	12,1	457,2	19,1	463,8	13,7
Sud-Kivu	506,7	19,6	506,1	16,4	523,2	25,4	508,5	18,9
Nord-Kivu	472,5	12,2	508,5	26,3	509,9	12,2	489,7	17,1
Maniema	453,6	10,9	421,1	13,2	452,6	15,5	436,6	6,1
Kongo Central	516,8	25,4	554,9	24,9	523,8	20,8	528,4	25,8
Equateur	478,9	15,2	454,2	15,9	497,5	10,3	499,9	18,2
Orientale	450,1	17,3	439,4	13,9	477,3	17,0	447,2	27,2
Katanga	463,7	18,6	508,7	30,1	510,7	18,6	509,4	25,7
Kasaï-Occidental	442,5	10,4	464,5	16,8	451,5	11,2	451,9	12,8
Kasaï-Oriental	418,9	15,5	452,6	29,6	458,5	27,2	474,7	27,6
National	457,0	5,6	477,3	8,8	495,2	7,0	487,1	8,7

B 5.34b : Différence de performance en langue des élèves selon le fait d'avoir faim en classe en fin de scolarité

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves qui ont souvent faim en classe par rapport aux élèves qui ont toujours faim en classe	Erreur Type	Différence de score entre les élèves qui ont parfois faim en classe par rapport aux élèves qui ont toujours faim en classe	Erreur Type
Kinshasa	449,7	14,2	22,6*	12,0	-0,3	15,7
Bandundu	417,3	8,1	-6,5	18,1	-40,9***	14,4
Sud-Kivu	506,7	19,6	14,6	24,8	-2,4	20,2
Nord-Kivu	472,5	12,2	20,2	16,6	18,7	20,2
Maniema	453,6	10,9	15,9	16,2	-15,5	14,0
Kongo Central	516,8	25,4	-4,6	15,3	26,4	29,0
Equateur	478,9	15,2	-2,4	18,1	-45,7**	22,8
Orientale	450,1	17,3	30,0	22,5	-7,8	24,8
Katanga	463,7	18,6	1,2	27,3	-0,7	31,9
Kasaï-Occidental	442,5	10,4	-0,4	16,0	12,6	21,5
Kasaï-Oriental	418,9	15,5	-16,1	12,6	-22,0	30,7
National	457,0	5,6	8,1	9,3	-9,7	11,0

B 5.35a : Scores de performance en mathématiques des élèves selon le fait d'avoir faim en classe en fin de scolarité

Province	Elèves qui ont toujours faim en classe		Elèves qui ont souvent faim en classe		Elèves qui ont parfois faim en classe		Elèves qui n'ont jamais faim en classe	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	437,3	12,7	445,4	11,3	468,9	13,7	461,6	8,9
Bandundu	432,8	8,8	430,0	9,9	462,8	19,2	460,0	14,0
Sud-Kivu	505,0	18,8	496,4	14,4	500,2	18,1	505,9	18,5
Nord-Kivu	474,7	12,7	495,2	18,6	504,4	13,4	490,4	14,3
Maniema	465,9	8,8	428,2	12,2	457,8	10,9	439,0	7,1
Kongo Central	498,6	30,1	491,9	34,9	480,1	30,9	509,9	34,0
Equateur	477,2	28,3	430,7	12,8	492,4	32,1	484,5	24,9
Orientale	459,6	11,3	438,6	10,2	473,4	8,9	479,7	12,4
Katanga	465,7	11,4	475,3	16,7	480,6	15,2	489,6	25,4
Kasaï-Occidental	430,6	5,6	433,3	9,8	435,8	11,8	443,6	19,4
Kasaï-Oriental	422,0	10,8	424,8	20,7	438,3	25,1	456,2	19,0
National	458,8	5,4	455,0	5,6	474,4	7,1	478,2	7,9

B 5.35b : Différence de performance en mathématiques des élèves selon le fait d'Avoir faim en classe en fin de scolarité

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves qui ont souvent faim en classe par rapport aux élèves qui ont toujours faim en classe	Erreur Type	Différence de score entre les élèves qui ont parfois faim en classe par rapport aux élèves qui ont toujours faim en classe	Erreur Type
Kinshasa	437,3	12,7	7,2	14,0	-16,2	10,1
Bandundu	432,8	8,8	2,7	18,9	-30,0**	12,4
Sud-Kivu	505,0	18,8	-5,6	23,8	-9,5	17,0
Nord-Kivu	474,7	12,7	14,0	15,3	4,8	17,1
Maniema	465,9	8,8	18,7	13,4	-10,8	13,6
Kongo Central	498,6	30,1	-29,8	22,0	-18,0	42,7
Equateur	477,2	28,3	7,8	22,1	-53,8***	20,7
Orientale	459,6	11,3	-6,2	10,0	-41,0***	12,4
Katanga	465,7	11,4	-8,9	24,1	-14,3	24,6
Kasaï-Occidental	430,6	5,6	-7,8	18,7	-10,3	20,5
Kasaï-Oriental	422,0	10,8	-17,8	13,2	-31,3	20,4
National	458,8	5,4	-3,7	8,3	-23,1***	8,1

B 5.36a : Scores de performance en langue des élèves selon le fait de Manger avant d'aller à l'école en fin de scolarité

Province	Elèves qui mangent à la maison avant d'aller à l'école		Elèves qui ne mangent pas à la maison avant d'aller à l'école	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	468,7	11,4	480,6	11,4
Bandundu	421,9	13,1	428,3	9,0
Sud-Kivu	497,2	21,4	512,9	14,7
Nord-Kivu	484,0	14,6	484,2	11,8
Maniema	431,1	15,3	443,8	6,3
Kongo Central	499,6	19,0	534,0	22,5
Equateur	491,7	14,6	469,5	13,5
Orientale	446,7	17,9	449,8	12,3
Katanga	484,3	14,1	503,0	17,8
Kasaï-Occidental	450,9	12,3	441,6	6,9
Kasaï-Oriental	435,3	14,3	468,2	26,1
National	464,5	5,0	477,9	5,5

B 5.36b : Différence de performance en langue des élèves selon le fait de Manger avant d'aller à l'école en fin de scolarité

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves qui ne mangent pas à la maison avant d'aller à l'école par rapport aux élèves qui mangent à la maison avant d'aller à l'école	Erreur Type
Kinshasa	468,7	11,4	11,9	7,6
Bandundu	421,9	13,1	6,4	10,6
Sud-Kivu	497,2	21,4	15,6	12,9
Nord-Kivu	484,0	14,6	0,2	10,9
Maniema	431,1	15,3	12,7	17,3
Kongo Central	499,6	19,0	34,4**	15,8
Equateur	491,7	14,6	-22,1	16,4
Orientale	446,7	17,9	3,0	14,7
Katanga	484,3	14,1	18,7*	10,4
Kasaï-Occidental	450,9	12,3	-9,2	13,2
Kasaï-Oriental	435,3	14,3	32,9**	15,3
National	464,5	5,0	13,4***	5,0

B 5.37a : Scores de performance en mathématiques des élèves selon le fait de Manger avant d'aller à l'école en fin de scolarité

Province	Elèves qui mangent à la maison avant d'aller à l'école		Elèves qui ne mangent pas à la maison avant d'aller à l'école	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	448,2	11,3	453,8	9,0
Bandundu	442,4	13,1	437,3	7,8
Sud-Kivu	495,2	18,2	503,8	13,8
Nord-Kivu	489,4	12,9	478,5	11,5
Maniema	444,2	14,0	448,5	7,1
Kongo Central	482,3	21,8	499,1	31,6
Equateur	472,7	19,5	464,2	28,5
Orientale	462,1	12,6	452,5	7,4
Katanga	467,8	12,3	479,1	13,6
Kasaï-Occidental	429,7	10,9	428,5	7,4
Kasaï-Oriental	428,6	10,2	442,3	22,5
National	458,0	4,4	464,7	5,4

B 5.37b : Différence de performance en mathématiques des élèves selon le fait de Manger avant d'aller à l'école en fin de scolarité

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves qui ne mangent pas à la maison avant d'aller à l'école par rapport aux élèves qui mangent à la maison avant d'aller à l'école	Erreur Type
Kinshasa	448,2	11,3	5,6	8,3
Bandundu	442,4	13,1	-5,1	11,0
Sud-Kivu	495,2	18,2	8,5	10,9
Nord-Kivu	489,4	12,9	-10,8	11,1
Maniema	444,2	14,0	4,3	17,5
Kongo Central	482,3	21,8	16,7	19,6
Equateur	472,7	19,5	-8,4	18,0
Orientale	462,1	12,6	-9,6	11,7
Katanga	467,8	12,3	11,2	8,3
Kasaï-Occidental	429,7	10,9	-1,2	10,3
Kasaï-Oriental	428,6	10,2	13,6	15,0
National	458,0	4,4	6,7	4,3

B 5.38a : Scores de performance en langue des élèves selon le fait d'Avoir faim en classe en fin de scolarité

Province	Elèves n'ayant jamais faim en classe		Elèves ayant faim en classe	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	482,3	10,4	469,0	13,1
Bandundu	425,6	8,8	431,9	13,7
Sud-Kivu	510,2	17,8	505,1	18,2
Nord-Kivu	481,2	12,0	491,1	16,9
Maniema	441,8	10,7	428,4	6,4
Kongo Central	528,4	21,4	511,2	21,3
Equateur	478,1	12,3	473,8	19,6
Orientale	452,9	13,4	441,3	19,1
Katanga	496,2	20,0	496,8	16,0
Kasaï-Occidental	451,2	9,0	439,2	11,7
Kasaï-Oriental	439,7	20,0	465,1	18,9
National	472,8	5,5	472,5	5,5

B 5.38b : Différence de performance en langue des élèves selon le fait d'avoir faim en classe en fin de scolarité

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont Elèves ayant faim en classe par rapport aux élèves dont Elèves n'ayant jamais faim en classe	Erreur Type
Kinshasa	482,3	10,4	13,3	8,4
Bandundu	425,6	8,8	-6,3	11,0
Sud-Kivu	510,2	17,8	5,1	20,3
Nord-Kivu	481,2	12,0	-9,8	14,0
Maniema	441,8	10,7	13,3	12,6
Kongo Central	528,4	21,4	17,2	18,8
Equateur	478,1	12,3	4,3	18,9
Orientale	452,9	13,4	11,6	14,5
Katanga	496,2	20,0	-0,5	17,1
Kasaï-Occidental	451,2	9,0	11,9	12,7
Kasaï-Oriental	439,7	20,0	-25,4***	9,6
National	472,8	5,5	0,3	5,7

B 5.39a : Scores de performance en mathématiques des élèves selon le fait d'avoir faim en classe en fin de scolarité

Province	Elèves n'ayant jamais faim en classe		Elèves ayant faim en classe	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	453,2	10,2	450,3	9,2
Bandundu	437,7	7,8	440,8	12,2
Sud-Kivu	501,6	15,7	501,7	18,6
Nord-Kivu	480,7	11,4	489,6	15,2
Maniema	450,8	8,8	434,4	4,7
Kongo Central	489,7	30,0	495,9	27,2
Equateur	469,2	25,9	460,6	24,4
Orientale	457,8	8,7	460,1	13,1
Katanga	474,3	12,5	476,4	17,4
Kasaï-Occidental	432,3	5,8	423,9	15,8
Kasaï-Oriental	427,7	16,0	444,6	14,4
National	462,0	4,9	462,3	5,7

B 5.39b : Différence de performance en mathématiques des élèves selon le fait d'avoir faim en classe en fin de scolarité

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont Elèves ayant faim en classe par rapport aux élèves dont Elèves n'ayant jamais faim en classe	Erreur Type
Kinshasa	453,2	10,2	2,8	7,6
Bandundu	437,7	7,8	-3,1	9,2
Sud-Kivu	501,6	15,7	-0,1	19,8
Nord-Kivu	480,7	11,4	-8,8	12,8
Maniema	450,8	8,8	16,3*	9,9
Kongo Central	489,7	30,0	-6,1	26,1
Equateur	469,2	25,9	8,5	19,6
Orientale	457,8	8,7	-2,3	9,9
Katanga	474,3	12,5	-2,0	13,6
Kasaï-Occidental	432,3	5,8	8,3	13,7
Kasaï-Oriental	427,7	16,0	-16,9**	7,1
National	462,0	4,9	-0,3	5,2

B 5.40a : Pourcentage et performances des élèves ayant redoublé ou non la deuxième année du primaire en langue FR - Début de scolarité

Province	Pourcentage d'élèves redoublants	Erreur Type	Pourcentage d'élèves non redoublants	Erreur Type	Moyenne des redoublants	Erreur Type	Moyenne des non redoublants	Erreur Type	Différence	Erreur Type
Kinshasa	17,6	5,9	82,4	5,9	534,2	60,1	559,4	46,6	-25,2	16,9
Bandundu	26,6	5,6	73,4	5,6	532,8	49,8	490,9	19,8	41,9	31,0
Sud-Kivu	29,3	2,2	70,7	2,2	506,6	17,6	546,2	20,1	-39,6***	10,9
Nord-Kivu	18,8	7,0	81,2	7,0	512,7	17,9	515,9	9,5	-3,2	18,9
Maniema	17,7	14,8	82,3	14,8			409,3	9,0	-23,4	122,8
Kongo Central	8,3	7,4	91,7	7,4	489,3	87,9	517,5	50,8	-28,3	115,5
Equateur	10,0	2,9	90,0	2,9	522,0	33,4	540,6	15,1	-18,6	30,0
Orientale	16,9	5,9	83,1	5,9	455,7	9,8	506,3	8,4	-50,6***	8,7
Katanga	8,5	5,4	91,5	5,4	510,7	27,0	599,5	34,1	-88,8**	35,5
Kasaï-Occidental	28,8	11,6	71,2	11,6	536,5	22,1	546,5	12,6	-10,0	26,1
Kasaï-Oriental	14,8	15,5	85,2	15,5	567,6	10,8	507,3	82,1	60,3	82,4
Moyenne Nationale	17,9	2,2	82,1	2,2	513,7	13,4	535,6	10,4	-21,9*	12,3

B 5.40b : Pourcentage et performances des élèves ayant redoublé ou non la deuxième année du primaire en mathématiques- Début de scolarité

Province	Pourcentage d'élèves redoublants	Erreur Type	Pourcentage d'élèves non redoublants	Erreur Type	Moyenne des redoublants	Erreur Type	Moyenne des non redoublants	Erreur Type	Différence	Erreur Type
Kinshasa	17,6	5,9	82,4	5,9	532,7	59,6	566,1	34,7	-33,4	27,2
Bandundu	26,6	5,6	73,4	5,6	604,2	55,0	539,2	20,3	65,1*	37,2
Sud-Kivu	29,3	2,2	70,7	2,2	538,9	14,5	566,6	9,5	-27,6**	11,9
Nord-Kivu	18,8	7,0	81,2	7,0	533,9	38,3	564,4	14,1	-30,6	27,9
Maniema	17,7	14,8	82,3	14,8			456,5	16,3	-55,9	254,7
Kongo Central	8,3	7,4	91,7	7,4	576,7	69,0	539,6	15,1	37,2	68,3
Equateur	10,0	2,9	90,0	2,9	529,3	19,8	520,9	15,6	8,4	18,5
Orientale	16,9	5,9	83,1	5,9	497,0	17,7	558,9	20,7	-61,9***	19,4
Katanga	8,5	5,4	91,5	5,4	542,7	33,5	610,1	31,0	-67,3***	22,2
Kasaï-Occidental	28,8	11,6	71,2	11,6	544,1	21,7	556,4	17,8	-12,3	22,5
Kasaï-Oriental	14,8	15,5	85,2	15,5	489,5	13,3	528,4	37,1	-38,8	39,8
Moyenne Nationale	17,9	2,2	82,1	2,2	540,0	14,4	557,6	8,5	-17,6	13,6

B 5.41a : Répartition des élèves en fonction du nombre de redoublement FR - Fin de scolarité

Province	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
Kinshasa	68,1	4,0	28,0	3,7	2,7	1,3	1,2	1,1
Bandundu	63,1	5,1	31,9	4,7	3,5	1,0	1,6	0,7
Sud-Kivu	58,4	3,2	32,0	2,7	6,6	2,1	3,0	2,0
Nord-Kivu	57,1	5,7	30,7	2,3	7,4	2,0	4,7	3,0
Maniema	56,1	5,6	35,9	3,9	7,5	2,4	0,5	0,3
Kongo Central	55,4	5,8	34,5	3,5	8,6	3,3	1,5	0,6
Equateur	50,9	6,1	42,9	6,3	4,2	1,3	2,0	1,1
Orientale	53,7	4,4	37,6	3,6	7,4	1,6	1,3	0,7
Katanga	55,7	4,8	35,2	4,5	7,1	1,9	2,0	1,0
Kasaï-Occidental	68,6	6,4	26,6	5,1	3,8	2,0	1,1	1,1
Kasaï-Oriental	64,1	6,0	29,3	5,3	6,0	2,5	0,6	0,4
Moyenne Nationale	59,3	1,7	33,2	1,5	5,7	0,7	1,8	0,4

B 5.41b : Performances et écarts des élèves en fonction du nombre de redoublement en lecture FR - Fin de scolarité

Province	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
Kinshasa	497,8	9,6	-45,6***	13,2	-69,1***	13,0	-99,5***	22,5
Bandundu	433,6	10,0	-10,8	8,6	-36,8*	21,1	-29,6	23,6
Sud-Kivu	512,1	14,1	-11,4	16,3	6,0	18,9	54,4	62,1
Nord-Kivu	491,6	13,1	-25,5***	7,8	5,9	12,0	14,9	22,9
Maniema	441,3	11,4	-5,3	13,9	14,4	25,2	-2,9	38,2
Kongo Central	518,3	20,1	7,5	20,4	24,5	17,2	16,6	25,3
Equateur	470,8	11,9	14,0	10,9	5,3	23,8	-9,4	20,3
Orientale	458,9	14,5	-20,2*	12,1	-17,7	13,9	-40,2	32,4
Katanga	511,1	19,9	-31***	9,3	-16,9	21,6	-76,5**	34,5
Kasaï-Occidental	453,7	9,6	-16,5	11,4	-19,6	18,8	-47,8***	12,1
Kasaï-Oriental	452,6	28,3	-8,6	22,7	43,0	30,8	-79,0	82,1
Moyenne Nationale	479,9	5,5	-15,3***	4,6	-0,8	7,8	-15,9	16,1

B 5.41c : Performances et écarts des élèves en fonction du nombre de redoublement en mathématiques FR - Fin de scolarité

Province	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
Kinshasa	462,8	7,4	-26,3***	8,0	-30,1*	16,2	-82,3***	20,4
Bandundu	443,8	8,5	-7,1	8,5	-28,6**	13,8	-36,9*	20,8
Sud-Kivu	504,7	14,3	-14,7	16,1	11,6	18,2	38,9	53,2
Nord-Kivu	490,0	11,9	-24,8***	9,1	11,0	8,7	8,3	33,1
Maniema	451,6	8,0	-9,8	12,1	-0,8	22,3	0,5	23,6
Kongo Central	494,1	23,9	2,4	13,7	-0,8	23,4	36,6	31,4
Equateur	455,6	17,2	19,6	14,1	19,9	20,9	-24,3	24,9
Orientale	469,3	8,7	-12,5	8,3	-8,8	10,3	-56,5***	21,8
Katanga	484,5	16,7	-18,8*	10,9	-9,5	16,3	-47,4*	28,0
Kasaï-Occidental	434,9	11,4	-14,3	15,1	-20,4	20,5	-45,8**	20,0
Kasaï-Oriental	437,2	21,9	-9,5	24,6	41,6*	24,8	-46,3	55,3
Moyenne Nationale	466,5	4,9	-9,1**	4,5	4,4	6,2	-11,4	14,9

B 5.42a : Scores de performance en lecture des élèves selon Localisation de l'école en début de scolarité

Province	L'école se situe dans une zone urbaine		L'école se situe dans une zone rurale	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	556,0	62,1	689,6	
Bandundu	583,0	58,2	457,3	19,9
Sud-Kivu	588,8	15,2	520,0	24,0
Nord-Kivu	513,0	7,1	523,8	30,9
Maniema	471,1	5,5	391,9	25,4
Kongo Central	601,1	14,6	436,0	22,6
Equateur	646,1	16,9	532,3	10,8
Orientale	514,5	39,5	488,9	31,9
Katanga	587,1	94,1	655,2	7,7
Kasaï-Occidental	525,6	13,1	550,5	16,1
Kasaï-Oriental	478,0	123,6		
National	548,0	23,7	515,1	14,2

B 5.42b : Différence de performance en lecture des élèves selon Localisation de l'école en début de scolarité

Province	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
Kinshasa	556,0	62,1	0***	0,0	2,2	3,1	
Bandundu	583,0	58,2	-58,9	42,1	13,5**	6,0	
Sud-Kivu	588,8	15,2	-91,6	121,1	-2,7	15,2	
Nord-Kivu	513,0	7,1	22,5	53,6	1,5	4,7	
Maniema	471,1	5,5	-123,5	232,8	-7,1	39,8	
Kongo Central	601,1	14,6	-61,3	132,5	4,1	4,5	
Equateur	646,1	16,9	-161,6***	21,1	-2,5	2,3	
Orientale	514,5	39,5	-35,6	105,0	-8,0	10,3	
Katanga	587,1	94,1	-11,5	580,2	-4,2	40,7	
Kasaï-Occidental	525,6	13,1	43,6	59,4	3,5	7,1	
Kasaï-Oriental	478,0	123,6	0***	0,0	24,6	24,8	
National	548,0	23,7	-20,3	33,7	0,8	2,2	

B 5.43a : Scores de performance en mathématiques des élèves selon Localisation de l'école en début de scolarité

Province	L'école se situe dans une zone urbaine		L'école se situe dans une zone rurale	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	565,4	57,0	636,5	
Bandundu	681,9	52,5	515,2	27,0
Sud-Kivu	598,7	20,2	577,6	13,4
Nord-Kivu	561,0	13,5	556,8	67,2
Maniema	613,5	5,1	418,1	30,8
Kongo Central	558,2	12,6	533,4	33,1
Equateur	613,4	18,8	511,6	13,9
Orientale	581,9	27,1	517,0	31,4
Katanga	626,9	77,8	643,9	4,1
Kasaï-Occidental	569,7	16,7	549,5	25,7
Kasaï-Oriental	569,6	36,7		
National	592,2	17,6	544,6	13,1

B 5.43b : Différence de performance en mathématiques des élèves selon Localisation de l'école en début de scolarité

Province	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
Kinshasa	565,4	57,0	0***	0,0	1,3	2,3	
Bandundu	681,9	52,5	-118,5***	40,3	9,7	7,5	
Sud-Kivu	598,7	20,2	15,2	96,5	4,3	12,0	
Nord-Kivu	561,0	13,5	51,8	69,5	7,5	6,0	
Maniema	613,5	5,1	-244,6	268,0	-7,8	45,8	
Kongo Central	558,2	12,6	-57,1	349,5	-1,2	11,9	
Equateur	613,4	18,8	-147,6***	26,3	-2,2	2,9	
Orientale	581,9	27,1	-35,3	126,1	-3,8	14,7	
Katanga	626,9	77,8	-73,0	434,1	-4,7	30,5	
Kasaï-Occidental	569,7	16,7	-12,6	104,1	1,4	12,1	
Kasaï-Oriental	569,6	36,7	0***	0,0	6,4	8,6	
National	592,2	17,6	-44,1*	24,2	-0,1	1,5	

B 5.44a : Scores de performance en lecture des élèves selon Localisation de l'école en fin de scolarité

Province	L'école se situe dans une zone urbaine		L'école se situe dans une zone rurale	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	476,8	10,8	472,1	
Bandundu	414,6	22,5	428,7	10,9
Sud-Kivu	525,4	23,8	492,5	17,3
Nord-Kivu	508,6	16,1	473,4	15,9
Maniema	453,5	13,0	424,8	13,4
Kongo Central	522,1	23,1	518,1	32,8
Equateur	477,1	20,4	477,0	13,8
Orientale	467,7	23,5	440,7	21,3
Katanga	497,0	13,8	473,2	9,2
Kasaï-Occidental	451,9	15,2	441,7	10,3
Kasaï-Oriental	453,6	19,1	461,4	30,8
National	485,7	6,6	458,0	6,1

B 5.44b : Différence de performance en lecture des élèves selon Localisation de l'école en fin de scolarité

Province	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	Erreur Type
Kinshasa	476,8	10,8	0***	0,0
Bandundu	414,6	22,5	15,2	25,8
Sud-Kivu	525,4	23,8	-36,0	35,7
Nord-Kivu	508,6	16,1	-34,3	23,8
Maniema	453,5	13,0	-40,9***	14,0
Kongo Central	522,1	23,1	3,7	48,6
Equateur	477,1	20,4	-45,7	36,4
Orientale	467,7	23,5	25,7	26,4
Katanga	497,0	13,8	-29,1	21,4
Kasaï-Occidental	451,9	15,2	4,1	46,1
Kasaï-Oriental	453,6	19,1	7,3	54,1
National	485,7	6,6	-18,9*	10,8

B 5.45a : Scores de performance en mathématiques des élèves selon Localisation de l'école en fin de scolarité

Province	L'école se situe dans une zone urbaine		L'école se situe dans une zone rurale	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	449,3	9,3	498,2	
Bandundu	423,6	16,7	437,6	9,6
Sud-Kivu	512,7	19,6	491,3	18,1
Nord-Kivu	503,0	17,5	474,7	13,6
Maniema	465,1	13,3	430,0	9,6
Kongo Central	479,6	34,6	512,7	29,9
Equateur	439,4	16,4	480,3	26,6
Orientale	457,1	12,7	460,5	14,6
Katanga	473,1	14,4	473,4	5,8
Kasaï-Occidental	418,5	12,9	443,2	14,4
Kasaï-Oriental	438,9	11,3	438,4	27,9
National	464,1	6,4	460,7	6,8

B 5.45b : Différence de performance en mathématiques des élèves selon Localisation de l'école en fin de scolarité

Province	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
Kinshasa	449,3	9,3	0***	0,0	1,1	1,1
Bandundu	423,6	16,7	13,8	18,4	-3,7	1,6
Sud-Kivu	512,7	19,6	-15,7	35,8	0,4	2,0
Nord-Kivu	503,0	17,5	-18,2	18,8	2,0	2,4
Maniema	465,1	13,3	-47,0***	11,4	44***	1,2
Kongo Central	479,6	34,6	22,0	37,9	-0,6	1,6
Equateur	439,4	16,4	20,0	66,5	-1,1	3,5
Orientale	457,1	12,7	8,4	31,2	1,1	2,4
Katanga	473,1	14,4	-0,9	18,4	-0,4	1,9
Kasaï-Occidental	418,5	12,9	42,1	56,8	3,5	8,0
Kasaï-Oriental	438,9	11,3	-1,2	41,4	-8,4	2,5
National	464,1	6,4	0,3	10,9	0,7	0,6

B 5.46a : Performance en lecture des élèves en début de scolarité selon la taille des classes

Province	L'enseignant dispense ses cours dans une salle de moins de 35 élèves	
	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa		
Bandundu		
Sud-Kivu		
Nord-Kivu		
Maniema		
Kongo Central	520,0	51,1
Equateur		
Orientale		
Katanga		
Kasaï-Occidental		
Kasaï-Oriental		
National	520,0	51,1

B 5.46b : Différence de performance en lecture des élèves en début de scolarité selon la taille des classes

Province	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	Erreur Type	
Kinshasa					
Bandundu					
Sud-Kivu					
Nord-Kivu					
Maniema					
Kongo Central	520,0	51,1	0***	0,0	0***
Equateur					
Orientale					
Katanga					
Kasaï-Occidental					
Kasaï-Oriental					
National	520,0	51,1	0***	0,0	0***

B 5.47a : Performance en mathématiques des élèves en début de scolarité selon la taille des classes

Province	L'enseignant dispense ses cours dans une salle de moins de 35 élèves	
	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa		
Bandundu		
Sud-Kivu		
Nord-Kivu		
Maniema		
Kongo Central	581,9	6,9
Equateur		
Orientale		
Katanga		
Kasaï-Occidental		
Kasaï-Oriental		
National	581,9	6,9

B 5.47b : Différence de performance en mathématiques des élèves en début de scolarité selon la taille des classes

Province	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		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		Erreur Type
Kinshasa						
Bandundu						
Sud-Kivu						
Nord-Kivu						
Maniema						
Kongo Central	581,9	6,9	0***	0,0	0***	0,0
Equateur						
Orientale						
Katanga						
Kasaï-Occidental						
Kasaï-Oriental						
National	581,9	6,9	0***	0,0	0***	0,0

B 5.48a : Performance en langue des élèves en fin de scolarité selon la taille des classes

Province	L'enseignant dispense ses cours dans une salle de moins de 35 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	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	469,6	15,4			464,5	5,1
Bandundu	472,7	13,1	394,0			
Sud-Kivu						
Nord-Kivu						
Maniema	462,0					
Kongo Central					480,2	6,1
Equateur	556,5	26,7				
Orientale						
Katanga					472,1	16,7
Kasaï-Occidental	402,9	31,4				
Kasaï-Oriental	396,9	9,5				
National	456,6	14,7	394,0		470,5	9,1

B 5.48b : Différence de performance en langue des élèves en fin de scolarité selon la taille des classes

Province	Moyenne	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		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		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		Erreur Type		Erreur Type
Kinshasa	469,6	15,4	0***	0,0	0***	0,0	-5,0	16,4
Bandundu	472,7	13,1	0***	0,0	-78,6	80,4	0***	0,0
Sud-Kivu			0***	0,0	0***	0,0	0***	0,0
Nord-Kivu								
Maniema	462,0							
Kongo Central			0***	0,0	0***	0,0	0***	0,0
Equateur	556,5	26,7	0***	0,0	0***	0,0	0***	0,0
Orientale								
Katanga			0***	0,0	0***	0,0	0***	0,0
Kasaï-Occidental	402,9	31,4	0***	0,0	0***	0,0	0***	0,0
Kasaï-Oriental	396,9	9,5	0***	0,0	0***	0,0	0***	0,0
National	456,6	14,7	0***	0,0	-62,5	65,2	13,8	17,2

B 5.49a : Performance en mathématiques des élèves en fin de scolarité selon la taille des classes

Province	L'enseignant dispense ses cours dans une salle de moins de 35 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	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	431,7	6,6			444,6	5,0
Bandundu	488,6	34,4	422,3			
Sud-Kivu						
Nord-Kivu						
Maniema	437,7					
Kongo Central					472,0	3,8
Equateur	498,3	20,8				
Orientale						
Katanga					447,6	5,5
Kasaï-Occidental	422,9	24,8				
Kasaï-Oriental	401,5	10,0				
National	447,0	14,9	422,3		449,6	5,1

B 5.49b : Différence de performance en mathématiques des élèves en fin de scolarité selon la taille des classes

Province	Moyenne	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		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		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		Erreur Type		Erreur Type
Kinshasa	431,7	6,6	0***	0,0	0***	0,0	12,9	8,4
Bandundu	488,6	34,4	0***	0,0	-66,3	75,0	0***	0,0
Sud-Kivu			0***	0,0	0***	0,0	0***	0,0
Nord-Kivu								
Maniema	437,7							
Kongo Central			0***	0,0	0***	0,0	0***	0,0
Equateur	498,3	20,8	0***	0,0	0***	0,0	0***	0,0
Orientale								
Katanga			0***	0,0	0***	0,0	0***	0,0
Kasaï-Occidental	422,9	24,8	0***	0,0	0***	0,0	0***	0,0
Kasaï-Oriental	401,5	10,0	0***	0,0	0***	0,0	0***	0,0
National	447,0	14,9	0***	0,0	-24,7	29,0	2,6	16,1

B 5.50a : Scores de performance en langue des élèves selon le nombre de places assises par élève

Province	Pas de places assises		Une place assise par élève		Une place assises pour deux élèves		Une place assise pour plus de deux élèves	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa			469,6	15,4			464,5	5,1
Bandundu	394,0				472,7	13,1		
Sud-Kivu								
Nord-Kivu								
Maniema							462,0	
Kongo Central							480,2	6,1
Equateur			556,5	26,7				
Orientale								
Katanga			419,2				487,1	2,9
Kasaï-Occidental			433,3	7,6			371,3	
Kasaï-Oriental			456,2	26,1			385,7	
National	394,0		460,3	18,2	472,7	13,1	456,8	18,0

B 5.50b : Différence de performance en langue des élèves selon le nombre de places assises par élève

Strate	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves ayant une place assises pour deux par rapport à ceux ayant une place assise par élève	Erreur Type	Différence de score entre les élèves ayant une place assise pour plus de deux élèves par rapport à ceux ayant une place assise par élève
Kinshasa			0***	0	SIGNIFICANT AT 1%
Bandundu	394,0		78,6	80,4471817	NOT SIGNIFICANT.
Sud-Kivu			0***	0	SIGNIFICANT AT 1%
Nord-Kivu					
Maniema					
Kongo Central			0***	0	SIGNIFICANT AT 1%
Equateur			0***	0	SIGNIFICANT AT 1%
Orientale					
Katanga			0***	0	SIGNIFICANT AT 1%
Kasaï-Occidental			0***	0	SIGNIFICANT AT 1%
Kasaï-Oriental			0***	0	SIGNIFICANT AT 1%
National	394,0		78,6	68,2862167	NOT SIGNIFICANT.

B 5.51a : Scores de performance en mathématiques des élèves selon le nombre de places assises par élève

Strate	Pas de places assises		Une place assise par élève		Une place assises pour deux élèves		Une place assise pour plus de deux élèves	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa			431,7	6,6			444,6	5,0
Bandundu	422,3				488,6	34,4		
Sud-Kivu								
Nord-Kivu								
Maniema							437,7	
Kongo Central							472,0	3,8
Equateur			498,3	20,8				
Orientale								
Katanga			439,0				450,0	6,4
Kasaï-Occidental			445,3	12,2			399,7	
Kasaï-Oriental			455,0	23,5			378,4	
National	422,3		448,4	13,0	488,6	34,4	435,9	14,2

B 5.51 b : Différence de performance en mathématiques des élèves selon le nombre de places assises par élève

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves ayant une place assise pour deux par rapport à ceux ayant une place assise par élève	Erreur Type	Différence de score entre les élèves ayant une place assise pour plus de deux élèves par rapport à ceux ayant une place assise par élève
Kinshasa			0***	0	SIGNIFICANT AT 1%
Bandundu	422,3		66,3	74,9591904	NOT SIGNIFICANT.
Sud-Kivu			0***	0	SIGNIFICANT AT 1%
Nord-Kivu					
Maniema					
Kongo Central			0***	0	SIGNIFICANT AT 1%
Equateur			0***	0	SIGNIFICANT AT 1%
Orientale					
Katanga			0***	0	SIGNIFICANT AT 1%
Kasaï-Occidental			0***	0	SIGNIFICANT AT 1%
Kasaï-Oriental			0***	0	SIGNIFICANT AT 1%
National	422,3		66,3	43,2684517	NOT SIGNIFICANT.

B 5.52a : Scores de performance en langue des élèves selon la disponibilité d'une bibliothèque-Début de scolarité

Province	Elèves fréquentant une école disposant d'une bibliothèque		Elèves fréquentant une école ne disposant pas d'une bibliothèque	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	611,3	121,2	519,7	19,9
Bandundu			527,5	34,4
Sud-Kivu			529,3	21,5
Nord-Kivu			518,2	10,7
Maniema			408,8	7,1
Kongo Central			558,9	27,8
Equateur	662,2	7,6	541,7	16,8
Orientale	466,9	39,2	542,3	4,6
Katanga	494,9		644,8	60,9
Kasaï-Occidental			544,7	11,7
Kasaï-Oriental			478,0	123,6
National	522,9	38,6	536,8	13,0

B 5.52b : Différence de score entre les élèves fréquentant une école ne disposant pas d'une bibliothèque par rapport aux élèves fréquentant une école disposant d'une bibliothèque-Début de scolarité

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves fréquentant une école ne disposant pas d'une bibliothèque par rapport aux élèves fréquentant une école disposant d'une bibliothèque	Erreur Type
Kinshasa	611,3	121,2	-91,6	105,5
Bandundu			0***	0,0
Sud-Kivu			0***	0,0
Nord-Kivu			0***	0,0
Maniema			0***	0,0
Kongo Central			0***	0,0
Equateur	662,2	7,6	-120,4***	18,5
Orientale	466,9	39,2	75,4**	38,1
Katanga	494,9		149,8	159,9
Kasaï-Occidental			0***	0,0
Kasaï-Oriental			0***	0,0
National	522,9	38,6	13,9	38,5

B 5.53a : Scores de performance en mathématiques des élèves selon la disponibilité d'une bibliothèque-Début de scolarité

Province	Elèves fréquentant une école disposant d'une bibliothèque		Elèves fréquentant une école ne disposant pas d'une bibliothèque	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	607,5	95,4	535,9	24,4
Bandundu			603,7	37,8
Sud-Kivu			580,4	11,9
Nord-Kivu			559,0	24,3
Maniema			459,8	33,5
Kongo Central			558,9	10,7
Equateur	630,5	12,1	519,8	18,6
Orientale	532,2	86,9	575,3	11,1
Katanga	537,6		663,2	36,9
Kasaï-Occidental			554,2	16,9
Kasaï-Oriental			569,6	36,7
National	559,4	29,3	572,3	10,7

B 5.53b : Différence de performance en Mathématiques des élèves selon la disponibilité d'une bibliothèque-Début de scolarité

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves fréquentant une école ne disposant pas d'une bibliothèque par rapport aux élèves fréquentant une école disposant d'une bibliothèque	Erreur Type
Kinshasa	607,5	95,4	-71,6	74,2
Bandundu			0***	0,0
Sud-Kivu			0***	0,0
Nord-Kivu			0***	0,0
Maniema			0***	0,0
Kongo Central			0***	0,0
Equateur	630,5	12,1	-110,6***	22,2
Orientale	532,2	86,9	43,1	87,1
Katanga	537,6		125,6	129,2
Kasaï-Occidental			0***	0,0
Kasaï-Oriental			0***	0,0
National	559,4	29,3	12,8	28,8

B 5.54a : Scores de performance en langue des élèves selon la disponibilité d'une bibliothèque-Fin de scolarité

Province	Elèves fréquentant une école disposant d'une bibliothèque		Elèves fréquentant une école ne disposant pas d'une bibliothèque	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	478,6	24,6	474,1	12,6
Bandundu	433,9	27,9	426,8	10,2
Sud-Kivu	530,6		510,1	16,8
Nord-Kivu	519,5		468,8	13,4
Maniema	441,9	15,7	437,2	9,7
Kongo Central	522,2	9,5	526,7	24,5
Equateur	494,9	7,0	477,1	13,3
Orientale	415,6	37,1	454,1	14,4
Katanga	493,7	5,1	494,4	12,4
Kasaï-Occidental	465,8	23,2	434,5	13,2
Kasaï-Oriental			462,7	23,3
National	466,5	12,3	473,6	4,8

B 5.54b : Différence de performance en langue des élèves selon la disponibilité d'une bibliothèque-Fin de scolarité

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves fréquentant une école ne disposant pas d'une bibliothèque par rapport aux élèves fréquentant une école disposant d'une bibliothèque	Erreur Type
Kinshasa	478,6	24,6	-4,4	27,7
Bandundu	433,9	27,9	-7,0	29,2
Sud-Kivu	530,6		-20,5	26,0
Nord-Kivu	519,5		-50,7	52,3
Maniema	441,9	15,7	-4,6	20,1
Kongo Central	522,2	9,5	4,4	26,2
Equateur	494,9	7,0	-17,7	15,5
Orientale	415,6	37,1	38,5	45,2
Katanga	493,7	5,1	0,6	13,0
Kasaï-Occidental	465,8	23,2	-31,2	28,9
Kasaï-Oriental			0***	0,0
National	466,5	12,3	7,0	13,5

B 5.55a : Scores de performance en mathématiques des élèves selon la disponibilité d'une bibliothèque-Fin de scolarité

Province	Elèves fréquentant une école disposant d'une bibliothèque		Elèves fréquentant une école ne disposant pas d'une bibliothèque	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	446,8	12,8	453,9	13,9
Bandundu	434,0	15,7	438,5	10,1
Sud-Kivu	495,0		503,6	14,6
Nord-Kivu	518,3		465,7	11,8
Maniema	455,5	17,2	443,6	7,3
Kongo Central	483,9	9,8	496,9	35,0
Equateur	456,1	5,4	471,8	28,3
Orientale	492,7	21,3	446,6	12,2
Katanga	497,5	7,9	472,0	13,2
Kasaï-Occidental	452,8	55,3	420,6	9,9
Kasaï-Oriental			443,2	19,4
National	463,9	9,3	462,5	5,6

B 5.55b : Différence de performance en mathématiques des élèves selon la disponibilité d'une bibliothèque-Fin de scolarité

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves fréquentant une école ne disposant pas d'une bibliothèque par rapport aux élèves fréquentant une école disposant d'une bibliothèque	Erreur Type
Kinshasa	446,8	12,8	7,1	18,9
Bandundu	434,0	15,7	4,5	18,6
Sud-Kivu	495,0		8,5	15,7
Nord-Kivu	518,3		-52,6	54,4
Maniema	455,5	17,2	-11,8	20,8
Kongo Central	483,9	9,8	13,0	33,7
Equateur	456,1	5,4	15,7	28,7
Orientale	492,7	21,3	-46,1*	25,8
Katanga	497,5	7,9	-25,5	15,7
Kasaï-Occidental	452,8	55,3	-32,1	58,5
Kasaï-Oriental			0***	0,0
National	463,9	9,3	-1,4	11,2

B 5.56a : Scores de performance en langue des élèves selon Disponibilité de livre de lecture-Fin de scolarité

Province	Un livre de lecture par élève		Un livre de lecture pour deux élèves		Un livre de lecture pour plus de deux élèves	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	478,5		459,5		464,5	5,1
Bandundu	480,1		394,0		463,3	
Sud-Kivu						
Nord-Kivu						
Maniema					462,0	
Kongo Central			480,2	6,1		
Equateur	591,6	10,6			455,0	6,0
Orientale						
Katanga			419,2		487,1	2,9
Kasaï-Occidental	433,3	7,6			371,3	
Kasaï-Oriental	428,6	77,0			396,9	9,5
National	455,8	42,0	435,0	21,9	463,1	10,2

B 5.56b : Différence de performance en langue des enseignants selon Disponibilité de livre de lecture-Fin de scolarité

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les enseignants dont Un livre de lecture pour deux élèves par rapport aux enseignants dont Un livre de lecture par élève		Différence de score entre les enseignants dont Un livre de lecture pour plus de deux élèves par rapport aux enseignants dont Un livre de lecture par élève		Différence de score entre les enseignants dont Un livre de lecture pour plus de deux élèves par rapport aux enseignants dont Un livre de lecture par élève	
			Erreur Type		Erreur Type		Erreur Type	
Kinshasa	478,5		0,0	16,0	-19,0	31,4	-13,9	28,0
Bandundu	480,1		0,0	87,9	-86,0	123,5	-16,7	29,3
Sud-Kivu			0***	0,0	0***	0,0	0***	0,0
Nord-Kivu								
Maniema								
Kongo Central			0***	0,0	0***	0,0	0***	0,0
Equateur	591,6	10,6	136,5	137,8	0***	0,0	0,0	137,1
Orientale								
Katanga			0***	0,0	-67,8	68,0	0***	0,0
Kasaï-Occidental	433,3	7,6	62,0	63,1	0***	0,0	0***	0,0
Kasaï-Oriental	428,6	77,0	31,7	77,1	0***	0,0	0***	0,0
National	455,8	42,0	20,8	52,8	0,0	76,1	28,1	81,3

B 5.57a : Scores de performance en mathématiques des élèves selon Disponibilité de livre de lecture-Fin de scolarité

Province	Un livre de lecture par élève		Un livre de lecture pour deux élèves		Un livre de lecture pour plus de deux élèves	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	429,5		434,2		444,6	5,0
Bandundu	508,9		422,3		463,0	
Sud-Kivu						
Nord-Kivu						
Maniema					437,7	
Kongo Central			472,0	3,8		
Equateur	526,1	6,1			417,8	4,8
Orientale						
Katanga			439,0		450,0	6,4
Kasaï-Occidental	445,3	12,2			399,7	
Kasaï-Oriental	421,8	77,9			401,5	10,0
National	445,0	42,2	442,3	11,3	441,5	6,3

B 5.57b : Différence de performance en mathématiques des enseignants selon Disponibilité de livre de lecture-Fin de scolarité

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les enseignants dont Un livre de lecture pour deux élèves par rapport aux enseignants dont Un livre de lecture par élève		Différence de score entre les enseignants dont Un livre de lecture pour plus de deux élèves par rapport aux enseignants dont Un livre de lecture par élève		Différence de score entre les enseignants dont Un livre de lecture pour plus de deux élèves par rapport aux enseignants dont Un livre de lecture par élève	
				Erreur Type		Erreur Type		Erreur Type
Kinshasa	429,5		0,0	16,7	4,7	15,1	15,1	20,6
Bandundu	508,9		0,0	98,8	-86,5	131,6	-45,8	82,8
Sud-Kivu			0***	0,0	0***	0,0	0***	0,0
Nord-Kivu								
Maniema								
Kongo Central			0***	0,0	0***	0,0	0***	0,0
Equateur	526,1	6,1	108,2	108,8	0***	0,0	0,0	108,5
Orientale								
Katanga			0***	0,0	-11,0	17,3	0***	0,0
Kasaï-Occidental	445,3	12,2	45,5	47,3	0***	0,0	0***	0,0
Kasaï-Oriental	421,8	77,9	20,3	78,9	0***	0,0	0***	0,0
National	445,0	42,2	2,6	18,4	0,0	44,0	-0,7	45,9

B 5.58a : Scores de performance en lecture des élèves selon la disponibilité de livre de mathématiques-Fin de scolarité

Province	Un livre de math par élève		Un livre de math pour deux élèves		Un livre de math pour plus de deux élèves	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	478,5		459,5		464,5	5,1
Bandundu	480,1		394,0		463,3	
Sud-Kivu						
Nord-Kivu						
Maniema					462,0	
Kongo Central			480,2	6,1		
Equateur	591,6	10,6			455,0	6,0
Orientale						
Katanga			419,2		487,1	2,9
Kasaï-Occidental	433,3	7,6			371,3	
Kasaï-Oriental	421,3	52,9				
National	447,6	35,1	435,0	21,9	470,1	7,8

B 5.58b : Différence de performance en lecture des élèves selon la disponibilité de livre de mathématiques-Fin de scolarité

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves ayant un livre de math pour deux par rapport à ceux ayant un livre de math par élève	Erreur Type	Différence de score entre les élèves ayant un livre de math pour plus de deux élèves par rapport à ceux ayant un livre de math par élève	Erreur Type	Différence de score entre les élèves ayant un livre de math pour plus de deux élèves par rapport à ceux ayant un livre de math par élève	Erreur Type
Kinshasa	478,5		0,0	16,0	-19,0	31,4	-13,9	28,0
Bandundu	480,1		0,0	87,9	-86,0	123,5	-16,7	29,3
Sud-Kivu			0***	0,0	0***	0,0	0***	0,0
Nord-Kivu								
Maniema								
Kongo Central			0***	0,0	0***	0,0	0***	0,0
Equateur	591,6	10,6	136,5	137,8	0***	0,0	0,0	137,1
Orientale								
Katanga			0***	0,0	-67,8	68,0	0***	0,0
Kasaï-Occidental	433,3	7,6	62,0	63,1	0***	0,0	0***	0,0
Kasaï-Oriental	421,3	52,9	0***	0,0	0***	0,0	0***	0,0
National	447,6	35,1	12,6	38,5	0,0	55,4	35,1	58,2

B 5.59a : Scores de performance en mathématiques des élèves selon la disponibilité de livre de mathématiques-Fin de scolarité

Province	Un livre de math par élève		Un livre de math pour deux élèves		Un livre de math pour plus de deux élèves	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	429,5		434,2		444,6	5,0
Bandundu	508,9		422,3		463,0	
Sud-Kivu						
Nord-Kivu						
Maniema					437,7	
Kongo Central			472,0	3,8		
Equateur	526,1	6,1			417,8	4,8
Orientale						
Katanga			439,0		450,0	6,4
Kasaï-Occidental	445,3	12,2			399,7	
Kasaï-Oriental	417,2	53,8				
National	438,9	35,1	442,3	11,3	445,7	5,7

B 5.59b : Différence de performance en mathématiques des élèves selon la disponibilité de livre de mathématiques-Fin de scolarité

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves ayant un livre de math pour deux par rapport à ceux ayant un livre de math par élève	Erreur Type	Différence de score entre les élèves ayant un livre de math pour plus de deux élèves par rapport à ceux ayant un livre de math par élève	Erreur Type	Différence de score entre les élèves ayant un livre de math pour plus de deux élèves par rapport à ceux ayant un livre de math par élève	Erreur Type
Kinshasa	429,5		0,0	16,7	4,7	15,1	15,1	20,6
Bandundu	508,9		0,0	98,8	-86,5	131,6	-45,8	82,8
Sud-Kivu			0***	0,0	0***	0,0	0***	0,0
Nord-Kivu								
Maniema								
Kongo Central			0***	0,0	0***	0,0	0***	0,0
Equateur	526,1	6,1	108,2	108,8	0***	0,0	0,0	108,5
Orientale								
Katanga			0***	0,0	-11,0	17,3	0***	0,0
Kasaï-Occidental	445,3	12,2	45,5	47,3	0***	0,0	0***	0,0
Kasaï-Oriental	417,2	53,8	0***	0,0	0***	0,0	0***	0,0
National	438,9	35,1	-3,3	16,1	0,0	34,2	3,4	31,3

B 5.60a : Performance en lecture des élèves en début de scolarité selon la disponibilité d'une latrine

Province	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
Kinshasa	550,6	55,7	651,5	
Bandundu	548,4	48,8	483,7	5,8
Sud-Kivu	520,0	24,0	588,8	15,2
Nord-Kivu	518,2	10,7		
Maniema	408,8	7,1		
Kongo Central	558,9	27,8	427,8	
Equateur	560,6	21,4	520,4	4,0
Orientale	507,2	18,1	475,7	
Katanga	607,5	67,8		
Kasaï-Occidental	483,7	4,9	549,5	12,8
Kasaï-Oriental	601,3	13,9	407,2	
National	541,7	14,9	501,0	23,3

B 5.60b : 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

Province	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
Kinshasa	550,6	55,7	100,9	115,6
Bandundu	548,4	48,8	-64,6	49,1
Sud-Kivu	520,0	24,0	68,7**	28,2
Nord-Kivu	518,2	10,7	0***	0,0
Maniema	408,8	7,1	0***	0,0
Kongo Central	558,9	27,8	-131,1	133,8
Equateur	560,6	21,4	-40,2*	22,0
Orientale	507,2	18,1	-31,4	36,5
Katanga	607,5	67,8	0***	0,0
Kasaï-Occidental	483,7	4,9	65,7***	14,1
Kasaï-Oriental	601,3	13,9	-194,0	194,8
National	541,7	14,9	-40,7	28,0

B 5.61a : Performance en mathématique des élèves en début de scolarité selon la disponibilité d'une latrine

Province	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
Kinshasa	562,9	50,7	624,9	
Bandundu	629,1	54,6	550,5	20,4
Sud-Kivu	577,6	13,4	598,7	20,2
Nord-Kivu	559,0	24,3		
Maniema	459,8	33,5		
Kongo Central	558,9	10,7	518,6	
Equateur	537,0	22,5	500,8	3,5
Orientale	556,4	27,7	529,2	
Katanga	632,0	53,5		
Kasaï-Occidental	521,3	6,7	556,8	21,0
Kasaï-Oriental	601,7	30,9	551,2	
National	574,8	13,6	550,3	10,0

B 5.61b : 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- Début de scolarité

Province	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
Kinshasa	562,9	50,7	62,0	83,0
Bandundu	629,1	54,6	-78,5	56,7
Sud-Kivu	577,6	13,4	21,1	23,8
Nord-Kivu	559,0	24,3	0***	0,0
Maniema	459,8	33,5	0***	0,0
Kongo Central	558,9	10,7	-40,2	42,7
Equateur	537,0	22,5	-36,1	23,0
Orientale	556,4	27,7	-27,1	39,6
Katanga	632,0	53,5	0***	0,0
Kasaï-Occidental	521,3	6,7	35,5	21,9
Kasaï-Oriental	601,7	30,9	-50,5	67,3
National	574,8	13,6	-24,4	17,5

B 5.62a : Performance en langue des élèves en fin de scolarité selon la disponibilité d'une latrine

Province	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
Kinshasa	473,9	11,2	445,2	10,5
Bandundu	430,3	13,8	423,8	15,2
Sud-Kivu	510,3	16,4	531,7	27,0
Nord-Kivu	484,1	11,9		
Maniema	448,3	5,8	361,4	4,6
Kongo Central	526,2	21,8	480,2	6,1
Equateur	474,0	15,4	491,5	15,1
Orientale	436,6	18,8	491,2	27,5
Katanga	495,7	12,6	462,8	18,8
Kasaï-Occidental	474,8	15,5	413,5	7,7
Kasaï-Oriental	493,1	20,4	407,3	18,0
National	480,4	5,2	437,2	8,2

B 5.62b : 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

Province	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
Kinshasa	473,9	11,2	-28,7*	14,9
Bandundu	430,3	13,8	-6,4	22,0
Sud-Kivu	510,3	16,4	21,3	32,0
Nord-Kivu	484,1	11,9	0***	0,0
Maniema	448,3	5,8	-86,8***	6,8
Kongo Central	526,2	21,8	-45,9**	22,5
Equateur	474,0	15,4	17,4	25,7
Orientale	436,6	18,8	54,6	35,3
Katanga	495,7	12,6	-32,9	22,5
Kasaï-Occidental	474,8	15,5	-61,3***	15,4
Kasaï-Oriental	493,1	20,4	-85,7***	27,0
National	480,4	5,2	-43,2***	10,5

B 5.63a : Performance en mathématique des élèves en fin de scolarité selon la disponibilité d'une latrine

Province	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
Kinshasa	451,9	9,0	413,2	7,7
Bandundu	442,4	12,5	432,1	9,4
Sud-Kivu	503,4	14,8	496,3	49,7
Nord-Kivu	483,3	11,1		
Maniema	454,6	6,6	384,5	4,0
Kongo Central	495,4	30,0	472,0	3,8
Equateur	463,0	29,7	487,0	17,5
Orientale	455,0	13,4	476,9	27,3
Katanga	473,3	13,3	468,9	9,5
Kasaï-Occidental	453,5	22,5	407,9	7,9
Kasaï-Oriental	467,4	14,3	399,0	19,8
National	469,0	5,6	434,8	7,3

B 5.63b : Différence de performance en Mathématiques des élèves en fin de scolarité selon la disponibilité d'une latrine

Province	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
Kinshasa	451,9	9,0	-38,6***	11,5
Bandundu	442,4	12,5	-10,2	14,6
Sud-Kivu	503,4	14,8	-7,0	52,5
Nord-Kivu	483,3	11,1	0***	0,0
Maniema	454,6	6,6	-70,0***	6,9
Kongo Central	495,4	30,0	-23,4	30,2
Equateur	463,0	29,7	24,0	37,2
Orientale	455,0	13,4	21,9	34,9
Katanga	473,3	13,3	-4,4	16,4
Kasaï-Occidental	453,5	22,5	-45,6**	22,4
Kasaï-Oriental	467,4	14,3	-68,3***	23,5
National	469,0	5,6	-34,2***	9,5

B 5.64a : Performance en lecture des élèves en début de scolarité selon la disponibilité d'une infirmerie

Province	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
Kinshasa	515,2	10,0	558,2	59,0
Bandundu	517,1		529,4	39,6
Sud-Kivu			529,3	21,5
Nord-Kivu			518,2	10,7
Maniema			408,8	7,1
Kongo Central	615,4	2,2	492,7	45,1
Equateur			554,3	18,1
Orientale			503,0	14,3
Katanga	494,9		644,8	60,9
Kasaï-Occidental			544,7	11,7
Kasaï-Oriental			478,0	123,6
National	539,9	31,4	533,9	13,2

B 5.64b : Différence de performance en lecture des élèves en début de scolarité selon la disponibilité d'une infirmerie

Province	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
Kinshasa	515,2	10,0	43,0	59,3
Bandundu	517,1		12,2	42,1
Sud-Kivu			0***	0,0
Nord-Kivu			0***	0,0
Maniema			0***	0,0
Kongo Central	615,4	2,2	-122,6***	45,1
Equateur			0***	0,0
Orientale			0***	0,0
Katanga	494,9		149,8	159,9
Kasaï-Occidental			0***	0,0
Kasaï-Oriental			0***	0,0
National	539,9	31,4	-6,0	30,0

B 5.65a : Performance en mathématiques des élèves en début de scolarité selon la disponibilité d'une infirmerie

Province	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
Kinshasa	547,1	6,6	566,9	54,1
Bandundu	553,8		612,9	41,3
Sud-Kivu			580,4	11,9
Nord-Kivu			559,0	24,3
Maniema			459,8	33,5
Kongo Central	548,8	9,8	570,6	12,4
Equateur			531,3	19,2
Orientale			552,8	23,7
Katanga	537,6		663,2	36,9
Kasaï-Occidental			554,2	16,9
Kasaï-Oriental			569,6	36,7
National	545,7	7,5	572,2	11,0

B 5.65b : Différence de performance en mathématiques des élèves en début de scolarité selon la disponibilité d'une infirmerie

Province	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
Kinshasa	547,1	6,6	19,8	54,4
Bandundu	553,8		59,1	72,6
Sud-Kivu			0***	0,0
Nord-Kivu			0***	0,0
Maniema			0***	0,0
Kongo Central	548,8	9,8	21,7	13,6
Equateur			0***	0,0
Orientale			0***	0,0
Katanga	537,6		125,6	129,2
Kasaï-Occidental			0***	0,0
Kasaï-Oriental			0***	0,0
National	545,7	7,5	26,5**	11,9

B 5.66a : Performance en lecture des élèves en fin de scolarité selon la disponibilité d'une infirmerie

Province	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
Kinshasa	535,7	17,5	459,1	9,4
Bandundu	458,6	6,6	426,6	10,0
Sud-Kivu	538,7	19,1	491,0	15,0
Nord-Kivu			484,1	11,9
Maniema			438,5	8,1
Kongo Central	518,0	15,6	530,4	27,4
Equateur			477,1	12,0
Orientale			444,0	14,5
Katanga	531,8	18,4	482,1	21,4
Kasaï-Occidental			444,8	8,9
Kasaï-Oriental	550,8	8,7	448,7	22,5
National	532,4	10,1	463,1	5,2

B 5.66b : Différence de performance en langue des élèves en fin de scolarité selon la disponibilité d'une infirmerie

Province	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
Kinshasa	535,7	17,5	-76,6***	19,5
Bandundu	458,6	6,6	-32,0**	12,7
Sud-Kivu	538,7	19,1	-47,7*	27,4
Nord-Kivu			0***	0,0
Maniema			0***	0,0
Kongo Central	518,0	15,6	12,4	28,6
Equateur			0***	0,0
Orientale			0***	0,0
Katanga	531,8	18,4	-49,7	36,8
Kasaï-Occidental			0***	0,0
Kasaï-Oriental	550,8	8,7	-102,0***	25,1
National	532,4	10,1	-69,3***	13,0

B 5.67a : Performance en mathématiques des élèves en fin de scolarité selon la disponibilité d'une infirmerie

Province	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
Kinshasa	483,0	12,5	445,2	10,4
Bandundu	508,1	8,4	436,0	9,0
Sud-Kivu	527,8	27,4	485,9	15,9
Nord-Kivu			483,3	11,1
Maniema			446,7	6,7
Kongo Central	449,5	5,0	519,1	28,7
Equateur			467,1	24,4
Orientale			458,6	10,3
Katanga	498,9	7,5	464,6	19,7
Kasaï-Occidental			431,2	9,8
Kasaï-Oriental	509,9	27,7	432,6	19,8
National	500,6	8,3	457,2	5,5

B 5.67b : Différence de performance en mathématiques des élèves en fin de scolarité selon la disponibilité d'une infirmerie

Province	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
Kinshasa	483,0	12,5	-37,7**	17,4
Bandundu	508,1	8,4	-72,0***	11,7
Sud-Kivu	527,8	27,4	-41,9	35,5
Nord-Kivu			0***	0,0
Maniema			0***	0,0
Kongo Central	449,5	5,0	69,6**	30,2
Equateur			0***	0,0
Orientale			0***	0,0
Katanga	498,9	7,5	-34,2	23,5
Kasaï-Occidental			0***	0,0
Kasaï-Oriental	509,9	27,7	-77,2**	35,7
National	500,6	8,3	-43,4***	10,2

B 5.68a : Scores de performance en lecture des élèves selon la présence ou pas des grèves en fin de scolarité

Province	Présence des grèves		Absence des grèves	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	600,1	5,8	471,1	10,4
Bandundu	516,4	16,9	424,2	9,7
Sud-Kivu			510,6	15,8
Nord-Kivu	542,2	7,8	474,1	14,5
Maniema			438,5	8,1
Kongo Central			520,5	19,8
Equateur	456,0	4,4	478,7	13,1
Orientale	436,4	4,5	449,2	15,3
Katanga			494,4	11,8
Kasaï-Occidental	462,7	25,7	442,2	12,9
Kasaï-Oriental	542,8	3,8	457,8	22,5
National	496,6	15,1	471,8	4,3

B 5.68b : Différence de performance en lecture des élèves selon la présence ou pas des grèves en fin de scolarité

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de performance entre les élèves en présence de grèves par rapport à l'absence de grèves	Erreur Type
Kinshasa	600,1	5,8	-1,2***	0,1
Bandundu	516,4	16,9	-0,9***	0,2
Sud-Kivu			0***	0,0
Nord-Kivu	542,2	7,8	-0,6***	0,2
Maniema			0***	0,0
Kongo Central			0***	0,0
Equateur	456,0	4,4	0,2	0,1
Orientale	436,4	4,5	0,1	0,2
Katanga			0***	0,0
Kasaï-Occidental	462,7	25,7	-0,2	0,3
Kasaï-Oriental	542,8	3,8	-0,8***	0,2
National	496,6	15,1	-0,2	0,2

B 5.69a : Scores de performance en mathématiques des élèves selon la présence ou pas des grèves en fin de scolarité

Province	Présence des grèves		Absence des grèves	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	541,9	6,4	448,0	8,9
Bandundu	448,6	16,9	436,5	9,0
Sud-Kivu			503,1	14,4
Nord-Kivu	543,2	16,6	473,0	12,8
Maniema			446,7	6,7
Kongo Central			492,6	26,1
Equateur	443,2	3,7	469,0	26,3
Orientale	432,7	5,2	460,6	9,9
Katanga			473,1	12,8
Kasaï-Occidental	445,2	17,5	429,1	14,8
Kasaï-Oriental	454,1	11,8	438,4	19,2
National	476,6	13,7	462,0	4,9

B 5.69b : Différence de performance en mathématiques des élèves selon la présence ou pas des grèves en fin de scolarité

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de performance entre les élèves en présence de grèves par rapport à l'absence de grèves	Erreur Type
Kinshasa	541,9	6,4	-0,9***	0,1
Bandundu	448,6	16,9	-0,1	0,2
Sud-Kivu			0***	0,0
Nord-Kivu	543,2	16,6	-0,7***	0,2
Maniema			0***	0,0
Kongo Central			0***	0,0
Equateur	443,2	3,7	0,2	0,3
Orientale	432,7	5,2	0,2**	0,1
Katanga			0***	0,0
Kasai-Occidental	445,2	17,5	-0,1	0,3
Kasai-Oriental	454,1	11,8	-0,1	0,2
National	476,6	13,7	-0,1	0,1

B 5.70a : Scores de performance en lecture des élèves selon l'existence ou pas d'une association en fin de scolarité

Province	Il existe une association dans l'école		Il n'existe pas d'association dans l'école	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	477,0	10,9		
Bandundu	427,0	9,0		
Sud-Kivu	508,9	15,7		
Nord-Kivu	484,1	11,9		
Maniema	438,5	8,1		
Kongo Central	520,5	19,8		
Equateur	477,1	12,0		
Orientale	447,7	14,6		
Katanga	496,4	16,5		
Kasai-Occidental	447,2	8,5	430,4	
Kasai-Oriental	450,7	20,2		
National	472,8	4,8	430,4	

B 5.70b : Différence de performance en lecture des élèves selon l'existence ou pas d'une association en fin de scolarité

Province	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
Kinshasa	477,0	10,9	0***	0,0
Bandundu	427,0	9,0	0***	0,0
Sud-Kivu	508,9	15,7	0***	0,0
Nord-Kivu	484,1	11,9	0***	0,0
Maniema	438,5	8,1	0***	0,0
Kongo Central	520,5	19,8	0***	0,0
Equateur	477,1	12,0	0***	0,0
Orientale	447,7	14,6	0***	0,0
Katanga	496,4	16,5	0***	0,0
Kasaï-Occidental	447,2	8,5	-0,1	0,2
Kasaï-Oriental	450,7	20,2	0***	0,0
National	472,8	4,8	-0,4	0,4

B 5.71a : Scores de performance en mathématiques des élèves selon l'existence ou pas d'une association en fin de scolarité

Province	Il existe une association dans l'école		Il n'existe pas d'association dans l'école	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	452,1	9,0		
Bandundu	438,4	8,1		
Sud-Kivu	501,7	14,3		
Nord-Kivu	483,3	11,1		
Maniema	446,7	6,7		
Kongo Central	492,6	26,1		
Equateur	467,1	24,4		
Orientale	458,8	9,7		
Katanga	475,1	12,9		
Kasaï-Occidental	428,9	8,2	434,8	
Kasaï-Oriental	435,0	15,9		
National	462,2	4,6	434,8	

B 5.71 b : Différence de performance en mathématiques des élèves selon l'existence ou pas d'une association en fin de scolarité

Province	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
Kinshasa	452,1	9,0	0***	0,0
Bandundu	438,4	8,1	0***	0,0
Sud-Kivu	501,7	14,3	0***	0,0
Nord-Kivu	483,3	11,1	0***	0,0
Maniema	446,7	6,7	0***	0,0
Kongo Central	492,6	26,1	0***	0,0
Equateur	467,1	24,4	0***	0,0
Orientale	458,8	9,7	0***	0,0
Katanga	475,1	12,9	0***	0,0
Kasaï-Occidental	428,9	8,2	5,8	0,1
Kasaï-Oriental	435,0	15,9	0***	0,0
National	462,2	4,6	-0,2	0,3

B 5.72a : Scores de performance en langue des élèves selon le nombre de manuel de lecture par élève en fin de scolarité

Province	Au moins un manuel de lecture par élève		Un manuel de lecture pour deux élèves		Un manuel de lecture pour plus de deux élèves	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	478,5		459,5		464,5	5,1
Bandundu	480,1		394,0		463,3	
Sud-Kivu						
Nord-Kivu						
Maniema					462,0	
Kongo Central			480,2	6,1		
Equateur	591,6	10,6			455,0	6,0
Orientale						
Katanga			419,2		487,1	2,9
Kasaï-Occidental	433,3	7,6			371,3	
Kasaï-Oriental					396,9	9,5
National	488,2	18,3	435,0	21,9	463,1	10,2

B 5.72b : Différence de performance en langue des élèves selon le nombre de manuel de lecture par élève en fin de scolarité

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont un manuel de lecture pour deux élèves par rapport aux élèves dont au moins un manuel de lecture par élève	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont un manuel de lecture pour plus de deux élèves par rapport aux élèves dont au moins un manuel de lecture par élève	Erreur Type
Kinshasa	478,5		-19,0	31,4	-13,9	23,0
Bandundu	480,1		-86,0	88,4	-16,7	23,9
Sud-Kivu			0***	0,0	0***	0,0
Nord-Kivu						
Maniema						
Kongo Central			0***	0,0	0***	0,0
Equateur	591,6	10,6	0***	0,0	-136,5***	14,4
Orientale						
Katanga			-67,8	68,0	0***	0,0
Kasaï-Occidental	433,3	7,6	0***	0,0	-62,0	63,1
Kasaï-Oriental			0***	0,0	0***	0,0
National	488,2	18,3	-53,1*	28,5	-25,0	22,4

B 5.73a : Scores de performance en mathématique des élèves selon le nombre de manuel de lecture par élève en fin de scolarité

Province	Au moins un manuel de lecture par élève		Un manuel de lecture pour deux élèves		Un manuel de lecture pour plus de deux élèves	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	429,5		434,2		444,6	5,0
Bandundu	508,9		422,3		463,0	
Sud-Kivu						
Nord-Kivu						
Maniema					437,7	
Kongo Central			472,0	3,8		
Equateur	526,1	6,1			417,8	4,8
Orientale						
Katanga			439,0		450,0	6,4
Kasaï-Occidental	445,3	12,2			399,7	
Kasaï-Oriental					401,5	10,0
National	472,5	28,0	442,3	11,3	441,5	6,3

B 5.73b : Différence de performance en mathématiques des élèves selon le nombre de manuel de lecture par élève en fin de scolarité

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont un manuel de lecture pour deux élèves par rapport aux élèves dont au moins un manuel de lecture par élève	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont un manuel de lecture pour plus de deux élèves par rapport aux élèves dont au moins un manuel de lecture par élève	Erreur Type
Kinshasa	429,5		4,7	15,1	15,1	12,2
Bandundu	508,9		-86,5	99,0	-45,8	68,0
Sud-Kivu			0***	0,0	0***	0,0
Nord-Kivu						
Maniema						
Kongo Central			0***	0,0	0***	0,0
Equateur	526,1	6,1	0***	0,0	-108,2***	8,6
Orientale						
Katanga			-11,0	17,3	0***	0,0
Kasaï-Occidental	445,3	12,2	0***	0,0	-45,5	47,3
Kasaï-Oriental			0***	0,0	0***	0,0
National	472,5	28,0	-30,1	30,1	-30,9	28,7

B 5.74a : Scores de performance en lecture des élèves selon le nombre de manuel de mathématique par élève en début de scolarité

Province	Au moins un manuel de mathématique par élève		Un manuel de mathématique pour deux élèves		Un manuel de mathématique pour plus de deux élèves	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa						
Bandundu						
Sud-Kivu						
Nord-Kivu						
Maniema						
Kongo Central	558,1				471,6	8,1
Equateur						
Orientale						
Katanga						
Kasaï-Occidental						
Kasaï-Oriental						
National	558,1				471,6	8,1

B 5.74b : Différence de performance en lecture des élèves selon le nombre de manuel de mathématique par élève en début de scolarité

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont un manuel de mathématique pour deux élèves par rapport aux élèves dont au moins un manuel de mathématique par élève	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont un manuel de mathématique pour plus de deux élèves par rapport aux élèves dont au moins un manuel de mathématique par élève	Erreur Type
Kinshasa						
Bandundu						
Sud-Kivu						
Nord-Kivu						
Maniema						
Kongo Central	558,1		0***	0,0	-86,5	87,9
Equateur						
Orientale						
Katanga						
Kasaï-Occidental						
Kasaï-Oriental						
National	558,1		0***	0,0	-86,5	87,9

B 5.75a : Scores de performance en mathématiques des élèves selon le nombre de manuel de mathématique par élève en début de scolarité

Province	Au moins un manuel de mathématique par élève		Un manuel de mathématique pour deux élèves		Un manuel de mathématique pour plus de deux élèves	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa						
Bandundu						
Sud-Kivu						
Nord-Kivu						
Maniema						
Kongo Central	586,2				576,4	3,1
Equateur						
Orientale						
Katanga						
Kasaï-Occidental						
Kasaï-Oriental						
National	586,2				576,4	3,1

B 5.75b : Différence de performance en mathématiques des élèves selon le nombre de manuel de mathématique par élève en début de scolarité

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont un manuel de mathématique pour deux élèves par rapport aux élèves dont au moins un manuel de mathématique par élève	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont un manuel de mathématique pour plus de deux élèves par rapport aux élèves dont au moins un manuel de mathématique par élève	Erreur Type
Kinshasa						
Bandundu						
Sud-Kivu						
Nord-Kivu						
Maniema						
Kongo Central	586,2		0***	0,0	-9,8	11,8
Equateur						
Orientale						
Katanga						
Kasaï-Occidental						
Kasaï-Oriental						
National	586,2		0***	0,0	-9,8	11,8

B 5.76a : Scores de performance en langue des élèves selon le nombre de manuel de mathématique par élève en fin de scolarité

Strat	Au moins un manuel de mathématique par élève		Un manuel de mathématique pour deux élèves		Un manuel de mathématique pour plus de deux élèves	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	478,5		459,5		464,5	5,1
Bandundu	480,1		394,0		463,3	
Sud-Kivu						
Nord-Kivu						
Maniema					462,0	
Kongo Central			480,2	6,1		
Equateur	591,6	10,6			455,0	6,0
Orientale						
Katanga			419,2		487,1	2,9
Kasaï-Occidental	433,3	7,6			371,3	
Kasaï-Oriental	396,9	9,5				
National	464,3	21,4	435,0	21,9	470,1	7,8

B 5.76b : Différence de performance en langue des élèves selon le nombre de manuel de mathématique par élève en fin de scolarité

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont un manuel de mathématique pour deux élèves par rapport aux élèves dont au moins un manuel de mathématique par élève	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont un manuel de mathématique pour plus de deux élèves par rapport aux élèves dont au moins un manuel de mathématique par élève	Erreur Type
Kinshasa	478,5		-19,0	31,4	-13,9	23,0
Bandundu	480,1		-86,0	88,4	-16,7	23,9
Sud-Kivu			0***	0,0	0***	0,0
Nord-Kivu						
Maniema						
Kongo Central			0***	0,0	0***	0,0
Equateur	591,6	10,6	0***	0,0	-136,5***	14,4
Orientale						
Katanga			-67,8	68,0	0***	0,0
Kasaï-Occidental	433,3	7,6	0***	0,0	-62,0	63,1
Kasaï-Oriental	396,9	9,5	0***	0,0	0***	0,0
National	464,3	21,4	-29,3	30,8	5,7	23,3

B 5.77a : Scores de performance en mathématiques des élèves selon le nombre de manuel de mathématique par élève en fin de scolarité

Province	Au moins un manuel de mathématique par élève		Un manuel de mathématique pour deux élèves		Un manuel de mathématique pour plus de deux élèves	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	429,5		434,2		444,6	5,0
Bandundu	508,9		422,3		463,0	
Sud-Kivu						
Nord-Kivu						
Maniema					437,7	
Kongo Central			472,0	3,8		
Equateur	526,1	6,1			417,8	4,8
Orientale						
Katanga			439,0		450,0	6,4
Kasaï-Occidental	445,3	12,2			399,7	
Kasaï-Oriental	401,5	10,0				
National	453,9	23,5	442,3	11,3	445,7	5,7

B 5.77b : Différence de performance en Mathématiques des élèves selon le nombre de manuel de mathématique par élève en fin de scolarité

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont un manuel de mathématique pour deux élèves par rapport aux élèves dont au moins un manuel de mathématique par élève	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont un manuel de mathématique pour plus de deux élèves par rapport aux élèves dont au moins un manuel de mathématique par élève	Erreur Type
Kinshasa	429,5		4,7	15,1	15,1	12,2
Bandundu	508,9		-86,5	99,0	-45,8	68,0
Sud-Kivu			0***	0,0	0***	0,0
Nord-Kivu						
Maniema						
Kongo Central			0***	0,0	0***	0,0
Equateur	526,1	6,1	0***	0,0	-108,2***	8,6
Orientale						
Katanga			-11,0	17,3	0***	0,0
Kasaï-Occidental	445,3	12,2	0***	0,0	-45,5	47,3
Kasaï-Oriental	401,5	10,0	0***	0,0	0***	0,0
National	453,9	23,5	-11,6	26,1	-8,1	25,0

B 5.78a : Scores de performance en lecture des élèves selon le genre de l'enseignant en début de scolarité

Province	L'enseignant de la classe est du genre masculin		L'enseignant de la classe est du genre féminin	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa				
Bandundu				
Sud-Kivu				
Nord-Kivu				
Maniema				
Kongo Central	471,6	8,1	558,1	
Equateur				
Orientale				
Katanga				
Kasaï-Occidental				
Kasaï-Oriental				
National	471,6	8,1	558,1	

B 5.78b : Différence de performance en lecture des élèves selon le genre de l'enseignant en début de scolarité

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont l'enseignant de la classe est du genre féminin par rapport aux élèves dont l'enseignant de la classe est du genre masculin	Erreur Type
Kinshasa				
Bandundu				
Sud-Kivu				
Nord-Kivu				
Maniema				
Kongo Central	471,6	8,1	86,5	87,9
Equateur				
Orientale				
Katanga				
Kasaï-Occidental				
Kasaï-Oriental				
National	471,6	8,1	86,5	87,9

B 5.79a : Scores de performance en mathématiques des élèves selon le genre de l'enseignant en début de scolarité

Province	L'enseignant de la classe est du genre masculin		L'enseignant de la classe est du genre féminin	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa				
Bandundu				
Sud-Kivu				
Nord-Kivu				
Maniema				
Kongo Central	576,4	3,1	586,2	
Equateur				
Orientale				
Katanga				
Kasaï-Occidental				
Kasaï-Oriental				
National	576,4	3,1	586,2	

B 5.79b : Différence de performance en Mathématiques des élèves selon le genre de l'enseignant en début de scolarité

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont l'enseignant de la classe est du genre féminin par rapport aux élèves dont l'enseignant de la classe est du genre masculin	Erreur Type
Kinshasa				
Bandundu				
Sud-Kivu				
Nord-Kivu				
Maniema				
Kongo Central	576,4	3,1	9,8	11,8
Equateur				
Orientale				
Katanga				
Kasaï-Occidental				
Kasaï-Oriental				
National	576,4	3,1	9,8	11,8

B 5.80a : Scores de performance en langue des élèves selon le genre de l'enseignant en fin de scolarité

Province	L'enseignant de la classe est du genre masculin		L'enseignant de la classe est du genre féminin	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	466,1	4,5		
Bandundu	427,5	62,7	463,3	
Sud-Kivu				
Nord-Kivu				
Maniema	462,0			
Kongo Central			480,2	6,1
Equateur	556,5	26,7		
Orientale				
Katanga	472,1	16,7		
Kasaï-Occidental	402,9	31,4		
Kasaï-Oriental	389,2	11,4		
National	449,3	13,6	474,2	8,3

B 5.80b : Différence de performance en langue des élèves selon le genre de l'enseignant en fin de scolarité

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont l'enseignant de la classe est du genre féminin par rapport aux élèves dont l'enseignant de la classe est du genre masculin	Erreur Type
Kinshasa	466,1	4,5	0***	0,0
Bandundu	427,5	62,7	35,8	72,6
Sud-Kivu			0***	0,0
Nord-Kivu				
Maniema	462,0			
Kongo Central			0***	0,0
Equateur	556,5	26,7	0***	0,0
Orientale				
Katanga	472,1	16,7	0***	0,0
Kasaï-Occidental	402,9	31,4	0***	0,0
Kasaï-Oriental	389,2	11,4	0***	0,0
National	449,3	13,6	24,9	16,2

B 5.81a : Scores de performance en mathématiques des élèves selon le genre de l'enseignant en fin de scolarité

Province	L'enseignant de la classe est du genre masculin		L'enseignant de la classe est du genre féminin	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	440,6	5,0		
Bandundu	455,9	63,1	463,0	
Sud-Kivu				
Nord-Kivu				
Maniema	437,7			
Kongo Central			472,0	3,8
Equateur	498,3	20,8		
Orientale				
Katanga	447,6	5,5		
Kasaï-Occidental	422,9	24,8		
Kasaï-Oriental	385,7	18,4		
National	436,0	10,1	468,8	7,5

B 5.81b : Différence de performance en mathématiques des élèves selon le genre de l'enseignant en fin de scolarité

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont l'enseignant de la classe est du genre féminin par rapport aux élèves dont l'enseignant de la classe est du genre masculin	Erreur Type
Kinshasa	440,6	5,0	0***	0,0
Bandundu	455,9	63,1	7,0	65,3
Sud-Kivu			0***	0,0
Nord-Kivu				
Maniema	437,7			
Kongo Central			0***	0,0
Equateur	498,3	20,8	0***	0,0
Orientale				
Katanga	447,6	5,5	0***	0,0
Kasaï-Occidental	422,9	24,8	0***	0,0
Kasaï-Oriental	385,7	18,4	0***	0,0
National	436,0	10,1	32,7***	12,2

B 5.82a : Scores de performance en langue des élèves selon le genre du directeur: début de scolarité

Province	Le directeur d'école est du genre masculin		Le directeur d'école est du genre féminin	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	597,1	47,0	483,3	13,7
Bandundu	536,2	42,1	493,6	6,3
Sud-Kivu	529,3	21,5		
Nord-Kivu	518,2	10,7		
Maniema	399,2	91,7	411,5	61,2
Kongo Central	458,4	37,3	615,4	2,2
Equateur	554,3	18,1		
Orientale	491,6	30,8	512,8	41,2
Katanga	607,5	67,8		
Kasaï-Occidental	544,7	11,7		
Kasaï-Oriental	407,2		601,3	13,9
National	535,2	15,2	519,6	20,9

B 5.82b : Différence de performance en langue des élèves selon le genre du directeur: début de scolarité

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de score des élève selon que le directeur soit du genre féminin par rapport à un directeur du genre masculin	Erreur Type
Kinshasa	597,1	47,0	-113,8***	40,3
Bandundu	536,2	42,1	-42,5	42,3
Sud-Kivu	529,3	21,5	0***	0,0
Nord-Kivu	518,2	10,7	0***	0,0
Maniema	399,2	91,7	12,3	133,0
Kongo Central	458,4	37,3	157,0***	37,5
Equateur	554,3	18,1	0***	0,0
Orientale	491,6	30,8	21,2	61,5
Katanga	607,5	67,8	0***	0,0
Kasaï-Occidental	544,7	11,7	0***	0,0
Kasaï-Oriental	407,2		194,0	194,8
National	535,2	15,2	-15,5	26,2

B 5.83a : Scores de performance en mathématiques des élèves selon le genre du directeur: début de scolarité

Province	Le directeur d'école est du genre masculin		Le directeur d'école est du genre féminin	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	604,3	26,5	500,6	24,1
Bandundu	589,6	53,1	606,1	10,7
Sud-Kivu	580,4	11,9		
Nord-Kivu	559,0	24,3		
Maniema	425,2	103,9	469,5	147,6
Kongo Central	543,1	30,9	548,8	9,8
Equateur	531,3	19,2		
Orientale	510,5	29,2	589,3	28,4
Katanga	632,0	53,5		
Kasaï-Occidental	554,2	16,9		
Kasaï-Oriental	551,2		601,7	30,9
National	569,8	12,4	556,6	20,6

B 5.83b : Différence de performance en mathématiques des élèves selon le genre du directeur: début de scolarité

Province	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
Kinshasa	604,3	26,5	-103,7***	17,5
Bandundu	589,6	53,1	16,5	53,6
Sud-Kivu	580,4	11,9	0***	0,0
Nord-Kivu	559,0	24,3	0***	0,0
Maniema	425,2	103,9	44,3	218,4
Kongo Central	543,1	30,9	5,7	31,7
Equateur	531,3	19,2	0***	0,0
Orientale	510,5	29,2	78,8	50,1
Katanga	632,0	53,5	0***	0,0
Kasaï-Occidental	554,2	16,9	0***	0,0
Kasaï-Oriental	551,2		50,5	67,3
National	569,8	12,4	-13,1	24,2

B 5.84a : Scores de performance en langue des élèves selon le genre du directeur: fin de scolarité

Province	Le directeur d'école est du genre masculin		Le directeur d'école est du genre féminin	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	477,3	10,4	456,0	31,8
Bandundu	427,4	11,7	411,0	23,3
Sud-Kivu	512,0	17,9	498,7	
Nord-Kivu	480,8	11,6	515,0	
Maniema	439,8	12,7	435,9	9,7
Kongo Central	504,9	16,8	578,0	64,3
Equateur	478,3	13,2	467,8	104,1
Orientale	442,9	18,8	485,7	27,6
Katanga	480,4	15,3	566,3	60,2
Kasaï-Occidental	438,7	7,8	513,2	5,5
Kasaï-Oriental	456,9	24,6	503,9	5,9
National	469,1	5,2	494,3	20,4

B 5.84b : Différence de performance en langue des élèves selon le genre du directeur: fin de scolarité

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de score des élève selon que le directeur soit du genre féminin par rapport à un directeur du genre masculin	Erreur Type
Kinshasa	477,3	10,4	-21,3	33,3
Bandundu	427,4	11,7	-16,4	28,0
Sud-Kivu	512,0	17,9	-13,3	22,5
Nord-Kivu	480,8	11,6	34,2	36,5
Maniema	439,8	12,7	-3,9	18,7
Kongo Central	504,9	16,8	73,1	52,2
Equateur	478,3	13,2	-10,5	107,6
Orientale	442,9	18,8	42,7	37,9
Katanga	480,4	15,3	85,8	72,3
Kasaï-Occidental	438,7	7,8	74,5***	9,9
Kasaï-Oriental	456,9	24,6	46,9*	25,1
National	469,1	5,2	25,2	23,0

B 5.85a : Scores de performance en mathématiques des élèves selon le genre du directeur: fin de scolarité

Province	Le directeur d'école est du genre masculin		Le directeur d'école est du genre féminin	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	450,4	9,1	451,0	34,3
Bandundu	436,2	9,2	433,6	31,3
Sud-Kivu	503,7	16,1	498,0	
Nord-Kivu	480,7	10,9	508,2	
Maniema	446,1	10,4	447,8	9,6
Kongo Central	478,2	21,2	545,2	82,0
Equateur	470,1	27,5	444,6	67,0
Orientale	457,9	12,8	470,9	21,6
Katanga	458,5	10,9	548,6	46,1
Kasaï-Occidental	429,9	10,7	445,5	6,5
Kasaï-Oriental	440,1	21,5	450,6	5,6
National	459,2	5,0	483,6	17,3

B 5.85b : Différence de performance en mathématiques des élèves selon le genre du directeur: fin de scolarité

Province	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
Kinshasa	450,4	9,1	0,6	35,0
Bandundu	436,2	9,2	-2,5	33,1
Sud-Kivu	503,7	16,1	-5,7	17,1
Nord-Kivu	480,7	10,9	27,5	29,9
Maniema	446,1	10,4	1,7	16,8
Kongo Central	478,2	21,2	67,0	66,7
Equateur	470,1	27,5	-25,5	74,5
Orientale	457,9	12,8	13,0	28,3
Katanga	458,5	10,9	90,1*	53,5
Kasaï-Occidental	429,9	10,7	15,5	12,5
Kasaï-Oriental	440,1	21,5	10,4	22,3
National	459,2	5,0	24,4	18,7

B 5.86a : Scores de performance en lecture des élèves selon l'ancienneté de l'enseignant en début de scolarité

Province	L'enseignant a moins de 5 ans d'expérience		L'enseignant a entre 6 et 10 ans d'expérience		L'enseignant a entre 11 et 20 ans d'expérience		L'enseignant a plus de 20 ans d'expérience	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa								
Bandundu								
Sud-Kivu								
Nord-Kivu								
Maniema								
Kongo Central			520,0	51,1				
Equateur								
Orientale								
Katanga								
Kasaï-Occidental								
Kasaï-Oriental								
National			520,0	51,1				

B 5.86b : Différence de performance en lecture des élèves selon l'ancienneté de l'enseignant en début de scolarité

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont l'enseignant a entre 6 et 10 ans d'expérience par rapport aux élèves dont l'enseignant a moins de 5 ans d'expérience	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont l'enseignant a entre 11 et 20 ans d'expérience par rapport aux élèves dont l'enseignant a moins de 5 ans d'expérience	Erreur Type
Kinshasa						
Bandundu						
Sud-Kivu						
Nord-Kivu						
Maniema						
Kongo Central			0***	0,0	0***	0,0
Equateur						
Orientale						
Katanga						
Kasaï-Occidental						
Kasaï-Oriental						
National			0***	0,0	0***	0,0

B 5.87a : Scores de performance en mathématiques des élèves selon l'ancienneté de l'enseignant en début de scolarité

Province	L'enseignant a moins de 5 ans d'expérience		L'enseignant a entre 6 et 10 ans d'expérience		L'enseignant a entre 11 et 20 ans d'expérience		L'enseignant a plus de 20 ans d'expérience	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa								
Bandundu								
Sud-Kivu								
Nord-Kivu								
Maniema								
Kongo Central			581,9	6,9				
Equateur								
Orientale								
Katanga								
Kasaï-Occidental								
Kasaï-Oriental								
National			581,9	6,9				

B 5.87b : Différence de performance en mathématiques des élèves selon l'ancienneté de l'enseignant en début de scolarité

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont l'enseignant a entre 6 et 10 ans d'expérience par rapport aux élèves dont l'enseignant a moins de 5 ans d'expérience	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont l'enseignant a entre 11 et 20 ans d'expérience par rapport aux élèves dont l'enseignant a moins de 5 ans d'expérience	Erreur Type
Kinshasa						
Bandundu						
Sud-Kivu						
Nord-Kivu						
Maniema						
Kongo Central			0***	0,0	0***	0,0
Equateur						
Orientale						
Katanga						
Kasaï-Occidental						
Kasaï-Oriental						
National			0***	0,0	0***	0,0

B 5.88a : Scores de performance en langue des élèves selon l'ancienneté de l'enseignant en fin de scolarité

Province	L'enseignant a moins de 5 ans d'expérience		L'enseignant a entre 6 et 10 ans d'expérience		L'enseignant a entre 11 et 20 ans d'expérience		L'enseignant a plus de 20 ans d'expérience	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	466,1	4,5						
Bandundu					394,0		472,7	13,1
Sud-Kivu								
Nord-Kivu								
Maniema	462,0							
Kongo Central							480,2	6,1
Equateur					556,5	26,7		
Orientale								
Katanga			487,1	2,9			419,2	
Kasaï-Occidental	433,3	7,6	371,3					
Kasaï-Oriental	421,3	52,9						
National	445,4	22,2	476,3	12,4	443,5	116,5	459,3	18,7

B 5.88b : Différence de performance en langue des élèves selon l'ancienneté de l'enseignant en fin de scolarité

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont l'enseignant a entre 6 et 10 ans d'expérience par rapport aux élèves dont l'enseignant a moins de 5 ans d'expérience	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont l'enseignant a entre 11 et 20 ans d'expérience par rapport aux élèves dont l'enseignant a moins de 5 ans d'expérience	Erreur Type
Kinshasa	466,1	4,5	0***	0,0	0***	0,0
Bandundu			0***	0,0	-78,6	80,4
Sud-Kivu			0***	0,0	0***	0,0
Nord-Kivu						
Maniema	462,0					
Kongo Central			0***	0,0	0***	0,0
Equateur			0***	0,0	0***	0,0
Orientale						
Katanga			67,8	96,1	0***	0,0
Kasaï-Occidental	433,3	7,6	-62,0	63,1	0***	0,0
Kasaï-Oriental	421,3	52,9	0***	0,0	0***	0,0
National	445,4	22,2	30,9	25,9	-1,8	118,7

B 5.89a : Scores de performance en mathématiques des élèves selon l'ancienneté de l'enseignant en fin de scolarité

Province	L'enseignant a moins de 5 ans d'expérience		L'enseignant a entre 6 et 10 ans d'expérience		L'enseignant a entre 11 et 20 ans d'expérience		L'enseignant a plus de 20 ans d'expérience	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	440,6	5,0						
Bandundu					422,3		488,6	34,4
Sud-Kivu								
Nord-Kivu								
Maniema	437,7							
Kongo Central							472,0	3,8
Equateur					498,3	20,8		
Orientale								
Katanga			450,0	6,4			439,0	
Kasaï-Occidental	445,3	12,2	399,7					
Kasaï-Oriental	417,2	53,8						
National	430,5	21,4	445,4	7,9	445,4	55,1	468,8	17,4

B 5.89b : Différence de performance en mathématiques des élèves selon l'ancienneté de l'enseignant en fin de scolarité

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont l'enseignant a entre 6 et 10 ans d'expérience par rapport aux élèves dont l'enseignant a moins de 5 ans d'expérience	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont l'enseignant a entre 11 et 20 ans d'expérience par rapport aux élèves dont l'enseignant a moins de 5 ans d'expérience	Erreur Type
Kinshasa	440,6	5,0	0***	0,0	0***	0,0
Bandundu			0***	0,0	-66,3	75,0
Sud-Kivu			0***	0,0	0***	0,0
Nord-Kivu						
Maniema	437,7					
Kongo Central			0***	0,0	0***	0,0
Equateur			0***	0,0	0***	0,0
Orientale						
Katanga			11,0	22,2	0***	0,0
Kasaï-Occidental	445,3	12,2	-45,5	47,3	0***	0,0
Kasaï-Oriental	417,2	53,8	0***	0,0	0***	0,0
National	430,5	21,4	14,8	22,8	14,9	59,0

B 5.90a : Scores de performance en langue des élèves selon le nombre d'année d'expérience du directeur d'école en début de scolarité

Province	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
Kinshasa	601,6	108,9	478,1	15,1	580,7	52,0		
Bandundu	451,6	24,8	599,5	62,5	523,3		474,6	28,9
Sud-Kivu	457,7				500,1	13,8	584,4	7,9
Nord-Kivu	511,4	25,0	510,9	7,3	546,4			
Maniema	472,5	5,6	389,1				312,0	9,3
Kongo Central	451,3	8,1			423,8		522,7	48,9
Equateur	520,4	4,0	556,7	25,1			571,1	6,1
Orientale	489,9	7,6	653,3	20,5	475,7		443,5	12,6
Katanga	614,2	156,2	541,7		655,2	7,7		
Kasaï-Occidental	525,6	13,1	531,1	6,0	541,4	21,8	584,6	
Kasaï-Oriental	601,3	13,9	407,2					
National	540,5	28,1	522,3	26,9	538,2	23,7	521,9	21,4

B 5.90b : Différence de performance en langue des élèves selon le nombre d'année d'expérience du directeur d'école en début de scolarité

Province	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
Kinshasa	605,3	67,2	485,6	21,7	572,0	34,7		
Bandundu	524,6	48,3	669,0	76,9	554,9		552,9	22,8
Sud-Kivu	462,7				569,5	7,3	616,3	12,3
Nord-Kivu	517,9	35,1	573,2	7,6	607,2			
Maniema	577,3	36,6	415,4				326,5	11,7
Kongo Central	548,5	14,7			543,4		545,2	19,4
Equateur	500,8	3,5	527,9	23,8			561,3	7,9
Orientale	561,9	56,4	676,7	10,8	529,2		466,8	18,0
Katanga	637,6	131,4	608,9		643,9	4,1		
Kasaï-Occidental	569,7	16,7	543,9	9,4	525,3	47,4	598,6	
Kasaï-Oriental	601,7	30,9	551,2					
National	573,4	23,0	568,3	24,0	572,3	14,4	554,1	18,0

B 5.91a : Scores de performance en mathématiques des élèves selon le nombre d'année d'expérience du directeur d'école en début de scolarité

Province	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
Kinshasa	601,6	108,9	-123,5	101,9	-20,9	128,2	0***	0,0
Bandundu	451,6	24,8	147,9**	67,1	71,6	76,3	22,9	46,8
Sud-Kivu	457,7		0***	0,0	42,3	43,0	126,6***	31,7
Nord-Kivu	511,4	25,0	-0,5	26,5	34,9	43,1	0***	0,0
Maniema	472,5	5,6	-83,4	83,8	0***	0,0	-160,4***	11,8
Kongo Central	451,3	8,1	0***	0,0	-27,5	29,6	71,3	49,5
Equateur	520,4	4,0	36,3	25,3	0***	0,0	50,7***	9,8
Orientale	489,9	7,6	163,4***	21,9	-14,1	16,8	-46,4***	17,8
Katanga	614,2	156,2	-72,4	172,6	40,9	156,6	0***	0,0
Kasaï-Occidental	525,6	13,1	5,5	14,9	15,8	30,6	59,0	60,8
Kasaï-Oriental	601,3	13,9	-194,0	194,8	0***	0,0	0***	0,0
National	540,5	28,1	-18,1	37,6	-2,3	38,4	-18,6	35,4

B 5.91b : Différence de performance en mathématiques des élèves selon le nombre d'année d'expérience du directeur d'école en début de scolarité

Province	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		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		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		Erreur Type		Erreur Type
Kinshasa	605,3	67,2	-119,6**	57,3	-33,2	80,4	0***	0,0
Bandundu	524,6	48,3	144,4	90,3	30,3	58,4	28,3	53,8
Sud-Kivu	462,7		0***	0,0	106,7	107,2	153,5	104,1
Nord-Kivu	517,9	35,1	55,2	36,5	89,2	97,1	0***	0,0
Maniema	577,3	36,6	-161,8	166,6	0***	0,0	-250,7***	39,7
Kongo Central	548,5	14,7	0***	0,0	-5,0	20,3	-3,3	25,5
Equateur	500,8	3,5	27,0	24,1	0***	0,0	60,4***	11,1
Orientale	561,9	56,4	114,7**	57,7	-32,7	64,8	-95,1	71,0
Katanga	637,6	131,4	-28,7	135,2	6,2	131,8	0***	0,0
Kasaï-Occidental	569,7	16,7	-25,7	16,5	-44,3	56,4	28,9	35,0
Kasaï-Oriental	601,7	30,9	-50,5	67,3	0***	0,0	0***	0,0
National	573,4	23,0	-5,0	31,8	-1,0	28,6	-19,2	29,5

B 5.92a : Scores de performance en langue des élèves selon le nombre d'année d'expérience du directeur d'école en fin de scolarité

Province	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
Kinshasa	461,5	5,1	517,9	52,5	478,0	22,0	481,3	38,8
Bandundu	403,3	12,4	407,4	22,6	432,0	16,0	470,0	12,4
Sud-Kivu	513,7	29,8	493,8	14,6	528,4	15,0	486,4	12,9
Nord-Kivu	493,1	33,4	482,6	37,6	455,8	13,7	542,2	7,8
Maniema	470,3	6,0	409,0	24,3	401,6	24,7	441,9	13,8
Kongo Central	520,0	12,6	733,3	5,1	582,9	34,1	487,0	19,2
Equateur	465,9	23,7	468,7	13,4	505,7	22,1	489,3	106,8
Orientale	456,4	11,2	485,6	36,9	435,4	17,7	392,6	61,5
Katanga	540,9	14,7	498,7	7,0	463,6	26,9	463,4	17,4
Kasaï-Occidental	424,0	11,1	458,8	33,5	452,7	44,3	443,7	29,5
Kasaï-Oriental	516,6	14,4	436,7	15,7	455,6	37,3	397,8	145,8
National	481,6	6,1	474,7	9,8	478,6	11,1	462,8	8,8

B 5.92b : Différence de performance en langue des élèves selon le nombre d'année d'expérience du directeur d'école en fin de scolarité

Province	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		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		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		Erreur Type		Erreur Type
Kinshasa	461,5	5,1	56,4	52,7	16,4	21,8	19,8	39,0
Bandundu	403,3	12,4	4,0	25,9	28,6	20,1	66,6***	17,4
Sud-Kivu	513,7	29,8	-19,9	33,4	14,7	27,4	-27,3	38,4
Nord-Kivu	493,1	33,4	-10,5	50,3	-37,2	36,7	49,0	34,3
Maniema	470,3	6,0	-61,3**	24,9	-68,7***	25,4	-28,4*	15,1
Kongo Central	520,0	12,6	213,3***	13,5	62,9	41,6	-33,0	28,5
Equateur	465,9	23,7	2,8	24,6	39,7	34,3	23,3	109,3
Orientale	456,4	11,2	29,2	37,6	-21,0	14,7	-63,7	62,8
Katanga	540,9	14,7	-42,1**	17,4	-77,2**	30,2	-77,5***	21,1
Kasaï-Occidental	424,0	11,1	34,8	35,2	28,7	45,4	19,7	33,7
Kasaï-Oriental	516,6	14,4	-79,9***	21,7	-60,9*	35,5	-118,8	149,1
National	481,6	6,1	-6,9	11,6	-2,9	12,2	-18,7*	11,1

B 5.93a : Scores de performance en mathématiques des élèves selon le nombre d'année d'expérience du directeur d'école en fin de scolarité

Province	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
Kinshasa	446,3	3,3	461,7	37,4	455,2	30,7	459,8	26,1
Bandundu	419,7	16,9	424,3	19,1	430,5	16,1	472,1	11,6
Sud-Kivu	517,0	34,9	487,6	28,5	517,3	12,2	474,4	8,3
Nord-Kivu	489,6	24,4	481,1	33,0	456,8	14,8	543,2	16,6
Maniema	470,4	4,4	431,6	25,7	408,5	16,6	449,3	16,6
Kongo Central	487,5	11,0	754,1	5,7	568,0	31,3	452,6	5,6
Equateur	461,2	26,3	436,9	9,7	546,9	50,1	465,5	63,4
Orientale	463,2	7,7	446,7	29,5	438,7	15,2	472,3	48,1
Katanga	505,9	20,5	493,9	7,2	438,1	27,0	446,9	17,6
Kasaï-Occidental	404,6	15,3	427,7	9,2	464,2	47,1	423,9	9,1
Kasaï-Oriental	479,3	11,0	424,7	17,1	437,7	29,9	384,2	71,4
National	469,1	7,4	455,7	8,8	473,2	13,1	455,7	8,2

B 5.93b : Différence de performance en mathématiques des élèves selon le nombre d'année d'expérience du directeur d'école en fin de scolarité

Province	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
Kinshasa	446,3	3,3	15,3	37,5	8,8	30,2	13,4	26,6
Bandundu	419,7	16,9	4,6	25,9	10,8	23,4	52,3**	20,5
Sud-Kivu	517,0	34,9	-29,4	45,1	0,2	38,1	-42,5	38,9
Nord-Kivu	489,6	24,4	-8,5	41,0	-32,8	29,6	53,6*	29,6
Maniema	470,4	4,4	-38,8	25,9	-61,8***	17,3	-21,1	19,1
Kongo Central	487,5	11,0	266,5***	14,0	80,4**	32,0	-34,9***	9,0
Equateur	461,2	26,3	-24,3	26,0	85,6	52,2	4,2	68,7
Orientale	463,2	7,7	-16,4	28,8	-24,4*	13,7	9,0	48,7
Katanga	505,9	20,5	-12,0	22,4	-67,7**	33,9	-59,0**	26,7
Kasaï-Occidental	404,6	15,3	23,1	18,2	59,6	48,8	19,2	17,5
Kasaï-Oriental	479,3	11,0	-54,6**	22,6	-41,5	30,3	-95,1	67,3
National	469,1	7,4	-13,4	11,7	4,0	15,0	-13,4	11,1

B 5.94a : Scores de performance en langue des élèves selon le niveau d'instruction de l'enseignant en début de scolarité

Province	L'enseignant a un niveau d'instruction primaire ou secondaire		L'enseignant a un niveau d'instruction universitaire	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa				
Bandundu				
Sud-Kivu				
Nord-Kivu				
Maniema				
Kongo Central	520,0	51,1		
Equateur				
Orientale				
Katanga				
Kasaï-Occidental				
Kasaï-Oriental				
National	520,0	51,1		

B 5.94b : Différence de performance en langue des élèves selon le niveau d'instruction de l'enseignant en début de scolarité

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de score 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	Erreur Type
Kinshasa				
Bandundu				
Sud-Kivu				
Nord-Kivu				
Maniema				
Kongo Central	520,0	51,1	0***	0,0
Equateur				
Orientale				
Katanga				
Kasaï-Occidental				
Kasaï-Oriental				
National	520,0	51,1	0***	0,0

B 5.95a : Scores de performance en mathématiques des élèves selon le niveau d'instruction de l'enseignant en début de scolarité

Province	L'enseignant a un niveau d'instruction primaire ou secondaire		L'enseignant a un niveau d'instruction universitaire	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa				
Bandundu				
Sud-Kivu				
Nord-Kivu				
Maniema				
Kongo Central	581,9	6,9		
Equateur				
Orientale				
Katanga				
Kasaï-Occidental				
Kasaï-Oriental				
National	581,9	6,9		

B 5.95b : Différence de performance en mathématiques des élèves selon le niveau d'instruction de l'enseignant en début de scolarité

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de score 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	Erreur Type
Kinshasa				
Bandundu				
Sud-Kivu				
Nord-Kivu				
Maniema				
Kongo Central	581,9	6,9	0***	0,0
Equateur				
Orientale				
Katanga				
Kasaï-Occidental				
Kasaï-Oriental				
National	581,9	6,9	0***	0,0

B 5.96a : Scores de performance en langue des élèves selon le niveau d'instruction de l'enseignant en fin de scolarité

Province	L'enseignant a un niveau d'instruction primaire ou secondaire		L'enseignant a un niveau d'instruction universitaire	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	466,1	4,5		
Bandundu	435,9	42,5		
Sud-Kivu				
Nord-Kivu				
Maniema				
Kongo Central	480,2	6,1		
Equateur	556,5	26,7		
Orientale				
Katanga	472,1	16,7		
Kasaï-Occidental	402,9	31,4		
Kasaï-Oriental	389,2	11,4		
National	451,6	12,5		

B 5.96b : Différence de performance en langue des élèves selon le niveau d’instruction de l’enseignant en fin de scolarité

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de score 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	Erreur Type
Kinshasa	466,1	4,5	0***	0,0
Bandundu	435,9	42,5	0***	0,0
Sud-Kivu			0***	0,0
Nord-Kivu				
Maniema				
Kongo Central	480,2	6,1	0***	0,0
Equateur	556,5	26,7	0***	0,0
Orientale				
Katanga	472,1	16,7	0***	0,0
Kasaï-Occidental	402,9	31,4	0***	0,0
Kasaï-Oriental	389,2	11,4	0***	0,0
National	451,6	12,5	0***	0,0

B 5.97a : Scores de performance en mathématiques des élèves selon le niveau d’instruction de l’enseignant en fin de scolarité

Province	L’enseignant a un niveau d’instruction primaire ou secondaire		L’enseignant a un niveau d’instruction universitaire	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	440,6	5,0		
Bandundu	457,6	38,4		
Sud-Kivu				
Nord-Kivu				
Maniema				
Kongo Central	472,0	3,8		
Equateur	498,3	20,8		
Orientale				
Katanga	447,6	5,5		
Kasaï-Occidental	422,9	24,8		
Kasaï-Oriental	385,7	18,4		
National	439,3	9,6		

B 5.97b : Différence de performance en mathématiques des élèves selon le niveau d'instruction de l'enseignant en fin de scolarité

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de score 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	Erreur Type
Kinshasa	440,6	5,0	0***	0,0
Bandundu	457,6	38,4	0***	0,0
Sud-Kivu			0***	0,0
Nord-Kivu				
Maniema				
Kongo Central	472,0	3,8	0***	0,0
Equateur	498,3	20,8	0***	0,0
Orientale				
Katanga	447,6	5,5	0***	0,0
Kasaï-Occidental	422,9	24,8	0***	0,0
Kasaï-Oriental	385,7	18,4	0***	0,0
National	439,3	9,6	0***	0,0

B 5.98a : Scores de performance en langue des élèves selon le niveau d'instruction du directeur

Province	Le directeur a un niveau d'instruction primaire ou secondaire		Le directeur d'école a un niveau d'instruction universitaire	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	465,8	11,6	524,6	40,0
Bandundu	427,6	9,8	429,7	
Sud-Kivu	506,7	17,5	590,7	14,2
Nord-Kivu	490,7	15,8	463,8	14,0
Maniema	430,3	12,2	469,7	20,3
Kongo Central	493,6	9,4	733,3	5,1
Equateur	473,6	15,9	492,9	14,3
Orientale	463,6	21,6	409,8	8,2
Katanga	491,0	19,1	437,1	
Kasaï-Occidental	438,1	7,7	513,6	5,3
Kasaï-Oriental	470,0	20,0	395,0	67,8
National	470,2	5,8	474,5	16,9

B 5.98b : Différence de performance en langue des élèves selon le niveau d'instruction du directeur

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de score des élève selon que le directeur ait un niveau universitaire par rapport à un directeur de niveau primaire ou secondaire	Erreur Type
Kinshasa	465,8	11,6	0,5	0,4
Bandundu	427,6	9,8	2,0	0,1
Sud-Kivu	506,7	17,5	0,8***	0,2
Nord-Kivu	490,7	15,8	-0,2	0,2
Maniema	430,3	12,2	0,3	0,3
Kongo Central	493,6	9,4	2,3***	0,1
Equateur	473,6	15,9	0,1	0,3
Orientale	463,6	21,6	-0,5**	0,3
Katanga	491,0	19,1	-0,5	0,6
Kasaï-Occidental	438,1	7,7	0,7***	0,1
Kasaï-Oriental	470,0	20,0	-0,7	0,7
National	470,2	5,8	4,2	0,2

B 5.99a : Scores de performance en mathématiques des élèves selon le niveau d'instruction du directeur

Province	Le directeur a un niveau d'instruction primaire ou secondaire		Le directeur d'école a un niveau d'instruction universitaire	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Kinshasa	449,3	12,1	458,1	36,3
Bandundu	438,2	9,2	418,4	
Sud-Kivu	495,7	14,5	604,8	18,1
Nord-Kivu	494,8	14,6	447,9	10,1
Maniema	442,9	12,2	473,3	22,2
Kongo Central	461,0	9,6	754,1	5,7
Equateur	467,0	29,9	467,6	18,4
Orientale	474,2	13,5	428,2	5,5
Katanga	472,8	19,2	439,9	
Kasaï-Occidental	428,8	10,2	455,6	12,7
Kasaï-Oriental	448,1	16,0	388,6	74,3
National	462,0	6,0	461,5	14,7

B 5.99b : Différence de performance en mathématiques des élèves selon le niveau d'instruction du directeur

Province	Moyenne	Erreur Type	Différence de score des élèves selon le directeur ait un niveau universitaire par rapport à un directeur de niveau primaire ou secondaire	Erreur Type
Kinshasa	449,3	12,1	8,8	0,4
Bandundu	438,2	9,2	-0,1	0,2
Sud-Kivu	495,7	14,5	1,0***	0,2
Nord-Kivu	494,8	14,6	-0,4**	0,2
Maniema	442,9	12,2	0,3	0,3
Kongo Central	461,0	9,6	2,9***	0,1
Equateur	467,0	29,9	5,6	0,4
Orientale	474,2	13,5	-0,4***	0,1
Katanga	472,8	19,2	-0,3	0,4
Kasai-Occidental	428,8	10,2	0,2**	0,1
Kasai-Oriental	448,1	16,0	-0,5	0,7
National	462,0	6,0	-4,8	0,2

B 5.100a : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école et écart type – Début de scolarité

Province	Moyenne	Erreur Type	Ecart Type	Erreur Type
Kinshasa	54,6	6,2	10,9	1,7
Bandundu	46,6	3,1	7,4	1,1
Sud-Kivu	56,7	4,0	10,7	1,4
Nord-Kivu	51,6	2,2	4,1	2,0
Maniema	47,8	3,5	5,4	1,3
Kongo Central	48,1	2,2	4,2	1,6
Equateur	50,6	1,3	3,6	1,0
Orientale	49,0	3,4	6,7	1,1
Katanga	56,0	1,3	3,2	0,9
Kasai-Occidental	44,7	1,5	3,2	0,9
Kasai-Oriental	38,8	13,4	10,3	10,3
National	50,2	1,6	8,8	1,2

B 5.100b : 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

Province	Coefficient de régression des scores en lecture sur l'indice d'infrastructure de l'école	Erreur Type	Coefficient de régression des scores en lecture sur l'indice d'infrastructure de l'école sous contrôle de indice d'équipement de la classe	Erreur Type
Kinshasa	2,9	2,5		
Bandundu	4,1	2,9		
Sud-Kivu	-4,3***	0,9		
Nord-Kivu	-2,8	3,8		
Maniema	7,2**	3,3		
Kongo Central	6,6	19,1	0***	0,0
Equateur	1,8	4,5		
Orientale	-3,9*	2,1		
Katanga	-10,5	32,2		
Kasaï-Occidental	2,8	5,4		
Kasaï-Oriental	9,2	9,3		
National	1,8	1,8	0***	0,0

B 5.100c : 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

Province	Coefficient de régression des scores en mathématiques sur l'indice d'infrastructure de l'école	Erreur Type	Coefficient de régression des scores en mathématiques sur l'indice d'infrastructure de l'école sous contrôle de indice d'équipement de la classe	Erreur Type
Kinshasa	2,6*	1,4		
Bandundu	4,3	3,3		
Sud-Kivu	-1,2	1,0		
Nord-Kivu	-1,6	16,7		
Maniema	15,9***	4,5		
Kongo Central	-3,0	3,2	0***	0,0
Equateur	1,9	3,7		
Orientale	-3,1	3,0		
Katanga	-6,3	29,1		
Kasaï-Occidental	3,7	5,6		
Kasaï-Oriental	2,4	3,2		
National	1,1	0,8	0***	0,0

B 5.101a : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école et écart type – Fin de scolarité

Province	Moyenne	Erreur Type	Ecart Type	Erreur Type
Kinshasa	56,1	2,1	8,2	1,0
Bandundu	44,1	1,1	5,8	0,7
Sud-Kivu	53,7	2,5	7,5	1,3
Nord-Kivu	47,0	1,3	5,3	1,0
Maniema	45,8	0,6	3,8	1,1
Kongo Central	48,7	1,5	4,3	0,4
Equateur	46,2	1,3	6,5	0,8
Orientale	47,9	2,7	8,8	1,5
Katanga	55,1	1,7	6,9	1,8
Kasai-Occidental	45,7	1,9	6,1	2,3
Kasai-Oriental	46,8	1,7	6,4	2,2
National	50,0	0,7	8,1	0,7

B 5.101b : 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 fin de scolarité-Lecture

Province	Coefficient de régression des scores en lecture sur l'indice d'infrastructure de l'école	Erreur Type	Coefficient de régression des scores en lecture sur l'indice d'infrastructure de l'école sous contrôle de l'équipement de la classe	Erreur Type
Kinshasa	2,1**	1,0	-1,0	2,1
Bandundu	2,5*	1,4	6,2	8,9
Sud-Kivu	4,1***	0,9	0***	0,0
Nord-Kivu	4,7	3,4		
Maniema	5,6***	2,0		
Kongo Central	6,5	5,8	0***	0,0
Equateur	-2,7**	1,4	0***	0,0
Orientale	-1,1	2,6		
Katanga	3,6***	1,1	0***	0,0
Kasai-Occidental	2,3	1,6	0***	0,0
Kasai-Oriental	3,3**	1,4	0***	0,0
National	2,6***	0,5	1,4	1,5

B 5.101c : 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 fin de scolarité-Mathématiques

Province	Coefficient de régression des scores en mathématiques sur l'indice d'infrastructure de l'école	Erreur Type	Coefficient de régression des scores en mathématiques sur l'indice d'infrastructure de l'école sous contrôle de l'indice d'équipement de la classe	Erreur Type
Kinshasa	1,4	0,9	0,6	1,2
Bandundu	2,6**	1,3	5,1	7,4
Sud-Kivu	4,5***	0,8	0***	0,0
Nord-Kivu	4,9	3,2		
Maniema	5,4***	1,9		
Kongo Central	6,3	5,3	0***	0,0
Equateur	-5,7**	2,8	0***	0,0
Orientale	-0,7	1,1		
Katanga	1,4*	0,8	0***	0,0
Kasai-Occidental	3,6	2,8	0***	0,0
Kasai-Oriental	2,1	2,4	0***	0,0
National	1,6***	0,6	0,4	0,8

B 5.102a : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe et écart type – Début de scolarité

Province	Moyenne	Erreur Type	Ecart Type	Erreur Type
Kinshasa				
Bandundu				
Sud-Kivu				
Nord-Kivu				
Maniema				
Kongo Central	57,0	19,1	16,5	16,5
Equateur				
Orientale				
Katanga				
Kasai-Occidental				
Kasai-Oriental				
National	57,0	19,1	16,5	16,5

B 5.102b : 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

Province	Coefficient de régression des scores en lecture sur l'indice d'équipement de la classe	Erreur Type	Coefficient de régression des scores en lecture sur l'indice d'équipement de la classe sous contrôle de l'indice d'infrastructure de l'école	Erreur Type
Kinshasa				
Bandundu				
Sud-Kivu				
Nord-Kivu				
Maniema				
Kongo Central	2,6	2,7	2,6	2,7
Equateur				
Orientale				
Katanga				
Kasai-Occidental				
Kasai-Oriental				
National	2,6	2,7	2,6	2,7

B 5.102c : 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

Province	Coefficient de régression des scores en mathématiques sur l'indice d'équipement de la classe	Erreur Type	Coefficient de régression des scores en mathématiques sur l'indice d'équipement de la classe sous contrôle de l'indice d'infrastructure de l'école	Erreur Type
Kinshasa				
Bandundu				
Sud-Kivu				
Nord-Kivu				
Maniema				
Kongo Central	0,3	0,4	0,3	0,4
Equateur				
Orientale				
Katanga				
Kasai-Occidental				
Kasai-Oriental				
National	0,3	0,4	0,3	0,4

B 5.103a : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe et écart type – Fin de scolarité

Province	Moyenne	Erreur Type	Ecart Type	Erreur Type
Kinshasa	51,3	1,2	2,4	1,3
Bandundu	52,2	6,2	8,9	5,4
Sud-Kivu	42,5	0,0	0,0	0,0
Nord-Kivu				
Maniema	41,2		0,0	
Kongo Central	44,3	0,0	0,0	0,0
Equateur	43,0	1,7	4,1	0,9
Orientale				
Katanga	51,3	2,5	4,4	4,4
Kasai-Occidental	48,9	7,4	7,7	7,7
Kasai-Oriental	30,4	24,2	16,3	16,3
National	47,2	3,6	11,0	5,5

B 5.103b : 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 fin de scolarité-Lecture

Province	Coefficient de régression des scores en lecture sur l'indice d'équipement de la classe	Erreur Type	Coefficient de régression des scores en lecture sur l'indice d'équipement de la classe sous contrôle de l'indice d'infrastructure de l'école	Erreur Type
Kinshasa	-3,8	5,5	-1,9	3,6
Bandundu	0,8	9,1	-0,8	4,8
Sud-Kivu	0***	0,0	0***	0,0
Nord-Kivu				
Maniema				
Kongo Central	0***	0,0	0***	0,0
Equateur	15,0***	1,6	15,0***	1,6
Orientale				
Katanga	-6,5	6,6	-6,5	6,6
Kasai-Occidental	4,0	4,2	4,0	4,2
Kasai-Oriental	0,3	0,4	0,3	0,4
National	1,4	3,0	1,2	3,1

B 5. 103c : 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 fin de scolarité-Mathématiques

Province	Coefficient de régression des scores en mathématiques sur l'indice d'équipement de la classe	Erreur Type	Coefficient de régression des scores en mathématiques sur l'indice d'équipement de la classe sous contrôle de l'indice d'infrastructure de l'école	Erreur Type
Kinshasa	-2,0	3,8	-0,8	2,0
Bandundu	2,0	7,6	0,5	4,1
Sud-Kivu	0***	0,0	0***	0,0
Nord-Kivu				
Maniema				
Kongo Central	0***	0,0	0***	0,0
Equateur	11,9***	1,0	11,9***	1,0
Orientale				
Katanga	-1,0	1,7	-1,0	1,7
Kasai-Occidental	3,0	3,1	3,0	3,1
Kasai-Oriental	0,6	0,8	0,6	0,8
National	1,7	1,6	1,6	1,6

B 5. 104a : Niveau moyen de l'indice de perception de l'enseignant et écart type – Fin de scolarité

Province	Moyenne	Erreur Type	Ecart Type	Erreur Type
Kinshasa	52,7	2,4	4,6	1,7
Bandundu	49,5	3,2	3,0	2,5
Sud-Kivu	40,1	0,0	0,0	0,0
Nord-Kivu				
Maniema	41,9	0,0	0,0	0,0
Kongo Central	57,2	0,0	0,0	0,0
Equateur	47,2	0,3	0,7	0,2
Orientale				
Katanga	50,6	0,7	1,2	1,3
Kasai-Occidental	55,2	5,1	5,3	5,3
Kasai-Oriental	43,2	6,9	4,6	4,7
National	50,2	1,7	5,2	1,3

B 5.104b : 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 fin de scolarité-Langue

Province	Coefficient de régression des scores en lecture sur l'indice de perception de l'enseignant	Erreur Type	Coefficient de régression des scores en lecture sur l'indice de perception de l'enseignant sous contrôle de l'indice d'équipement de la classe	Erreur Type
Kinshasa	-0,4	1,7	-3,9	5,9
Bandundu	13,1***	2,8	13,1	23,0
Sud-Kivu	0***	0,0	0***	0,0
Nord-Kivu				
Maniema				
Kongo Central	0***	0,0	0***	0,0
Equateur	-87,8***	9,3	0***	0,0
Orientale				
Katanga	-22,9	23,0	0***	0,0
Kasai-Occidental	5,9	6,1	0***	0,0
Kasai-Oriental	1,1	1,4	0***	0,0
National	3,3	2,8	2,3	2,3

B 5.104c : 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 fin de scolarité-Mathématiques

Province	Coefficient de régression des scores en mathématiques sur l'indice de perception de l'enseignant	Erreur Type	Coefficient de régression des scores en mathématiques sur l'indice de perception de l'enseignant sous contrôle de l'indice d'équipement de la classe	Erreur Type
Kinshasa	1,2	0,9	2,5	3,3
Bandundu	11,6	26,1	10,9	19,1
Sud-Kivu	0***	0,0	0***	0,0
Nord-Kivu				
Maniema				
Kongo Central	0***	0,0	0***	0,0
Equateur	-69,6***	5,5	0***	0,0
Orientale				
Katanga	-3,7	5,9	0***	0,0
Kasai-Occidental	4,3	4,6	0***	0,0
Kasai-Oriental	2,3	2,9	0***	0,0
National	3,6*	2,1	2,3*	1,2

ANNEXE B 7. DONNÉES DU CHAPITRE 7

B 5.105a : Niveau moyen de l'indice d'implication de la communauté et écart type – Début de scolarité

Province	Moyenne	Erreur Type	Ecart Type	Erreur Type
Kinshasa	55,0	2,6	5,0	0,8
Bandundu	53,2	4,6	12,7	2,4
Sud-Kivu	56,0	3,7	9,0	2,4
Nord-Kivu	52,4	2,2	6,5	1,6
Maniema	50,3	10,1	9,4	6,8
Kongo Central	48,9	1,7	4,1	1,6
Equateur	48,9	2,0	10,1	1,3
Orientale	59,9	4,5	9,7	2,4
Katanga	52,5	6,9	14,5	6,0
Kasai-Occidental	53,4	4,6	10,6	3,2
Kasai-Oriental	69,6	9,1	7,0	7,0
National	54,9	1,8	11,0	1,1

B 5.105b : 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

Province	Coefficient de régression des scores en lecture sur l'indice d'implication de la communauté	Erreur Type	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	Erreur Type
Kinshasa	10,8***	3,5		
Bandundu	-5,8***	1,6		
Sud-Kivu	-2,2	4,3		
Nord-Kivu	1,4	1,1		
Maniema	2,8	15,8		
Kongo Central	-9,8***	4,0	0***	0,0
Equateur	3,9***	0,7		
Orientale	-2,5	2,5		
Katanga	-2,0	12,0		
Kasai-Occidental	0,3	0,6		
Kasai-Oriental	-13,5	13,6		
National	-2,2***	1,1	0***	0,0

B 5.105c : 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

Province	Coefficient de régression des scores en mathématiques sur l'indice d'implication de la communauté	Erreur Type	Coefficient de régression des scores en mathématiques sur l'indice d'implication de la communauté sous contrôle de l'indice d'équipement de la classe	Erreur Type
Kinshasa	9,8***	2,5		
Bandundu	-5,4**	2,2		
Sud-Kivu	0,1	3,6		
Nord-Kivu	1,2	2,5		
Maniema	6,6	34,6		
Kongo Central	1,9	1,4	0***	0,0
Equateur	4,0***	0,7		
Orientale	-2,6	2,4		
Katanga	-1,6	9,9		
Kasai-Occidental	-0,0	1,4		
Kasai-Oriental	-3,5	4,7		
National	-0,7	1,1	0***	0,0

B 5.106a : Niveau moyen de l'indice d'implication de la communauté et écart type – Fin de scolarité

Province	Moyenne	Erreur Type	Ecart Type	Erreur Type
Kinshasa	52,5	2,3	9,6	4,2
Bandundu	52,2	2,3	10,5	2,0
Sud-Kivu	48,2	2,9	8,7	1,7
Nord-Kivu	51,1	1,6	6,4	1,3
Maniema	53,1	2,3	9,4	1,8
Kongo Central	48,5	1,5	5,3	1,1
Equateur	55,8	4,5	12,9	1,1
Orientale	51,6	3,8	14,2	2,6
Katanga	53,4	3,2	10,9	2,4
Kasai-Occidental	49,4	3,3	10,3	1,3
Kasai-Oriental	53,9	4,2	11,3	3,2
National	52,1	1,0	10,8	0,8

B 5.106b : 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 fin de scolarité-Lecture

Province	Coefficient de régression des scores en lecture sur l'indice d'implication de la communauté	Erreur Type	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	Erreur Type
Kinshasa	0,5	1,2	-0,4	1,5
Bandundu	-4,3	0,9	8,0	11,8
Sud-Kivu	2,1***	0,5	0***	0,0
Nord-Kivu	1,2	2,0		
Maniema	0,9	0,8		
Kongo Central	0,1	3,8	0***	0,0
Equateur	2,2***	0,6	6,2***	0,7
Orientale	-0,9	1,3		
Katanga	-0,2	1,1	4,5	4,5
Kasai-Occidental	4,5	1,1	0***	0,0
Kasai-Oriental	2,4	2,2	0***	0,0
National	0,3	0,4	0,9	2,1

B 5.106c : 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 fin de scolarité-Mathématiques

Province	Coefficient de régression des scores en mathématiques sur l'indice d'implication de la communauté	Erreur Type	Coefficient de régression des scores en mathématiques sur l'indice d'implication de la communauté sous contrôle de l'indice d'équipement de la classe	Erreur Type
Kinshasa	0,8	0,6	0,2	1,4
Bandundu	-0,5	1,1	6,7	10,2
Sud-Kivu	2,2***	0,7	0***	0,0
Nord-Kivu	0,3	1,8		
Maniema	0,9	0,8		
Kongo Central	2,0	3,5	0***	0,0
Equateur	3,7***	1,3	4,9***	0,4
Orientale	-0,3	1,1		
Katanga	-0,1	1,2	0,7	1,2
Kasai-Occidental	0,3	1,0	0***	0,0
Kasai-Oriental	2,1	1,3	0***	0,0
National	0,6	0,5	1,1	0,9

B 5.107a : Niveau moyen de l'indicateur et écart type – Début de scolarité

Province	Moyenne	Erreur Type	Ecart Type	Erreur Type
Kinshasa	49,7	3,8	7,9	1,6
Bandundu	43,4	1,6	4,8	0,5
Sud-Kivu	48,9	0,8	4,2	1,6
Nord-Kivu	46,0	3,5	6,2	1,4
Maniema	49,2	2,4	4,5	2,6
Kongo Central	52,5	6,9	13,6	1,6
Equateur	41,0	1,1	4,6	0,7
Orientale	48,6	4,7	6,8	3,1
Katanga	51,5	5,4	11,9	5,5
Kasai-Occidental	42,5	0,9	3,5	0,4
Kasai-Oriental	47,1	5,0	3,9	3,9
National	47,2	1,1	8,0	1,2

B 5.107b : 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

Province	Coefficient de régression des scores en lecture sur l'indicateur	Erreur Type	Coefficient de régression des scores en lecture sur l'indicateur sous contrôle de contrôle	Erreur Type
Kinshasa	2,4	3,4		
Bandundu	11,9*	6,9		
Sud-Kivu	2,3	3,6		
Nord-Kivu	0,4	2,3		
Maniema	-0,4	21,9		
Kongo Central	6,2***	0,4	0***	0,0
Equateur	7,3***	1,7		
Orientale	-6,7	11,4		
Katanga	-3,9	11,1		
Kasai-Occidental	0,1	2,6		
Kasai-Oriental	24,6	24,8		
National	1,5	1,9	0***	0,0

B 5.107c : 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

Province	Coefficient de régression des scores en mathématiques sur l'indicateur	Erreur Type	Coefficient de régression des scores en mathématiques sur l'indicateur sous contrôle de contrôle	Erreur Type
Kinshasa	1,3	2,3		
Bandundu	12,8	8,7		
Sud-Kivu	3,4	5,2		
Nord-Kivu	5,0*	3,0		
Maniema	5,2	40,2		
Kongo Central	0,6	1,4	0***	0,0
Equateur	6,7***	1,9		
Orientale	-2,5	14,9		
Katanga	-2,7	10,6		
Kasaï-Occidental	2,4	2,8		
Kasaï-Oriental	6,4	8,6		
National	1,2	1,6	0***	0,0

B 5.108a : Niveau moyen de l'indicateur et écart type – Fin de scolarité

Province	Moyenne	Erreur Type	Ecart Type	Erreur Type
Kinshasa	51,7	2,2	7,1	0,8
Bandundu	46,3	1,1	6,4	0,5
Sud-Kivu	52,1	2,2	8,2	2,2
Nord-Kivu	44,6	2,1	6,0	1,0
Maniema	42,4	1,2	4,5	0,5
Kongo Central	53,2	2,8	9,7	1,4
Equateur	44,7	1,0	7,9	3,0
Orientale	46,7	2,6	7,8	1,2
Katanga	54,0	1,7	5,9	0,9
Kasaï-Occidental	44,2	1,7	4,5	0,5
Kasaï-Oriental	47,2	2,5	8,2	1,6
National	49,2	0,7	8,0	0,5

B 5.108b : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indicateur est inférieur d'une unité, en fin de scolarité- Lecture

Province	Coefficient de régression des scores en lecture sur l'indicateur	Erreur Type	Coefficient de régression des scores en lecture sur l'indicateur sous contrôle de contrôle	Erreur Type
Kinshasa	0,9	1,4	4,1	6,5
Bandundu	0,1	1,9	-52,5	91,7
Sud-Kivu	1,5	1,5	0***	0,0
Nord-Kivu	1,1	3,0		
Maniema	3,2*	1,9		
Kongo Central	0,3	1,9	0***	0,0
Equateur	-1,4	2,3	0***	0,0
Orientale	1,5	2,1		
Katanga	-2,4	2,1	0***	0,0
Kasaï-Occidental	3,0	3,9	0***	0,0
Kasaï-Oriental	-0,2	1,9	0***	0,0
National	1,2**	0,5	-1,4	1,8

B 5.108c : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indicateur est inférieur d'une unité, en fin de scolarité- Mathématiques

Province	Coefficient de régression des scores en mathématiques sur l'indicateur	Erreur Type	Coefficient de régression des scores en mathématiques sur l'indicateur sous contrôle de contrôle	Erreur Type
Kinshasa	1,0	1,1	-2,6	5,5
Bandundu	-0,5	1,6	-43,7	76,3
Sud-Kivu	1,1	1,5	0***	0,0
Nord-Kivu	2,5	2,7		
Maniema	2,9*	1,8		
Kongo Central	-1,5	2,2	0***	0,0
Equateur	-2,0**	0,9	0***	0,0
Orientale	0,7	1,7		
Katanga	-0,7	1,5	0***	0,0
Kasaï-Occidental	2,2	5,1	0***	0,0
Kasaï-Oriental	-5,4	1,6	0***	0,0
National	0,6	0,5	-2,2**	1,0

B 5.109a : Niveau moyen de la taille de la classe et écart type – Fin de scolarité

Province	Moyenne	Erreur Type	Ecart Type	Erreur Type
Kinshasa	60,8	15,1	28,7	11,8
Bandundu	36,1	9,8	9,6	6,9
Sud-Kivu	5,0	0,0	0,0	0,0
Nord-Kivu				
Maniema	15,0		0,0	
Kongo Central	57,0	0,0	0,0	0,0
Equateur	9,7	0,2	0,5	0,1
Orientale				
Katanga	81,4	7,2	12,6	12,8
Kasaï-Occidental	17,9	6,9	7,1	7,1
Kasaï-Oriental	21,0	0,0	0,0	0,0
National	55,5	9,3	28,8	2,7

B 5.109b : 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-Langue

Province	Coefficient de régression des scores en lecture sur la taille de la classe	Erreur Type	Coefficient de régression quadratique des scores en lecture sur la taille de la classe	Erreur Type
Kinshasa	-9,3	0,3	-0,3	0,5
Bandundu	-3,8	6,9	-3,9	5,2
Sud-Kivu	0***	0,0		
Nord-Kivu				
Maniema				
Kongo Central	0***	0,0	0***	0,0
Equateur	136,5***	14,4	135,2***	16,3
Orientale				
Katanga	2,2	2,3	1,8	2,0
Kasaï-Occidental	-4,4	4,5		
Kasaï-Oriental	0***	0,0	0***	0,0
National	0,3	0,3	0,4	0,3

B 5.109c : 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

Province	Coefficient de régression des scores en mathématiques sur la taille de la classe	Erreur Type	Coefficient de régression quadratique des scores en mathématiques sur la taille de la classe	Erreur Type
Kinshasa	0,2	0,1	0,2	0,4
Bandundu	-2,9	11,1	-2,6	10,7
Sud-Kivu	0***	0,0		
Nord-Kivu				
Maniema				
Kongo Central	0***	0,0	0***	0,0
Equateur	108,2***	8,6	107,8***	5,0
Orientale				
Katanga	0,3	0,6	0,2	0,9
Kasaï-Occidental	-3,2	3,4		
Kasaï-Oriental	0***	0,0	0***	0,0
National	5,7	0,2	1,8	0,3

ANNEXE B 6 - CHAPITRE 6

B 6.1 : Répartition des enseignants dans les différentes échelles de compétences en compréhension de l'écrit, par province

Province	Niveau <1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Kinshasa	1,9	25,5	50,8	21,7
Bandundu	6,6	47,0	40,2	6,3
Sud-Kivu	2,8	24,1	48,3	24,7
Nord-Kivu	4,1	27,1	41,5	27,3
Maniema	7,6	43,1	39,8	9,5
Kongo Central	3,5	26,3	47,5	22,7
Equateur	3,2	39,1	49,7	8,0
Orientale	2,9	30,8	51,9	14,5
Katanga	0,3	12,2	52,8	34,7
Kasaï-Occidental	7,1	53,1	36,6	3,2
Kasaï-Oriental	6,0	42,2	47,0	4,8
National	3,9	33,3	46,5	16,3

B 6.2 : Répartition des enseignants dans les différentes échelles de compétences en mathématiques, par province

Province	Niveau <I	Niveau I	Niveau 2	Niveau 3
Kinshasa	13,8	45,7	34,2	6,3
Bandundu	26,6	44,7	26,8	1,8
Sud-Kivu	13,1	36,1	38,8	12,1
Nord-Kivu	10,8	37,6	29,5	22,1
Maniema	22,8	45,7	26,8	4,7
Kongo Central	14,2	31,2	37,4	17,2
Equateur	19,1	56,8	21,8	2,3
Orientale	16,4	48,8	30,7	4,1
Katanga	7,4	47,0	33,9	11,7
Kasaï-Occidental	33,9	55,0	11,1	0,1
Kasaï-Oriental	31,7	50,7	16,9	0,7
National	19,0	46,2	28,1	6,7

B 6.3 : Pourcentage et performances des enseignants en compréhension de l'écrit selon le genre

	Pourcentage des enseignants	Erreur Type	Pourcentage des enseignants	Erreur Type	Moyenne des enseignants	Erreur Type	Moyennes des enseignants	Erreur Type	Différence	Erreur Type
Kinshasa	36,8	6,1	63,2	6,1	440,9	21,0	448,6	13,7	7,7	20,8
Bandundu	37,7	3,4	62,3	3,4	387,2	10,3	395,5	6,6	8,3	10,9
Sud-Kivu	36,1	4,8	63,9	4,8	423,2	12,6	459,8	16,2	36,5**	17,2
Nord-Kivu	42,5	6,0	57,5	6,0	463,3	26,8	430,4	13,2	-32,9	25,8
Maniema	30,9	4,6	69,1	4,6	384,9	15,5	403,3	8,0	18,4	20,2
Kongo Central	58,9	7,6	41,1	7,6	437,4	16,8	458,2	9,0	20,8	14,7
Equateur	25,9	4,5	74,1	4,5	409,0	10,5	406,2	9,6	-2,8	14,0
Orientale	30,0	4,5	70,0	4,5	417,3	7,5	426,4	10,0	9,1	9,9
Katanga	53,0	6,1	47,0	6,1	470,2	12,7	475,9	10,9	5,7	13,0
Kasaï-Occidental	25,3	5,1	74,7	5,1	367,2	12,2	387,5	10,4	20,3	12,4
Kasaï-Oriental	28,8	5,5	71,2	5,5	384,3	14,2	399,1	6,9	14,8	18,6
Moyenne Nationale	36,9	1,8	63,1	1,8	424,4	6,2	423,5	3,4	-0,9	6,6

B 6.4 : Pourcentage et performances des enseignants en mathématiques selon le genre

	Pourcentage des enseignants	Erreur Type	Pourcentage des enseignants	Erreur Type	Moyenne des enseignants	Erreur Type	Moyennes des enseignants	Erreur Type	Différence	Erreur Type
Kinshasa	36,8	6,1	63,2	6,1	447,2	21,6	446,0	12,0	-1,1	13,3
Bandundu	37,7	3,4	62,3	3,4	406,7	10,9	419,1	8,4	12,4	10,8
Sud-Kivu	36,1	4,8	63,9	4,8	441,5	14,4	476,3	16,6	34,8**	17,3
Nord-Kivu	42,5	6,0	57,5	6,0	494,6	33,2	458,0	12,1	-36,6	28,4
Maniema	30,9	4,6	69,1	4,6	410,9	8,0	428,7	11,2	17,8	13,2
Kongo Central	58,9	7,6	41,1	7,6	475,4	24,8	471,9	16,7	-3,6	23,0
Equateur	25,9	4,5	74,1	4,5	427,3	12,3	417,0	7,7	-10,3	12,9
Orientale	30,0	4,5	70,0	4,5	425,5	14,5	438,2	10,5	12,7	14,4
Katanga	53,0	6,1	47,0	6,1	446,4	15,1	473,0	11,4	26,6	16,7
Kasai-Occidental	25,3	5,1	74,7	5,1	376,6	12,4	390,2	7,1	13,6	11,1
Kasai-Oriental	28,8	5,5	71,2	5,5	390,4	13,6	403,4	12,5	13,0	18,4
Moyenne Nationale	36,9	1,8	63,1	1,8	433,5	6,2	434,8	3,6	1,3	6,3

B 6.5 : Performances des enseignants en compréhension de l'écrit selon l'ancienneté

	Inférieur ou égal à 5 ans		Entre 6 et 10 ans		Entre 11 et 20 ans		Plus de 20 ans		Ecart de scores entre les enseignants dont l'ancienneté est inférieure ou égale à 5 ans		Ecart de scores entre les enseignants dont l'ancienneté est inférieure ou égale à 5 ans		Ecart de scores entre les enseignants dont l'ancienneté est plus de 20 ans et les enseignants dont l'ancienneté est inférieure ou égale à 5 ans	
	Moyenne	Erreur Type	Moyenne	Erreur Type	Moyenne	Erreur Type	Moyenne	Erreur Type	Différence	Erreur Type	Différence	Erreur Type	Différence	Erreur Type
Kinshasa	417,8	12,8	440,4	20,0	444,3	14,7	461,9	16,9	22,6	19,6	26,6	19,3	44,1**	21,2
Bandundu	379,9	11,0	375,8	12,2	393,9	7,3	416,9	13,8	-4,2	10,9	14,0	12,7	36,9**	18,7
Sud-Kivu	429,2	13,1	427,8	16,5	453,6	19,7	470,9	14,8	-1,5	16,1	24,4	21,1	41,7**	19,9
Nord-Kivu	411,9	16,8	416,8	11,1	475,0	16,8	469,2	32,7	4,9	16,3	63,1****	18,1	57,3**	24,9
Maniema	392,4	12,9	378,0	8,3	393,1	16,9	440,7	20,5	-14,4	11,3	0,7	25,4	48,3*	26,8
Kongo Central	423,5	21,1	441,7	15,7	466,9	19,6	430,6	20,8	18,2	17,7	43,4	30,4	7,1	23,3
Equateur	372,1	12,9	424,1	10,0	412,7	13,4	413,9	17,9	52****	15,2	40,6**	17,0	41,8**	21,2
Orientale	394,6	12,5	426,7	9,1	430,5	16,8	443,3	13,3	32,2**	13,3	35,9**	15,7	48,7**	21,6
Katanga	439,5	22,9	460,1	10,7	487,3	13,3	484,9	12,1	20,6	21,5	47,8*	25,0	45,4*	24,2
Kasai-Occidental	371,1	14,7	396,9	14,4	372,8	13,0	396,8	17,5	25,7*	15,6	1,6	19,0	25,7	25,4
Kasai-Oriental	384,8	7,5	383,6	12,8	395,3	13,7	442,5	14,6	-1,2	13,3	10,6	17,4	57,7***	19,2
Moyenne Nationale	399,6	4,4	415,9	4,8	429,5	5,5	447,5	6,5	16,3****	5,2	29,9****	6,9	48***	7,8

B 6.6 : Performances des enseignants en mathématiques selon l'ancienneté

	Inférieur ou égal à 5ans		Entre 6 et 10 ans		Entre 11 et 20 ans		Plus de 20 ans		Ecart de scores entre les enseignants dont l'ancienneté est inférieure ou égale à 5 ans et les enseignants dont l'ancienneté est supérieure ou égale à 5 ans		Ecart de scores entre les enseignants dont l'ancienneté est inférieure ou égale à 5 ans et les enseignants dont l'ancienneté est supérieure ou égale à 5 ans			
	Moyenne	Erreur Type	Moyenne	Erreur Type	Moyenne	Erreur Type	Moyenne	Erreur Type	Différence	Erreur Type	Différence	Erreur Type		
Kinshasa	408,0	12,4	430,4	17,0	439,9	18,4	481,0	24,8	22,4	21,7	31,8	25,0	73**	28,9
Bandundu	393,9	9,8	390,1	12,9	416,8	9,9	451,9	12,1	-3,8	13,4	22,9*	12,8	58***	15,8
Sud-Kivu	434,7	15,3	441,4	20,7	482,5	19,3	497,9	14,3	6,8	18,5	47,8**	21,5	63,2***	19,3
Nord-Kivu	425,3	18,8	444,8	16,4	497,2	19,0	527,2	31,8	19,5	18,1	72***	17,0	101,9***	24,4
Maniema	417,4	13,0	399,1	10,7	412,2	21,7	479,1	15,8	-18,3	18,8	-5,2	27,9	61,6***	23,3
Kongo Central	436,9	24,1	470,7	25,8	493,5	21,2	458,2	27,9	33,8***	11,0	56,6***	20,3	21,3	26,2
Equateur	408,3	11,0	424,0	10,8	414,4	16,0	431,1	15,8	15,7	15,9	6,1	18,3	22,8	21,2
Orientale	398,1	12,3	433,3	10,4	447,7	14,8	461,5	14,2	35,1***	13,5	49,6***	12,9	63,4***	20,4
Katanga	439,7	15,6	454,0	15,5	468,8	17,3	465,0	14,6	14,2	21,9	29,1	23,1	25,2	20,8
Kasaï-Occidental	375,0	12,7	384,3	12,4	398,0	11,9	413,6	12,2	9,3	17,2	23,0	18,6	38,6***	18,4
Kasaï-Oriental	387,1	9,5	383,2	11,2	411,6	18,8	435,4	11,8	-3,9	13,9	24,5	15,3	48,2***	15,5
Moyenne Nationale	408,0	4,6	421,3	5,4	440,7	5,4	465,1	6,8	13,2*	6,9	32,7***	6,3	57,1***	7,8

B 6.7 : Performances des enseignants en compréhension de l'écrit selon le niveau d'étude et la formation

	Niveau secondaire		Niveau universitaire		Écart de scores entre les enseignants ayant le niveau universitaire et les enseignants ayant le niveau du secondaire	
	Moyenne	Erreur Type	Moyenne	Erreur Type	Différence	Erreur Type
Kinshasa	440,4	14,0	479,4	24,7	38,9	31,2
Bandundu	390,5	7,7	432,3	18,6	41,8**	20,5
Sud-Kivu	442,0	11,5	422,7	27,1	-19,4	31,4
Nord-Kivu	444,1	18,3	497,4	26,4	53,3*	30,0
Maniema	389,6	5,9	446,6	43,5	57,0	42,2
Kongo Central	439,7	9,9	457,7	33,3	18,0	30,8
Equateur	406,3	8,7	423,1	35,8	16,8	36,2
Orientale	414,3	8,8	469,2	22,5	54,9**	25,8
Katanga	464,8	10,3	520,5	16,1	55,7***	17,3
Kasai-Occidental	383,2	10,4	387,5	30,3	4,3	29,6
Kasai-Oriental	400,0	7,0			23,7	31,2
Moyenne Nationale	419,6	3,9	467,3	11,4	47,7***	12,3

B 6.8 : Performances des enseignants en mathématiques selon le niveau d'étude et la formation

	Niveau secondaire		Niveau universitaire		Écart de scores entre les enseignants ayant le niveau universitaire et les enseignants ayant le niveau du secondaire	
	Moyenne	Erreur Type	Moyenne	Erreur Type	Différence	Erreur Type
Kinshasa	441,4	14,6	464,1	27,0	22,7	27,5
Bandundu	408,4	8,4	418,7	20,2	10,2	19,8
Sud-Kivu	459,4	11,2	430,8	32,4	-28,7	29,7
Nord-Kivu	477,8	21,4	486,0	23,1	8,2	21,1
Maniema	418,8	8,0	456,1	49,2	37,3	47,3
Kongo Central	466,8	17,5	449,7	46,4	-17,1	36,4
Equateur	419,0	7,8	405,9	33,2	-13,0	31,8
Orientale	426,3	9,7	467,8	19,7	41,5**	20,6
Katanga	453,6	12,0	496,1	16,0	42,6**	20,8
Kasai-Occidental	385,7	7,6	385,0	20,5	-0,7	23,3
Kasai-Oriental	414,0	10,8			1,9	34,3
Moyenne Nationale	431,0	3,9	456,3	10,2	25,4**	10,3

B 6.9 : Performances des enseignants en compréhension de l'écrit selon la durée de la formation professionnelle

	Aucune formation professionnelle		Moins de 6 mois		Un an		Deux ans et plus		Ecart de scores entre les enseignants dont la durée de la formation professionnelle est de moins de 6 mois et les enseignants n'ayant aucune formation professionnelle		Ecart de scores entre les enseignants dont la durée de la formation professionnelle est de deux ans et plus et les enseignants n'ayant aucune formation professionnelle			
	Moyenne	Erreur Type	Moyenne	Erreur Type	Moyenne	Erreur Type	Moyenne	Erreur Type	Différence	Erreur Type	Différence	Erreur Type		
Kinshasa	429,2	28,2	453,7	18,6	390,5	29,2	443,5	13,5	24,5	33,8	-38,7	37,9	14,3	26,6
Bandundu	358,6	12,7	395,1	11,3	425,2	26,0	398,7	9,1	36,5*	19,8	66,6**	33,0	40,1***	15,0
Sud-Kivu	441,4	12,0	417,2	18,7	435,3	34,1	446,1	14,1	-24,2	16,6	-6,1	29,8	4,7	16,0
Nord-Kivu	387,4	10,4	473,2	28,5			463,1	19,1	85,8***	30,5	115,5***	31,3	75,7***	19,4
Maniema	389,0	9,7	403,6	20,7	364,1	30,3	401,5	9,3	14,6	26,0	-24,9	29,1	12,5	13,3
Kongo Central	490,0	20,7	463,2	37,1	462,1	18,4	425,7	13,0	-26,8	39,9	-27,9	26,6	-64,5***	23,9
Equateur	420,8	13,1	369,7	12,7	426,8	30,5	409,6	8,8	-5,1***	19,1	6,0	34,3	-11,2	14,7
Orientale	425,1	18,1	405,0	27,6	364,6	17,9	425,7	8,0	-20,1	28,2	-60,6**	25,8	0,5	19,9
Katanga	475,8	13,6	484,5	15,8	466,7	25,1	458,7	13,6	8,7	20,1	-9,0	33,8	-17,1	18,3
Kasaï-Occidental	369,2	25,1	385,4	18,4	383,9	27,5	385,0	8,8	16,2	29,0	14,6	38,8	15,8	24,3
Kasaï-Oriental	397,4	10,8	403,1	21,4	392,7	23,6	386,3	9,3	5,7	26,3	-4,7	24,1	-11,1	14,4
Moyenne Nationale	413,1	7,2	425,1	9,6	419,3	10,6	422,9	3,7	12,0	11,9	6,2	12,6	9,8	8,2

B 6.10 : Performances des enseignants en mathématiques selon la durée de la formation professionnelle

	Aucune formation professionnelle		Moins de 6 mois		Un an		Deux ans et plus		Ecart de scores entre les enseignants dont la durée de la formation professionnelle est de moins de 6 mois et les enseignants n'ayant aucune formation professionnelle		Ecart de scores entre les enseignants dont la durée de la formation professionnelle est de deux ans et plus et les enseignants n'ayant aucune formation professionnelle			
	Moyenne	Erreur Type	Moyenne	Erreur Type	Moyenne	Erreur Type	Moyenne	Erreur Type	Différence	Erreur Type	Différence	Erreur Type		
Kinshasa	426,5	45,6	466,4	17,1	388,5	21,9	438,6	14,0	39,8	46,4	-38,0	49,8	12,1	41,3
Bandundu	391,6	22,3	415,7	15,0	402,1	19,7	420,5	10,1	24,0	26,9	10,5	33,0	28,9	25,0
Sud-Kivu	460,3	14,0	423,5	25,1	452,2	18,8	462,0	16,0	-36,9*	21,6	-8,1	23,2	1,7	19,7
Nord-Kivu	427,4	13,9	494,5	30,0			489,9	24,7	67,1**	32,9	8,18	61,2	62,5**	26,8
Maniema	427,5	9,7	431,3	28,9	401,4	22,5	418,4	10,7	3,9	33,5	-26,1	22,4	-9,1	12,4
Kongo Central	514,2	25,8	490,1	39,2	497,0	32,8	450,6	23,9	-24,1	46,3	-17,2	36,7	-63,6*	37,0
Equateur	447,5	14,9	395,9	14,9	407,2	38,4	414,1	7,6	-51,6**	22,1	-40,2	31,4	-33,4**	15,4
Orientale	441,8	15,3	409,4	14,2	367,6	21,9	432,7	12,6	-32,4	21,2	-74,2***	28,3	-9,1	17,3
Katanga	461,1	14,4	441,7	19,7	459,1	18,3	465,2	6,5	-19,4	21,3	-2,1	26,9	4,1	16,9
Kasai-Occidental	369,6	23,4	398,2	21,3	381,3	22,9	387,9	8,0	28,6	32,8	11,7	30,7	18,3	26,3
Kasai-Oriental	396,1	8,2	435,5	29,4	391,2	21,5	380,8	6,5	39,4	29,4	-4,8	21,9	-15,3	9,3
Moyenne Nationale	429,3	7,9	431,1	8,4	418,8	8,6	432,9	4,4	1,7	11,2	-10,5	12,1	3,6	9,1

B 7.1 : 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

Province	Pourcentage d'élèves ayant fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou du préscolaire	Erreur Type	Pourcentage d'élèves n'ayant pas 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	Moyenne d'élèves n'ayant pas fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou du préscolaire	Erreur Type	Différence	Erreur Type
Kinshasa	40,9	11,0	59,1	11,0	569,4	51,7	543,0	50,2	-26,4***	9,6
Bandundu	17,0	7,2	83,0	7,2	625,7	42,7	476,9	16,6	-148,8**	30,7
Sud-Kivu	12,2	6,2	87,8	6,2	596,8	10,8	521,1	17,7	-75,7***	18,3
Nord-Kivu	7,1	4,6	92,9	4,6	527,9	69,5	514,3	7,1	-13,6	66,0
Maniema	8,1	11,0	91,9	11,0	461,1	24,5	401,8	5,2	-59,3**	23,3
Kongo Central	7,4	2,5	92,6	2,5	577,5	58,5	510,2	43,5	-67,3	53,7
Equateur	7,0	7,2	93,0	7,2	509,0		541,0	14,7	32,0	36,8
Orientale	26,6	7,4	73,4	7,4	474,2	26,8	506,4	10,1	32,2	34,1
Katanga	45,9	25,8	54,1	25,8	613,3	42,8	572,0	43,3	-41,3	48,8
Kasai-Occidental	6,5	5,8	93,5	5,8	529,8	23,5	544,7	11,1	14,9	29,7
Kasai-Oriental	34,9	19,7	65,1	19,7	578,7	12,4	517,9	72,6	-60,8	75,3
Moyenne Nationale	21,8	5,1	78,2	5,1	572,3	18,9	521,4	8,6	-50,9***	18,6

B 7.2 : 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

Province	Pourcentage d'élèves ayant fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou du préscolaire	Erreur Type	Pourcentage d'élèves n'ayant pas 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	Moyenne d'élèves n'ayant pas fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou du préscolaire	Erreur Type	Différence	Erreur Type
Kinshasa	40,9	11,0	59,1	11,0	578,7	36,2	545,1	43,1	-33,6***	12,7
Bandundu	17,0	7,2	83,0	7,2	721,5	39,5	522,7	20,4	-198,8***	34,0
Sud-Kivu	12,2	6,2	87,8	6,2	583,3	17,3	553,6	8,1	-29,7**	15,1
Nord-Kivu	7,1	4,6	92,9	4,6	558,8	48,7	558,6	20,6	-0,1	58,4
Maniema	8,1	11,0	91,9	11,0	555,4	33,3	440,5	15,6	-114,9***	41,3
Kongo Central	7,4	2,5	92,6	2,5	531,9	53,0	543,5	20,0	11,6	63,1
Equateur	7,0	7,2	93,0	7,2	522,2	52,9	521,7	15,5	-0,5	17,7
Orientale	26,6	7,4	73,4	7,4	532,8	40,1	554,3	12,7	21,6	46,1
Katanga	45,9	25,8	54,1	25,8	633,4	48,7	579,8	33,6	-53,6	33,2
Kasai-Occidental	6,5	5,8	93,5	5,8	548,6	19,2	554,1	15,4	5,5	48,1
Kasai-Oriental	34,9	19,7	65,1	19,7	529,3	17,8	528,8	30,5	-0,5	33,3
Moyenne Nationale	21,8	5,1	78,2	5,1	594,4	17,8	544,2	6,8	-50,2***	16,9

B 7.3 : 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

Province	Pourcentage d'élèves ayant fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou du préscolaire	Erreur Type	Pourcentage d'élèves n'ayant pas 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	Moyenne d'élèves n'ayant pas fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou du préscolaire	Erreur Type	Différence	Erreur Type	Significance
Kinshasa	43,5	6,0	56,5	6,0	494,7	11,3	473,1	11,1	-21,6**	9,7	SIGNIFICANT AT 5%
Bandundu	30,9	4,3	69,1	4,3	439,4	14,1	423,5	8,4	-15,9	12,9	NOT SIGNIFICANT.
Sud-Kivu	17,6	3,5	82,4	3,5	487,3	17,2	514,1	17,2	26,8*	15,3	SIGNIFICANT AT 10%
Nord-Kivu	9,2	2,9	90,8	2,9	486,0	25,3	484,2	11,9	-1,8	22,4	NOT SIGNIFICANT.
Maniema	17,2	4,2	82,8	4,2	469,4	15,2	433,7	10,0	-35,7*	18,7	SIGNIFICANT AT 10%
Kongo Central	21,7	2,4	78,3	2,4	517,0	33,2	525,7	18,9	8,7	22,6	NOT SIGNIFICANT.
Equateur	19,1	4,7	80,9	4,7	487,2	19,5	477,5	9,9	-9,7	15,7	NOT SIGNIFICANT.
Orientale	18,6	6,7	81,4	6,7	460,2	23,7	445,1	18,6	-15,1	28,9	NOT SIGNIFICANT.
Katanga	44,7	6,1	55,3	6,1	524,4	20,8	475,5	13,4	-48,9***	13,8	SIGNIFICANT AT 1%
Kasai-Occidental	11,5	5,6	88,5	5,6	438,2	11,9	448,7	8,2	10,5	11,6	NOT SIGNIFICANT.
Kasai-Oriental	17,7	7,3	82,3	7,3	462,2	44,5	451,4	23,9	-10,8	42,0	NOT SIGNIFICANT.
Moyenne Nationale	26,9	1,9	73,1	1,9	492,4	8,7	468,0	5,1	-24,4***	8,3	SIGNIFICANT AT 1%

B 7.4 : 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

Province	Pourcentage d'élèves ayant fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou du préscolaire	Erreur Type	Pourcentage d'élèves n'ayant pas 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	Moyenne d'élèves n'ayant pas fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou du préscolaire	Erreur Type	Différence	Erreur Type
Kinshasa	43,5	6,0	56,5	6,0	458,1	9,0	452,7	9,9	-5,3	8,1
Bandundu	30,9	4,3	69,1	4,3	448,6	13,0	436,6	7,9	-11,9	12,3
Sud-Kivu	17,6	3,5	82,4	3,5	485,1	12,8	503,9	15,8	18,7	14,1
Nord-Kivu	9,2	2,9	90,8	2,9	490,6	27,9	482,9	10,7	-7,6	23,5
Maniema	17,2	4,2	82,8	4,2	474,0	17,2	442,6	7,4	-31,4*	18,1
Kongo Central	21,7	2,4	78,3	2,4	497,4	44,7	495,5	25,1	-1,9	28,7
Equateur	19,1	4,7	80,9	4,7	474,9	36,6	466,0	19,1	-8,9	19,7
Orientale	18,6	6,7	81,4	6,7	453,2	16,5	465,7	11,4	12,5	21,4
Katanga	44,7	6,1	55,3	6,1	496,5	16,6	459,5	9,8	-37***	12,3
Kasaï-Occidental	11,5	5,6	88,5	5,6	419,2	9,1	432,4	7,7	13,1	11,1
Kasaï-Oriental	17,7	7,3	82,3	7,3	441,8	33,4	435,9	19,3	-5,8	36,1
Moyenne Nationale	26,9	1,9	73,1	1,9	473,8	7,6	460,4	4,6	-13,4*	7,1

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	-0.213538	0.254202	0.055610	0.227418
L'élève est une fille	-14.416505	2.739508	-8.359147	3.312967
L'élève a redoublé au moins une fois	-10.581580	3.183543	-6.598771	3.103889
L'élève a fait la maternelle	-0.553047	3.154033	-0.516496	3.153210
Âge de l'élève	-6.689877	1.567287	-3.762925	1.566500
Constante	492.660292	12.294383	466.140382	11.086353

=Significatif au seuil de 5% ; *=Significatif au seuil de 1%

Tableau B5.3 : Facteurs de réussite associés aux performances scolaires : Modèle élèves-enseignants

	Lecture		Mathématiques	
	Coefficient de régression	Erreur type	Coefficient de régression	Erreur type
Absentéisme du maître	-1.278595	5.600843	1.401830	4.832170
Nombre d'élève dans la classe	8.734089	4.885799	9.479512	4.798324
Niveau socioéconomique de la famille de l'élève	-0.232194	0.290864	0.037574	0.229233
L'élève est une fille	-14.400747	3.451243	-8.345334	3.312679
L'élève a redoublé au moins une fois	-10.639058	3.987069	-6.634897	3.098765
L'élève a fait la maternelle	-0.497880	4.343878	-0.480873	3.156020
Âge de l'élève	-6.592799	1.774311	-3.667633	1.564208
Constante	493.527929	13.456852	466.961484	11.062904

* =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	-0.418373	0.299302	-0.017709	0.241214
	L'élève est une fille	-14.415203	3.463335	-8.381410	3.315360
	L'élève a redoublé au moins une fois	-10.495619	3.975901	-6.606877	3.092331
	L'élève a fait la maternelle	-1.013873	4.421599	-0.664068	3.173522
	Âge de l'élève	-6.365829	1.785921	-3.577743	1.575371
Classe	Absentéisme du maître	-4.131596	5.347958	-0.373122	4.784358
	Nombre d'élève dans la classe	4.298832	4.787181	6.807856	4.633809
Écoles	Indice d'implication de la communauté	0.347883	0.439669	0.444040	0.513034
	L'école est dans une zone urbaine	-96.895939	97.258317	-58.766938	90.597402
	Niveau socioéconomique/milieu urbain	0.317285	0.742163	-0.541624	0.631702
	Interaction infrastructures de l'école et zone urbaine	1.083463	1.411131	1.190668	1.238745
	Interaction aménagement du territoire et zone urbaine	0.469439	1.559699	0.264116	1.419493
	L'école est privée	22.194706	15.516540	12.565939	15.307004
	Le directeur est une femme	7.971777	13.126995	10.641237	12.274220
	Niveau socioéconomique moyen par école	6.601349	7.906714	4.126588	7.732068
	Indice d'infrastructures	8.700257	8.578222	5.638948	7.906549
	Indice d'aménagement du territoire	0.828310	9.887689	2.313364	8.784358
Constante		534.063280	40.433072	488.467990	37.343220



Depuis sa création en 1960, la Conférence des Ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN) œuvre pour la promotion de l'éducation et de la formation professionnelle et technique. Elle représente un espace de valeurs partagées, d'expertise et de solidarité agissante. Elle compte aujourd'hui quarante-quatre États et gouvernements membres.

Le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) est un outil d'appui au pilotage des systèmes éducatifs des États et gouvernements membres de la CONFEMEN en vue de l'amélioration de la qualité de l'éducation. Créé en 1991, il vise à informer sur l'évolution des performances des systèmes éducatifs, afin d'aider à l'élaboration et au suivi des politiques éducatives.

Quatorze pays ont participé à l'évaluation internationale PASEC2019 : le Bénin, le Burkina Faso, le Burundi, le Cameroun, le Congo, la Côte d'Ivoire, le Gabon, la Guinée, Madagascar, le Niger, la République Démocratique du Congo, le Sénégal, le Tchad et le Togo. Cette évaluation a permis de mesurer le niveau de compétences des élèves en début et en fin de scolarité primaire, en langue d'enseignement et en mathématiques. Elle a également permis d'analyser la maîtrise par les enseignants, de contenus disciplinaires et didactiques en compréhension de l'écrit et en mathématiques. Des relations entre les performances des systèmes éducatifs des pays évalués et certains facteurs issus des données contextuelles auprès des élèves, des enseignants et des directeurs ont été analysées. Enfin, l'évolution de l'efficacité et de l'équité des systèmes éducatifs des 10 pays ayant participé aux deux cycles (2014 et 2019) a été aussi analysée.

Le présent rapport présente les principaux résultats de l'évaluation PASEC2019 en République Démocratique du Congo.