



REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DU CONGO
MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE,
SECONDAIRE ET TECHNIQUE



Évaluation nationale CIEAS2021

RAPPORT



Mai 2022



LA BANQUE
MONDIALE

Avant-propos

La problématique de l'éducation dans le sous-secteur de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Technique en République Démocratique du Congo a toujours été pour Son Excellence **Félix-Antoine TSHISEKEDI TSHILOMBO**, Président de la République et Chef de l'Etat ainsi que pour le Gouvernement de la République dirigé par Son Excellence **SAMA LUKONDE**, Premier Ministre et Chef du Gouvernement une préoccupation majeure et constante. Ainsi, de multiples efforts sont consentis par le Gouvernement pour le développement quantitatif et qualitatif de ce sous-secteur.

En effet, la qualité de l'éducation s'affirme du jour au jour comme le grand défi de ce siècle tant pour la société civile, les partenaires nationaux, les Partenaires Techniques et Financiers que pour le Gouvernement congolais. Les fora nationaux, sous régionaux, régionaux et internationaux organisés en RDC et à travers le monde comme les cadres de concertation, les conférences, les séminaires, les colloques, les ateliers et autres activités sur cette thématique témoignent de ce souci. Et les experts en la matière savent que la qualité de l'éducation est tributaire elle-même de la qualité des intrants et des processus du système éducatif.

Il est de notre devoir en tant que numéro 1 de ce sous-secteur de rappeler que le service d'éducation est un produit résultant de l'association de plusieurs facteurs qui s'interpénètrent. Il était donc important pour nous d'examiner de plus près les facteurs les plus essentiels qui dans notre situation contribueraient à l'atteinte de la qualité de l'éducation en RDC.

Mon ministère a retenu que l'éducation se construit avec des déterminants sociaux, économiques, pédagogiques, matériels, etc. Ceux-ci interagissent tant sur l'apprenant, l'enseignant que sur le milieu scolaire.

Ainsi, pour nous rendre compte de l'aboutissement heureux de cette construction, il est nécessaire de mesurer de manière régulière la qualité de cette éducation avec des outils conventionnels performants.

Le présent rapport de la première évaluation nationale des acquis scolaires de la République Démocratique du Congo organisée par notre structure spécialisée la « Cellule Indépendante d'Evaluation des Acquis Scolaires » présente le niveau d'acquisition des compétences des élèves de 2^{ème} et 4^{ème} années du primaire des écoles du secteur public et du secteur privé. Il présente spécialement les difficultés en lecture française et en mathématiques pour les élèves de 4^{ème} année primaire, en lecture en langues nationales et en mathématiques pour les élèves de 2^{ème} année primaire. Ce rapport identifie aussi dans son contenu les problèmes et propose des pistes de remédiation adaptées à l'ensemble de notre système éducatif.

A cet effet, des éléments saillants ont été identifiés et mis en exergue pour attirer l'attention et surtout pour susciter l'engagement des acteurs et partenaires de l'éducation. Face à ces constats, la CIEAS a proposé des pistes de réflexion.

J'invite donc tous les acteurs de l'éducation tant du secteur public et privé, la société civile, les partenaires sociaux, les Partenaires Techniques et Financiers de la RDC, les services centraux du ministère, les divisions et sous-divisions provinciales de l'éducation ainsi que tous les services spécialisés de mon sous-secteur à s'approprier le contenu et recommandations du présent rapport. Je les invite chacun à s'investir en vue de relever les différents défis majeurs qui s'en dégagent dans l'optique de l'atteinte des objectifs de la Stratégie Sectorielle de l'Education et de la Formation (SSEF2016-2025) et celle de la première cible de l'ODD4 qui prône une éducation inclusive et de qualité.

Fait à Kinshasa, le 23/09/2022

Professeur Tony MWABA KAZADI

Ministre de l'EPST

Remerciements

Ce rapport constitue un des instruments du pilotage de la qualité. Il est la matérialisation de la mise en place d'un dispositif d'assurance qualité au niveau du sous-secteur de l'enseignement primaire, secondaire et technique.

Dans le contexte difficile du pays et de la pandémie de la COVID19, mettre en place une cellule indépendante d'évaluation des acquis scolaires et réaliser une première évaluation nationale avec un échantillon assez représentatif dans un bref délai n'est pas chose aisée.

Bien évidemment, cela a été possible grâce aux concours et soutiens de plusieurs acteurs qui ont travaillé en synergie, qui ont transformé les défis rencontrés en opportunités afin de rendre réel et opérationnel le pilotage de qualité.

C'est pourquoi il est un devoir impérieux de remercier toutes les parties prenantes, prioritairement le gouvernement à travers le Ministre du sous-secteur de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Technique qui se préoccupe jour et nuit de la qualité de l'éducation de l'enfant congolais.

Nos remerciements s'adressent également aux partenaires techniques et financiers, spécialement le Partenariat Mondial pour l'Education et la Banque mondiale, à travers le Projet d'Amélioration de la Qualité de l'Education, pour leur contribution à la mise en place de la CIEAS et la réalisation de la première évaluation nationale des acquis scolaires en République Démocratique du Congo. Il est également important de remercier tous les organes d'appuis qui ont participé depuis le début de ce processus, notamment, le comité consultatif, le comité technique et les comités provinciaux de la CIEAS.

Il est difficile de clore ce chapitre sans remercier également l'équipe de la Cellule Indépendante d'Evaluation des Acquis Scolaires, qui avec des ressources très limitées, a fait preuve de dépassement de soi et d'abnégation pour l'effectivité de ce grand travail.

J'espère que mon équipe continuera à avoir l'appui nécessaire pour la pérennisation de la CIEAS et la continuité de la mise en œuvre du Système National d'Evaluation des Acquis Scolaires selon le cycle défini.

Toute ma gratitude,

Le Coordonnateur de la CIEAS

Didier NIKI - NIKI
Spécialiste en Education

Equipe de rédaction

1. Didier NIKI NIKI, **Spécialiste en éducation** : Coordonnateur de la CIEAS
2. Blaise BELESI TATABANA, **Economiste de l'éducation et analyste des politiques éducatives** : Statisticien de la CIEAS
3. Rémy KAMOKA, **Spécialiste en éducation** : Didacticien de la CIEAS
4. Betty MBANUNU MATONDO, **Spécialiste en éducation** : Chargée des programmes scolaires de la CIEAS
5. Ludovick MUKENDI MULUMBA, **Spécialiste des données et technologie d'évaluation** : Chargée de l'informatique de la CIEAS
6. Gilbert LUSALA : Responsable des partenariats et des contributeurs externes de la CIEAS
7. Stone MUZUMU, **Planificateur et Analyste Financier** : Chargé des finances et des opérations de la CIEAS
8. Alexandra Patricia HALKOSE : Chargée de l'administration de la CIEAS.

Résumé exécutif

Informations générales

Méthodologie de construction des tests de la CIEAS

Construction des tests.

Les tests de la CIEAS sont développés pour évaluer les niveaux d'apprentissage des élèves avec pour objectifs de décrire d'une part les attentes d'apprentissage des élèves dans les branches d'évaluation au regard du programme de l'enseignement primaire et décrire les niveaux réels d'apprentissage des élèves d'autre part. Le programme national de l'enseignement constitue la base du contenu et les branches d'évaluation de ces niveaux d'apprentissage. Pour arriver au développement de ces tests, deux grandes phases sont utilisées pour construire les items et ensuite les valider empiriquement.

La première phase est celle de l'analyse curriculaire et de construction théorique des items. Elle est composée de plusieurs étapes notamment : (i) l'analyse curriculaire verticale et horizontale du programme national d'enseignement et la sélection des objectifs spécifiques, des compétences et des activités qui peuvent être évaluées dans le format des tests de la CIEAS c'est-à-dire le format "papier et crayon" avec des questions à choix multiple; (ii) l'analyse des standards ou niveaux d'apprentissage d'autres pays et des programmes d'évaluations régionales et internationales; (iii) l'examen de l'échelle globale de lecture et des mathématiques de l'UNESCO-UIS ; (iv) l'analyse du cadre global des compétences de l'UNESCO ; puis la (v) construction ou la rédaction des items suivant les tableaux de spécifications en s'appuyant sur la théorie psychométrique.

Après cette phase de construction théorique des items, suit la phase de validation empirique des items. Il s'agit de conduire une évaluation pilote de ces items et de les valider empiriquement selon les deux théories à savoir la Théorie Classique des Tests (TCT) et la Théorie de Réponse à l'Item (TRI), tout en sachant que la sélection des items de l'évaluation finale est basée sur le modèle TRI.

Tests CIEAS2021. Après l'analyse curriculaire et la détermination des niveaux d'apprentissage, la CIEAS a développé un ensemble d'items à choix multiple qui ont fait l'objet de cette première évaluation nationale des acquis des élèves. Ces items, considérés comme représentatifs du programme national d'enseignement, ont été conçus de manière à refléter les principales catégories de contenu déterminé par une commission technique nationale avec un appui technique international. Pour ce faire, des ateliers de travail ont été organisés regroupant les différents experts selon les disciplines à évaluer (Mathématiques, lecture française et lecture en différentes langues nationales).

Au total, 60 items ont été conçus pour les mathématiques et 50 items pour chaque discipline de lecture. Tous ces items ont été pilotés¹ dans quatre provinces représentant chacune une zone linguistique. L'évaluation pilote avait pour objectif de tester et de valider empiriquement les outils de collecte et le dispositif méthodologique développés pour le Système National Evaluation des Acquis Scolaires (SNEAS) avant de réaliser l'évaluation à grande échelle. Les résultats du pilote², après l'analyse psychométrique, ont permis d'améliorer les spécifications des certains items et les tests dans leur ensemble. Vingt-cinq (25) items ont été retenus pour chaque domaine en ce qui concerne la lecture et compréhension de l'écrit et trente (30) items pour les mathématiques.

Questionnaires contextuels de CIEAS2021. Les Items des tests ont été accompagnés des questions sur l'environnement d'apprentissages des élèves. En effet, comme on le verra dans les chapitres qui suivent, les niveaux des acquis des élèves sont expliqués à la fois par les paramètres scolaires et parascolaires qui constituent le contexte dans lequel l'élève apprend. Dans le cadre de cette évaluation, ces facteurs contextuels ont été regroupés en trois catégories à savoir : les caractéristiques liées à l'école, à l'enseignant ainsi qu'à l'élève lui-même.

Méthodologie d'échantillonnage

Base de sondage. La base de sondage sur laquelle a porté l'échantillonnage de l'évaluation nationale des acquis scolaires des élèves du primaire CIEAS2021 provient des données de recensement scolaire de l'année 2017-2018 collectées et traitées par la Direction d'Informations pour la Gestion de l'Éducation (DIGE), données collectées dans le cadre du Système d'Informations pour la Gestion de l'Éducation (SIGE). Elle couvre tout le territoire national avec un taux de réponse des écoles de 91,3%. Le critère d'éligibilité de l'école étant qu'elle dispose au moins d'une classe de 2^{ème} et de 4^{ème} année, la base de sondage couvre ainsi toutes les écoles respectant cette condition, reconnues par l'État et appliquant le programme national de l'enseignement primaire autant que toutes les instructions officielles y relatives. La base de sondage couvre également toutes les quatre zones linguistiques du pays (Lingala, Kikongo, Tshiluba et Kiswahili), les deux secteurs (public et privé) et toutes les catégories d'écoles du système éducatif congolais en rapport avec les différents régimes de gestion.

Type du plan de sondage. Afin d'évaluer les performances des élèves de la 2^{ème} et 4^{ème} année primaire de la RDC, le plan d'échantillonnage adopté pour cette étude est celui d'un sondage stratifié à trois degrés de tirage à savoir le niveau école, le niveau classe et le niveau élève.

Compte tenu des ressources limitées dont dispose la CIEAS, nous avons renoncé au choix sur la représentativité nationale et linguistique, pour nous limiter à un échantillon représentatif uniquement au niveau national qui serait approprié pour

¹ Voir le rapport d'évaluation pilote du SNEAS

² Voir le rapport de validation empirique des items du SNEAS

cette première évaluation nationale. Le recours à la stratification a été adopté pour prendre en compte les poids des zones linguistiques dans l'échantillon national.

Méthode de tirage. Le principe général qui a guidé le tirage des écoles dans le cadre de cette évaluation est le tirage aléatoire proportionnel à la taille. Les écoles ont été tirées proportionnellement au nombre total d'élèves de 2^{ème} et 4^{ème} année du primaire, inscrits régulièrement dans la base de sondage utilisée pour cette évaluation. Au sein de chaque école tirée, une classe de 2^{ème} et une classe de 4^{ème} ont été tirées aléatoirement pour participer à l'évaluation. Dans chaque classe tirée, 20 élèves ont été sélectionnés de manière aléatoire également pour participer à l'évaluation.

Administration des tests. L'administration des tests a été organisée pendant deux jours de suite. Le premier jour a concerné les élèves de 2^{ème} et le deuxième jour les élèves de 4^{ème}. Au total 7.881 élèves ont participé à cette première évaluation nationale des acquis des élèves sur 8.000 attendus, soit un taux de participation de 98,5%. Cet écart s'explique par les faibles effectifs d'élèves constatés dans certaines écoles notamment les écoles privées, les cas des maladies de quelques élèves, et par quelques tricheries de certains chefs d'établissements scolaires ayant remplacé les élèves de 2^{ème} par ceux de 3^{ème}. On a enregistré 3.941 élèves de la 2^{ème} année et 3.940 élèves de la 4^{ème} année.

Caractéristiques et environnement scolaire

Caractéristiques des élèves

1. Près de 1/3 des élèves de 2^{ème} année et 1/3 de ceux de 4^{ème} année ont l'âge réglementaire au moment de l'évaluation (8ans pour la 2^{ème} année et 10 ans pour la 4^{ème} année). La majorité d'élèves (69% en 2^{ème} et 67% en 4^{ème}) est soit en retard soit en avance par rapport à l'âge réglementaire dans ces deux niveaux d'études.
2. Dans l'ensemble d'élèves évalués, 79% en 2^{ème} année et 78% en 4^{ème} année vivent avec les deux parents (papa et maman).
3. Les résultats révèlent qu'en moyenne 61% d'élèves de la 2^{ème} année et 63% de la 4^{ème} année ont les deux parents qui savent lire.
4. Plus de 60% des élèves ne sont pas accompagnés à la maison par leurs parents pour faire leurs devoirs. En moyenne, seulement 35% d'élèves de 2^{ème} année et 33% de 4^{ème} année bénéficient de l'accompagnement parental pour faire les devoirs à domicile.
5. Plus de la moitié des élèves (57% d'élèves en 2^{ème} année) et (59% d'élèves en 4^{ème} année) n'ont pas fréquenté l'école maternelle.
6. En moyenne, 29% d'élèves de la 2^{ème} année et 36% de la 4^{ème} année ont redoublé au moins une fois.
7. Plus de 3/4 d'élèves (de 2^{ème} et 4^{ème}) évalués effectuent au moins une fois par semaine des travaux domestiques à la maison. En ce qui concerne les travaux agricoles, 32% d'élèves de la 2^{ème} année et 29% de ceux de la 4^{ème} année effectuent des travaux agricoles au moins une fois par semaine. De même pour

les petits commerces, presque 1/4 d'élèves évalués (25% en 2^{ème} et 27% en 4^{ème} années) est occupé par ces activités au moins une fois par semaine ; la province du Sud-Ubangi occupe le premier rang où on retrouve plus d'élèves qui pratiquent ces activités (37% en 2^{ème} et 53% en 4^{ème}). Enfin, quant aux petits métiers ou travaux manuels, dans l'ensemble, 19% d'élèves de la 2^{ème} année et 18% de ceux de la 4^{ème} année exercent des petits métiers ou travaux manuels, avec la province de la Tshopo au premier rang qui enregistre 34% en 2^{ème} année et 40% en 4^{ème} année.

8. A peine 25% des élèves (25% en 2^{ème} et 24% en 4^{ème}) possèdent un livre de lecture en français ou de mathématiques en classe.
9. En moyenne, 33% des élèves en 2^{ème} année et 13% des élèves en 4^{ème} n'aiment pas la lecture en français. Quant aux mathématiques, on dénombre 23% des élèves en 2^{ème} année et 14% des élèves en 4^{ème} qui n'aiment pas les mathématiques.

Caractéristiques des enseignants

1. Les résultats révèlent que la grande majorité d'enseignants enquêtés (92% pour la 2^{ème} année et 96% pour la 4^{ème} année) a un âge inférieur à l'âge officiel d'aller à la retraite (65 ans). Seuls 8% des enseignants de la 2^{ème} année et 4% de la 4^{ème} année sont éligibles à la retraite.
2. La majorité des enseignants ont le niveau de D6, soit 74% pour la 2^{ème} année et 87% pour la 4^{ème} année. Ceci se justifie par le fait que le niveau minimum requis pour enseigner au primaire est d'avoir le diplôme d'Etat. Cependant, on observe quand même une proportion non négligeable des enseignants qui ont le niveau D4, soit 20% en 2^{ème} année et 8% en 4^{ème} année. Les enseignants ayant le niveau de graduat (G3) représentent 2% en 2^{ème} année et 4% en 4^{ème} année. Et, ceux qui détiennent le diplôme de licence représentent 4% en 2^{ème} année et 1% en 4^{ème} année.
3. Plus de la moitié d'enseignants enquêtés ont une expérience d'au moins dix ans dans l'enseignement. On note également que 23% d'enseignants en 2^{ème} année et 31% en 4^{ème} année ont une expérience entre 5 et 9 ans. Cependant, on observe une proportion non négligeable d'enseignants ayant une expérience de moins de 5 ans, soit 22% en 2^{ème} année et 17% en 4^{ème} année.
4. Environ 85% d'enseignants de la 4^{ème} année bénéficient d'un encadrement pédagogique chaque année et 15% n'en bénéficient pas. La situation est presque la même en 2^{ème} année primaire où l'on enregistre 84% d'enseignants qui bénéficient de l'encadrement chaque année et 16% qui n'en bénéficient pas.
5. Plus de la moitié des enseignants, soit 55% en 2^{ème} année et 57% en 4^{ème} année ne sont pas satisfaits de leur traitement salarial.
6. En dehors de leur fonction d'enseignant, environ 14% d'enseignants de 2^{ème} et 20% de 4^{ème} ont une autre activité génératrice de revenu.
7. Plus de la moitié des enseignants semblent être fatigués de rester dans la même école et souhaiteraient changer d'école à la première occasion. En effet, 57%

d'enseignants de la 2^{ème} année et 53% d'enseignants de la 4^{ème} année souhaiteraient changer d'école si l'occasion se présentait.

8. Au moins la moitié des enseignants sont prêts à changer de profession d'enseignant si l'occasion se présentait. En effet, 50% des enseignants de la 2^{ème} année et 52% de la 4^{ème} sont prêts à abandonner la profession enseignante pour une autre profession si l'occasion se présentait.
9. Près de 7 enseignants sur 10 possèdent le programme national de l'enseignement primaire.
10. En moyenne, 71% de salles de classe de 2^{ème} année et 62% de 4^{ème} année ont des effectifs d'élèves qui respectent la norme officielle du ministère de l'EPST c'est-à-dire accueillent un nombre inférieur ou égal à 50 élèves. Cependant, les salles de classe qui accueillent entre 51 et 99 élèves représentent 25% en 2^{ème} année et 36% en 4^{ème} année. De même, celles qui ont un effectif de 100 élèves ou plus représentent 4% en 2^{ème} année et 2% en 4^{ème} année.
11. Les résultats montrent que la progression de matières pratiquée par les enseignants reste à géométrie variable, c'est-à-dire, au cours de la même période, chaque enseignant ou chaque école progresse à sa manière.
 - a. En effet, en ce qui concerne la lecture en français, en 4^{ème} année, au troisième trimestre de l'année scolaire, 19 % d'enseignants font encore la conscience phonémique, 51% est au fonctionnement de la langue, 2% est sur le vocabulaire et 28 % est sur la compréhension de l'écrit.
 - b. Pour ce qui concerne les mathématiques, au troisième trimestre de l'année scolaire, 12 % d'enseignants en 2^{ème} et 4% en 4^{ème} font le comptage de nombre, 67 % d'enseignants en 2^{ème} et 59% en 4^{ème} font des opérations simples, 7 % d'enseignants en 2^{ème} et 5% en 4^{ème} apprennent les mesures conventionnelles, 9 % d'enseignants en 2^{ème} et 20% en 4^{ème} apprennent les figures géométriques simples et 5 % d'enseignants en 2^{ème} et 11% en 4^{ème} résolvent les problèmes liés aux situations simples présentées.
 - c. En 2^{ème} année primaire pour la lecture en lingala, 21% d'enseignants sont encore à la connaissance des lettres et les exercices à l'oral, 62% sont au développement du mécanisme de la lecture, 2% sont dans le fonctionnement de la langue, 16% sur le vocabulaire et aucun enseignant n'est arrivé à faire lire ses élèves un texte.
 - d. En 2^{ème} année primaire pour la lecture en Tshiluba, 5% d'enseignants sont encore à la connaissance des lettres et les exercices à l'oral, 90% sont au développement du mécanisme de la lecture, 5% sont dans le fonctionnement de la langue, aucun enseignant n'est arrivé au vocabulaire et aucun enseignant n'est arrivé à faire lire ses élèves un texte.
 - e. En 2^{ème} année primaire pour la lecture en Kiswahili, 23% d'enseignants sont encore à la connaissance des lettres et les exercices à l'oral, 63% sont au développement du mécanisme de la lecture, 14% est dans le fonctionnement de la langue, aucun enseignant n'est arrivé au

vocabulaire et aucun enseignant n'est arrivé à faire lire ses élèves un texte.

- f. En 2^{ème} année primaire pour la lecture en Kikongo, 12% d'enseignants est encore à la connaissance des lettres et les exercices à l'oral, 87% est au développement du mécanisme de la lecture, 1% est dans le fonctionnement de la langue, aucun enseignant est arrivé au vocabulaire et aucun n'enseignant arrive à faire lire ses élèves un texte.

Caractéristiques des écoles et les directeurs

1. La majorité des écoles évaluées sont plus dans le milieu urbain (80%) que dans le milieu rural (20%).
2. On enregistre 95% d'écoles avec un comité de parents (COPA) fonctionnel. Cela montre le degré d'implication des parents d'élèves dans l'éducation de leurs enfants. Cependant, ces COPA ne tiennent qu'en moyenne trois réunions pendant l'année scolaire tant pour le secteur public que pour le secteur privé. On note également qu'il y a des écoles qui ne tiennent pas des réunions durant toute l'année scolaire et ceux qui en tiennent plus, on compte 12 réunions dans le secteur public et 28 réunions dans le secteur privé.
3. De même pour le comité de gestion (COGES), on enregistre 89% d'écoles qui en possèdent et en moyenne, un comité de gestion tient quatre réunions par an. On enregistre également certaines écoles où aucune réunion du COGES n'a été tenue durant toute l'année.
4. Au courant de cette année scolaire, la plupart d'écoles ont reçu au moins une visite d'inspection : 95% d'écoles dans l'ensemble, 97% pour les écoles publiques et 93% pour les écoles privées.
5. Toutes les écoles privées disposent d'un bureau pour la direction, mais dans les écoles publiques, on compte 12% d'écoles sans bureau.
6. Parmi les directeurs, les hommes sont plus représentés (79%) que les femmes (21%). Cette faible proportion des femmes est remarquée aussi bien dans le privé que dans le public où elles représentent respectivement 79% et 78%.
7. En moyenne un directeur d'une école primaire a 50 ans d'âge dans l'ensemble. Le plus âgé des directeurs a 85 ans et le plus jeune a 28 ans.
8. On compte 74% des directeurs qui ont le niveau d'études de D6, 20% des universitaires et 6% ont le niveau de D4.
9. La grande majorité (96%) parmi eux a la pédagogie comme formation initiale et a bénéficié d'une formation pédagogique complémentaire au cours des deux dernières années. Ils ont une expérience moyenne de 14 ans et, cette moyenne varie selon qu'on soit dans le public (16 ans) ou dans le privé (11 ans). Le directeur qui a plus d'expérience a fait 50 ans de carrière et celui qui en a moins ne compte qu'une année de carrière.

Résultats clés

Echelles de performance. Avant la conception des items qui ont fait l'objet de cette évaluation, la CIEAS a procédé à la détermination des niveaux d'apprentissages des mathématiques et de lecture (en français et en langues nationales). Ces niveaux d'apprentissage ont pour objectifs de : (i) Décrire les attentes d'apprentissages en mathématiques et en lecture des élèves du primaire, (ii) Décrire les niveaux réels d'apprentissages des élèves en Mathématiques et en lecture et (iii) Encadrer l'élaboration des items pour le montage des tests.

Au total cinq niveaux d'apprentissages ont été validés pour la lecture et six niveaux pour les mathématiques. Les échelles de performance ont été construites de manière à avoir un test équilibré au regard des objectifs spécifiques du programme national sélectionnés et des compétences à évaluer. Les niveaux d'apprentissages retenus suivent une hiérarchie, indiquant que pour atteindre un niveau plus haut, il faut maîtriser les compétences de niveaux plus bas.

Seuil minimum suffisant de compétences. Pour chaque domaine évalué, une échelle de compétences a été déterminée et un seuil minimum suffisant a été retenu pour chacun des niveaux évalués (2^{ème} année et 4^{ème} année). Cette échelle permet de déterminer la part des élèves qui ont une plus grande probabilité de maîtriser (au-dessus du seuil) ou de ne pas maîtriser (en-dessous du seuil) les compétences jugées indispensables pour poursuivre normalement leur scolarité sans difficultés. Ces seuils ont été définis sur la base des compétences évaluées lors de l'évaluation pilote en appliquant la méthode de la Théorie des Réponses à l'Item (TRI) et ont été normalisés avec ceux retenus dans l'évaluation PASEC2019 puis, validés par les experts de différents services du Ministère.

Connaissances et compétences des élèves en langues

En 2^{ème} année

1. En moyenne dans l'ensemble des langues congolaises, il convient de noter que les résultats de l'évaluation CIEAS2021 présentent des proportions importantes d'élèves dont les acquis scolaires sont insuffisants pour poursuivre correctement le cycle primaire. En fin du degré élémentaire, en moyenne plus de 74% des élèves n'ont pas atteint le « seuil minimum suffisant » de l'échelle de compétences en langues congolaises, quel que soit le test administré en Lingala (78%), Kikongo (81%), Tshiluba (74%) ou en Kiswahili (79%).
2. Les résultats indiquent une proportion très faible d'élèves qui ont atteint le seuil minimum de compétences. Seulement 22% d'élèves ont atteint le seuil de lecture et compréhension en Lingala, 19% en Kikongo, 26% en Tshiluba et 21% en Kiswahili.
3. Dans les zones linguistiques de Lingala et de Kikongo, la proportion des filles qui ont atteint le seuil minimum de compétences est largement supérieur à celle

des garçons. En effet, 29% des filles contre 15% des garçons ont atteint le seuil minimum de compétences au test de Lingala ; et 24% des filles contre 12% des garçons ont atteint le seuil minimum de compétences au test de Kikongo.

4. La tendance des inégalités de performances entre les filles et les garçons est inverse dans les zones linguistiques de Tshiluba et de Kiswahili. En effet, 28% des garçons contre 21% des filles ont atteint le seuil minimum de compétences au test de Tshiluba ; et 25% des garçons contre 14% des filles ont atteint le seuil minimum de compétences au test de Kiswahili.
5. Les inégalités de performance entre les secteurs public et privé sont présentes dans toutes les quatre zones linguistiques du pays où les résultats sont nettement meilleurs dans le secteur privé.

En 4^{ème} année

6. En fin du degré moyen, seulement 16% des élèves de 4^{ème} année ont atteint le « seuil minimum suffisant » de l'échelle de compétences en français ; soit 84% des élèves de ce niveau ont des acquis scolaires insuffisants pour poursuivre correctement le cycle primaire.
7. Les résultats indiquent une distribution semblable des filles et les garçons dans l'échelle de compétences de lecture en français. En effet, 17% de garçons contre 14% de filles ont atteint le « seuil minimum suffisant ». Les tests de comparaison indiquent qu'il n'existe aucune différence significative entre les scores moyens des filles et les garçons au test de français.
8. Les inégalités significatives sont observées entre les élèves des milieux ruraux et ceux des milieux urbains. En moyenne, 17% des élèves du milieu urbain ont atteint le « seuil minimum suffisant » contre seulement 6% d'élèves en milieu rural.
9. Les élèves qui fréquentent les écoles du secteur privé ont des meilleures performances que ceux qui fréquentent les écoles du secteur public. En effet, 27% des élèves du secteur privé contre 11% d'élèves du secteur public ont atteint le « seuil minimum suffisant » de l'échelle de compétences de lecture en français. Le test de comparaison des scores moyens indique une différence moyenne significative de trois points de plus en faveur des élèves du secteur privé.
10. En fin de degré moyen, les provinces du Kongo-Central en tête suivie de Kinshasa, du Sud-Kivu, du Haut-Katanga, du Kwilu et de Lualaba obtiennent des scores supérieurs à la moyenne nationale. En analyse comparative entre provinces, il n'existe aucune différence significative entre les comparaisons deux à deux des scores des provinces du Kongo-Central, du Sud-Kivu, du Haut-Katanga, du Kwilu et du Lualaba.

11. Les scores moyens du Kongo-Central et de Kinshasa sont de loin supérieurs à ceux des autres provinces participant à cette évaluation mais les différences moyennes variant entre deux et cinq points du score total, restent uniquement significatives avec les provinces du Kasai, du Sud-Ubangi, du Maniema ainsi que la province de la Tshopo qui est à la queue du classement.

Connaissances et compétences des élèves en mathématiques

L'échelle de compétences en mathématiques a été développée pour les trois degrés de l'enseignement primaire. Dans cette même échelle, le seuil minimum de compétences a été défini pour évaluer les niveaux d'apprentissage des élèves de 2^{ème} année en fin du degré élémentaire et les élèves de 4^{ème} année en fin du degré moyen.

En 2^{ème} année

1. Une majorité écrasante (91%) des élèves se trouve sous le seuil minimum de compétences en mathématiques à la fin de l'apprentissage du degré moyen et par conséquent, se trouve dans une situation de difficultés d'apprentissage ; seulement 9% des élèves ont atteint le seuil minimum de compétences.
2. Les inégalités de performances entre les filles et les garçons sont semblables à tous les niveaux de l'échelle de compétences en mathématiques ; les tests de comparaison montrent que les différences entre deux groupes sont non-significatives. En effet, 10% de garçons et 8% des filles ont atteint le seuil minimum de compétences et au moins 90% sont en dessous du seuil dans les deux groupes.
3. Bien que les résultats soient meilleurs dans le secteur privé, il n'existe pas de différence significative entre les secteurs public et privé. En effet, 12% des élèves du secteur privé contre 7% des élèves du secteur public ont atteint le seuil minimum de compétences en mathématiques.
4. Les inégalités existent entre les zones linguistiques mais elles sont négligeables. Il existe une répartition similaire des élèves dans les différents niveaux de l'échelle pour les quatre zones linguistiques. En effet, 11% des élèves dans la zone linguistique Lingala ont atteint le seuil minimum de compétences, 9% des élèves dans la zone de Kikongo, 9% des élèves dans la zone de Tshiluba et 7% des élèves dans la zone de Kiswahili.
5. Les provinces de Kinshasa en tête suivie du Kwilu, de l'Equateur, du Tanganyika, du Kasai-Central et du Haut-Katanga obtiennent des scores moyens supérieurs à la moyenne nationale ; le reste des provinces se démarque avec un score moyen inférieur à celui de la moyenne nationale.

En 4^{ème} année

1. En fin de degré moyen, les résultats sont très alarmants. Seuls 3% des élèves ont atteint le seuil minimum de compétences en mathématiques pour la fin du degré moyen. Cependant, par rapport au seuil minimum de compétences défini

en fin de degré élémentaire, 27% des élèves de 4^{ème} contre 9% des élèves de 2^{ème} sont au-dessus du seuil de compétences.

2. En fin de degré moyen, les filles et les garçons ont démontré des compétences similaires dans les différents niveaux de l'échelle de compétences en mathématiques. En effet, 4% des garçons contre 3% des filles ont atteint le seuil minimum de compétences.
3. Bien que les résultats soient en général faibles, on observe de grandes inégalités entre les secteurs public et privé et les meilleurs résultats sont en faveur du secteur privé. Seulement 2% des élèves du secteur public contre 8% du secteur privé ont atteint le seuil minimum de l'échelle de compétences en mathématiques. Les tests de comparaison de moyennes attestent que ces différences d'apprentissages entre les deux groupes sont significatives et que les élèves du secteur privé obtiennent un score moyen de deux points de plus que leurs homologues du secteur public.
4. Les inégalités de performances significatives existent entre le milieu urbain et le milieu rural, en faveur des élèves du milieu urbain. Tandis qu'aucun élève du milieu rural n'a atteint le seuil minimum de compétences en mathématiques, on dénombre environ 4% des élèves du milieu urbain qui sont au-dessus de ce seuil. Les tests de comparaison de moyennes montrent aussi que les élèves du milieu urbain obtiennent un score moyen de deux points de plus que leurs homologues du milieu rural.
5. Les élèves des provinces de Kinshasa en tête du classement, du Tanganyika, du Haut-Katanga, du Sud-Kivu et de l'Equateur obtiennent des scores moyens supérieurs à la moyenne nationale
6. Quant aux comparaisons multiples deux à deux, il n'existe aucune différence significative entre les scores moyens des provinces de Kinshasa, du Tanganyika, du Haut-Katanga, du Sud-Kivu, de l'Equateur, du Kasai-Central et de Lualaba.

Contribution des facteurs explicatifs

Les sources de la variabilité dans les performances des élèves face aux différents tests sont de trois ordres : les facteurs intrinsèquement liés à l'élève, les facteurs liés à sa classe et les facteurs liés à son environnement scolaire. Globalement, les résultats montrent que les facteurs liés intrinsèquement à l'élève dominent les autres facteurs dans l'explication des performances au test. Ceci veut dire que les parents ont aussi une grande responsabilité dans la formation de leurs enfants et cela sur tout le plan. Les facteurs liés à la classe viennent en deuxième lieu avec une proportion de variance expliquée un peu plus de 40% pour la plupart des tests, et les facteurs liés à l'environnement scolaire de l'école ont une part à la variance totale quasiment nulle. Plusieurs facteurs contextuels influent positivement ou négativement sur les performances des élèves. Les plus émergents dans le cadre de cette évaluation nationale sont :

Facteurs liés à l'élève

- L'âge de l'élève
- Le genre de l'élève
- L'enseignement préscolaire
- Le redoublement
- Les travaux domestiques et économiques
- L'aide aux devoirs à domicile
- La langue parlée à la maison

Facteurs liés à l'enseignant

- Le genre de l'enseignant
- La formation continue des enseignants
- L'absentéisme des enseignants
- La possession et l'utilisation du programme national de l'enseignement primaire
- La taille de la classe
- L'équipement de la salle de classe

Facteurs liés à l'école

- Le secteur d'enseignement
- Le milieu d'implantation de l'école
- La possession des infrastructures de base de l'école
- L'existence d'un comité de parents fonctionnel

Pistes et réflexions

Au vu des constats, des pistes de réflexion sont proposées pour remédier aux insuffisances des élèves afin d'améliorer leurs acquisitions dans les compétences en lecture en langues nationales congolaises et en français ainsi qu'en mathématiques :

- Sensibiliser les parents à inscrire leurs enfants à l'école à l'âge officiel qui est de huit ans afin d'optimiser leur chance de réussite et de faire une bonne carrière scolaire ;
- Instruire les écoles de respecter les instructions officielles relatives à l'âge officiel d'entrée à l'école afin de ne pas inscrire les élèves qui n'ont pas atteint cet âge ;
- Promouvoir les pratiques interactives qui stimulent la participation des filles ainsi que celle des garçons en mathématiques ;
- Stimuler des travaux en groupes hétérogènes, dont les filles et les garçons sont équitablement repartis ;
- Promouvoir les études de cas non stéréotypés ;

- Développer les activités qui stimulent autant les filles que les garçons dans la classe ;
- Intégrer des aspects genre dans les programmes d'études, les manuels, les prévisions de matière, fiche des préparations et surtout dans l'auto-évaluation de l'enseignant ;
- Eviter les traitements différenciés dans les pratiques des classes ;
- Eradiquer les différences dans les aides offertes aux filles et aux garçons ;
- Maitriser la langue de la consigne pour éviter les stéréotypes langagiers ou même l'utilisation abusive de certaines expressions ;
- Avoir un regard vigilant lors des activités et varier les modalités selon que celles-ci peuvent intéresser les uns ou les autres (orales, écrites ou gestuelles) ;
- Eviter les divisions sexuées des savoirs ;
- Poser tout type de questions aux filles ainsi qu'aux garçons ;
- Augmenter l'offre de l'enseignement maternel, particulièrement dans les milieux ruraux pour permettre à tous les enfants d'y accéder ;
- Poursuivre et consolider la politique du gouvernement sur la création de la classe pré-primaire dans toutes les écoles primaires pour accueillir les élèves ;
- Mettre en place un dispositif pour accompagner les élèves en difficulté d'apprentissage (soutien scolaire). Cet accompagnement consisterait à identifier les lacunes des élèves et à y remédier. La plage horaire prévue dans l'emploi du temps pour le soutien pédagogique devrait être mise à profit pour le suivi spécial de ces élèves ;
- Créer des classes spécifiques avec un encadrement spécial des élèves en difficulté d'apprentissage (ces classes ne sont pas d'autres classes, car une fois les lacunes corrigées, les élèves réintègrent leur classe normale) ;
- Former les enseignants à détecter au début des enseignements-apprentissages les déficiences des élèves à l'école primaire et y remédier ;
- Renforcer la capacité des enseignants dans la gestion des classes à profil spécifique ;
- Sensibiliser les parents sur l'impact négatif des travaux domestiques et économiques que les enfants effectuent sur les résultats scolaires des élèves ;
- Sensibiliser les parents à répartir les travaux domestiques de manière équilibrée entre les filles et les garçons ;
- Sensibiliser les parents sur l'importance de l'accompagnement des enfants à la maison pour faire leurs devoirs ;
- Sensibiliser les enseignants à donner des exercices de lecture et mathématiques aux élèves à faire à la maison ;
- Sensibiliser les enseignants à amener les élèves à faire des comptes rendus de leurs exercices effectués à la maison ;
- Se servir des devoirs à domicile pour remédier aux difficultés liées à l'apprentissage ;
- Considérer les langues parlées par les élèves dans les politiques éducatives ;
- Développer des pratiques enseignantes qui promeuvent l'utilisation du répertoire langagier de l'élève ;

- Doter des enseignants des pratiques qui stimulent l'autonomisation de la classe ;
- Développer les cadres des pratiques professionnelles réflexives collaboratives des enseignants ;
- Mettre en place les pratiques pédagogiques et linguistiques inclusives ;
- Mixer les approches pédagogiques ;
- Accorder le privilège aux femmes dans le recrutement des enseignants au primaire ;
- Affecter les femmes dans les classes pléthoriques ;
- Eviter les divisions sexuées des savoirs ;
- Mettre les enseignantes dans tous les degrés du primaire ainsi que dans les postes de direction d'écoles ;
- Poursuivre la politique de la formation continue des enseignants et l'étendre sur tout le territoire national ;
- Améliorer la nature de la formation continue en mettant l'accent sur les didactiques spéciales ;
- Baser la formation continue des enseignants sur les pratiques professionnelles réflexives collaboratives ;
- Redynamiser les espaces des réflexions des enseignants (Fora d'échanges) ;
- Développer les démarches claires pour les échanges faites dans les fora d'échanges ;
- Insérer les thématiques transversales dans le contenu de la formation continue des enseignants (genre, protection de l'environnement, savoir-vivre, etc.) ;
- Sensibiliser les enseignants sur les conséquences de leurs absences sur les performances de leurs élèves en particulier et l'efficacité du système éducatif en général ;
- Améliorer les conditions salariales des enseignants pour leur permettre de se concentrer uniquement à leur métier ;
- Poursuivre la politique de la distribution du programme national de l'enseignement primaire y compris le programme de lecture et écriture ;
- Sensibiliser les enseignants sur l'utilisation du programme national de l'enseignement primaire ;
- Former les enseignants sur l'utilisation du programme national de l'enseignement primaire ;
- Intégrer des aspects genre dans les programmes d'études, les manuels, les prévisions de matière, les fiches des préparations et surtout dans l'auto-évaluation de l'enseignant ;
- Augmenter l'offre de l'éducation par la création de nouvelles écoles publiques, particulièrement dans les centres villes du pays ;
- Augmenter la capacité d'accueil des écoles existantes par la construction des nouvelles salles de classe ;
- Améliorer les conditions d'apprentissages par la rénovation des salles de cours ;
- Améliorer les conditions d'apprentissages par l'équipement des salles de cours ;

- Poursuivre et pérenniser la politique « pas une école sans bancs » ;
- Explorer le modèle de gestion des écoles privées en vue d'y emprunter les bonnes pratiques applicables dans les écoles publiques ;
- Encourager les meilleurs enseignants à accepter d'être affectés dans les milieux ruraux ;
- Promouvoir l'équité entre les milieux urbains et ruraux dans l'affectation des ressources ;
- Elaborer et mettre en œuvre une politique des infrastructures de base de l'école ;
- Poursuivre et étendre la politique de l'école assainie ;
- Assurer la sécurité des élèves et du personnel par la clôture des écoles ;
- Avoir les toilettes et équiper l'école avec les matériels de premiers soins et de l'hygiène des filles ;
- Sensibiliser les écoles sur la nécessité de faire fonctionner le comité de parents ;
- Sensibiliser les parents sur l'importance de s'impliquer dans la vie scolaire de leurs enfants.

Table des matières

Avant-propos	i
Remerciements	iii
Equipe de rédaction.....	iv
Résumé exécutif.....	v
Table des matières	xix
Liste des tableaux.....	xxiii
Table des figures	xxix
Liste des sigles et acronymes.....	xxx
Introduction.....	1
Chapitre 1.....	3
1.1. Contexte général	4
1.1.1. Contexte géographique.....	4
1.1.2. Contexte culturel et linguistique	5
1.1.3. Contexte socio-économique.....	6
1.1.4. Contexte démographique.....	7
1.1.5. Contexte humanitaire	7
1.2. Contexte sectoriel et institutionnel.....	10
1.2.1. Organisation institutionnelle.....	10
1.2.2. Politiques et stratégies nationales de l'éducation.....	11
1.2.3. Cellule Indépendante d'Evaluation des Acquis Scolaires	13
1.2.4. Quelques statistiques de l'enseignement primaire.....	14
1.2.5. Ressources humaines allouées au secteur de l'éducation	16
1.2.6. Ressources financières allouées au secteur de l'éducation.....	18
1.2.7. Aperçu du programme national de l'enseignement primaire	19
Chapitre 2.....	22
Cadre méthodologique de L'évaluation CIEAS2021.....	22
2.1. Méthodologie de construction des tests de la CIEAS	23
2.2. Les tests CIEAS2021	23
2.3. Les questionnaires contextuels de CIEAS2021	26
2.4. Méthodologie d'échantillonnage	27
2.4.1. Base de sondage	27
2.4.2. Couverture de la base de sondage.....	27
2.4.3. Répartition des écoles et élèves par zone linguistique	28

2.4.4.	Type de plan de sondage	28
2.4.5.	Méthode de tirage	28
2.4.6.	Répartition de l'échantillon par zone linguistique et par province.....	29
2.5.	L'administration des tests et questionnaires contextuels.....	30
2.6.	L'assurance-qualité des données.....	31
Chapitre 3.....		33
Caractéristiques et environnement scolaire des élèves.....		33
3.1.	Caractéristiques de l'élève	34
3.1.1.	Âge de l'élève	34
3.1.2.	Genre de l'élève.....	34
3.1.3.	Présence parentale.....	35
3.1.4.	Alphabétisation des parents ou tuteurs maison	36
3.1.5.	Accompagnement des élèves par les parents pour les devoirs à domicile.....	37
3.1.6.	Parcours scolaire	38
3.1.7.	Langues parlées à la maison	40
3.1.8.	Alimentation des élèves à la maison.....	42
3.1.9.	Travaux domestiques et économiques	43
3.1.10.	Supports didactiques	48
3.1.11.	Niveau de richesse de la famille	49
3.1.12.	Amour de l'école.....	50
3.2.	Caractéristiques de la classe et de l'enseignant de l'élève.....	53
3.2.1.	Genre des enseignants.....	53
3.2.2.	Age de l'enseignant	53
3.2.3.	Niveau d'études de l'enseignant	54
3.2.4.	Domaine de formation de l'enseignant.....	55
3.2.5.	Expérience de l'enseignant.....	55
3.2.6.	Encadrement pédagogique de l'enseignant.....	56
3.2.7.	Satisfaction des enseignants	57
3.2.8.	Ressources pédagogiques.....	60
3.2.9.	Pratiques des enseignants sur l'utilisation des langues de la scolarisation	69
3.2.10.	Classe et équipement.....	72
3.2.11.	Progression des cours.....	74
3.3.	Caractéristiques de l'école et du directeur.....	78
3.3.1.	Caractéristiques de l'école	78
3.3.2.	Caractéristiques du directeur	89
Connaissances et compétences des élèves au primaire		93

4.1.	Connaissances et compétences des élèves en langues	96
4.1.1.	Profil de performances des élèves de 2 ^{ème} année en lecture et compréhension de l'écrit en langues nationales congolaises.....	96
4.1.2.	Profil de performances des élèves de 4 ^{ème} année en lecture et compréhension de l'écrit en français.....	105
4.2.	Connaissances et compétences des élèves en mathématiques	114
4.2.1.	Profil de performance des élèves de 2 ^{ème} année en mathématiques..	114
4.2.2.	Profil de performance des élèves de 4 ^{ème} année en mathématiques..	123
4.3.	Disparités provinciales dans la performance des élèves en mathématique et en français.....	129
Chapitre 5.....		135
Performances des élèves selon leurs caractéristiques et leur environnement scolaire		135
5.1.	Caractéristiques de l'élève et sa performance.....	136
5.1.1.	Genre de l'élève	136
5.1.2.	Âge de l'élève.....	137
5.1.3.	Présence parentale	138
5.1.4.	Soutien à l'élève pour les devoirs à la maison	138
5.1.5.	Lettrisme des parents.....	139
5.1.6.	Possession du livre de lecture ou de mathématiques en classe	140
5.1.7.	Possibilité de ramener un manuel à la maison.....	140
5.1.8.	Langue parlée à la maison.....	141
5.1.9.	Alimentation des élèves	141
5.1.10.	Travaux domestiques et économiques	142
5.1.11.	Parcours scolaire	145
5.1.12.	Amour des élèves pour l'école, la lecture et les mathématiques.....	146
5.2.	Caractéristiques des classes, des enseignants, pratiques de classes et performances des élèves	148
5.2.1.	Caractéristiques de la classe et performance de l'élève	148
5.2.2.	Caractéristiques de l'enseignant et performances de l'élève	149
5.2.3.	Pratiques de classe et performance de l'élève.....	151
5.3.	Environnement scolaire et performances de l'élève	156
5.3.1.	Localité de l'école.....	156
5.3.2.	Statut de l'école.....	156
5.3.3.	Infrastructures de base.....	157
5.3.4.	Existence d'un comité de parents fonctionnel	162
5.3.5.	Existence d'un parlement d'élèves fonctionnel.....	162
5.3.6.	Existence d'un comité de gestion d'école fonctionnel	163

5.3.7.	Visite d'un conseiller ou d'un inspecteur au cours de l'année scolaire ...	163
5.3.8.	Nombre de vacances	164
5.3.9.	Langue principale d'enseignement en 1 ^{ère} , 2 ^{ème} et 3 ^{ème} année du primaire	164
5.4.	Caractéristiques du directeur et performance de l'élève.....	165
5.4.1.	Genre du directeur	165
5.4.2.	Ancienneté du directeur d'école	165
5.4.3.	Niveau d'études du directeur d'école	166
5.4.4.	Formation continue des directeurs	166
	Analyse des facteurs explicatifs de la performance des élèves.....	168
6.1.	Déterminants de la performance des élèves	169
6.2.	Contribution des caractéristiques de l'élève, de sa classe et de son école dans la variation de sa performance	174
	Chapitre 7.....	176
	Constats et pistes de réflexion.....	176
7.1.	Facteurs liés à l'élève	177
7.2.	Facteurs liés à l'enseignant.....	179
7.3.	Facteurs liés à l'école	181
	Conclusion.....	182
	RÉFÉRENCES	183

Liste des tableaux

Tableau 1.1 : Évolution des statistiques de l'enseignement primaire entre l'année scolaire 2014-2015 et 2019-2020.....	15
Tableau 1.2 : Nombre d'écoles par niveau et selon le statut et le milieu à l'année scolaire 2019-2020.....	15
Tableau 1.3 : Nombre d'élèves par niveau et selon le statut et le genre.....	15
Tableau 1.4 : Nombre d'enseignants par niveau et selon le statut et le genre.....	16
Tableau 1.5 : Budget de l'État et budget du secteur éducatif (2016-2020).....	18
Tableau 2.1 : Tableau de spécifications : Nombre d'items par niveau de lecture en Français.....	24
Tableau 2.2 : Tableau de spécifications : Nombre d'items par niveau de lecture en Langues congolaises.....	25
Tableau 2.3 : Spécifications des types de texte [Français, Langues congolaises].....	25
Tableau 2.4 : Spécifications des types de texte par niveau [Français, Langues congolaises].....	26
Tableau 2.5 : Spécifications du nombre de questions selon les thèmes.....	26
Tableau 2.6 : Données contextuelles.....	27
Tableau 2.7 : Distribution du nombre d'écoles et d'élèves par zone linguistique.....	28
Tableau 2.8 : Distribution du nombre d'écoles et d'élèves par zone linguistique et par province.....	30
Tableau 2.9 : Effectif des élèves évalués par niveau d'études.....	30
Tableau 2.10 : Répartition des élèves évalués par milieu et selon le genre.....	31
Tableau 3.1 : Pourcentage moyen d'élèves vivant avec le père et la mère à la maison.....	36
Tableau 3.2 : Pourcentage moyen d'élèves dont le père et la mère savent lire.....	37
Tableau 3.3 : Pourcentage moyen d'élèves dont le père et la mère aident à faire les devoirs à la maison.....	38
Tableau 3.4 : Pourcentage moyen d'élèves ayant fréquenté le préscolaire.....	39
Tableau 3.5 : Pourcentage moyen d'élèves ayant redoublé au moins une fois.....	40
Tableau 3.6 : Pourcentage moyen d'élèves qui mangent à la maison avant d'aller à l'école.....	42
Tableau 3.7 : Pourcentage moyen d'élèves qui font les travaux domestiques au moins une fois chaque semaine.....	44
Tableau 3.8 : Pourcentage moyen d'élèves qui font les travaux agricoles au moins une fois chaque semaine.....	45
Tableau 3.9 : Pourcentage moyen d'élèves qui font le petit commerce au moins une fois chaque semaine.....	46
Tableau 3.10 : Pourcentage moyen d'élèves qui font les petits métiers ou travaux manuels au moins une fois chaque semaine.....	47
Tableau 3.11 : Pourcentage moyen d'élèves qui possèdent un livre de lecture en français ou de mathématique en classe.....	48
Tableau 3.12 : Distribution des élèves selon l'indice de richesse familial de l'élève... ..	49
Tableau 3.13 : Pourcentage moyen d'élèves qui n'aiment pas aller à l'école.....	50

Tableau 3.14 : Pourcentage moyen d'élèves qui n'aiment pas la lecture en français ..	51
Tableau 3.15 : Pourcentage moyen d'élèves qui n'aiment pas les mathématiques (calculs).....	52
Tableau 3.16 : Répartition des écoles selon le milieu d'implantation et le secteur d'enseignement.....	78
Tableau 3.17 : Nombre de réunions tenues par le comité de parents pendant l'année en cours, selon le secteur d'enseignement	79
Tableau 3.18 : Nombre de réunions tenues par le parlement d'élèves au cours de l'année, par secteur d'enseignement.....	80
Tableau 3.19 : Nombre de réunions du COGES durant l'année, par secteur d'enseignement	81
Tableau 3.20 : Répartition des écoles selon le fait qu'ils aient reçu ou non la visite d'un inspecteur ou d'un conseiller durant l'année, par secteur d'enseignement.....	81
Tableau 3.21 : Statistiques sommaires sur le nombre de latrines possédées par l'école selon le secteur d'enseignement et selon le genre.....	86
Tableau 3.22 : Statistiques sur l'âge des directeurs d'école.....	90
Tableau 3.23 : Nombre d'années d'expérience au poste de direction selon le secteur d'enseignement.....	91
Tableau 4.1 : Echelle de compétences de lecture et compréhension en langues nationales congolaises-Fin du degré élémentaire	97
Tableau 4.2 : Echelle de compétences de lecture et compréhension en langues nationales congolaises, par province administrative-Fin du degré élémentaire.....	101
Tableau 4.3 : Echelle de compétences de lecture et compréhension en langues nationales congolaises, selon le secteur de l'école-Fin du degré élémentaire.....	102
Tableau 4.4 : Echelle de compétences de lecture et compréhension en langues nationales congolaises, selon le genre de l'élève-Fin du degré élémentaire.....	103
Tableau 4.5 : Echelle de compétences de lecture et compréhension en langues nationales congolaises, selon le milieu d'implantation de l'école-Fin du degré élémentaire	104
Tableau 4.6: Echelle de compétences de lecture et compréhension en Français-Fin du degré moyen.....	106
Tableau 4.7 : Echelle de compétences de lecture et compréhension en Français, par zone linguistique-Fin du degré moyen	109
Tableau 4.8 : Echelle de compétences de lecture et compréhension en Français, par province administrative-Fin du degré moyen.....	110
Tableau 4.9 : Echelle de compétences de lecture et compréhension en Français, par secteur de l'école-Fin du degré moyen.....	111
Tableau 4.10 : Echelle de compétences de lecture et compréhension en Français, par genre de l'élève-Fin du degré moyen.....	112
Tableau 4.11 : Echelle de compétences de lecture et compréhension en Français, par milieu d'implantation de l'école-Fin du degré moyen	113

Tableau 4.12 : Echelle de compétences de mathématiques-Fin des degrés élémentaire & moyen.....	115
Tableau 4.13 : Echelle de compétences de mathématiques, par zone linguistique-Fin du degré élémentaire	118
Tableau 4.14 : Echelle de compétences de mathématiques, par province administrative-Fin du degré élémentaire	119
Tableau 4.15 : Echelle de compétences de mathématiques, par secteur de l'école-Fin du degré élémentaire	120
Tableau 4.16 : Echelle de compétences de mathématiques, selon le genre-Fin du degré élémentaire	121
Tableau 4.17 : Echelle de compétences de mathématiques, selon le milieu d'implantation de l'école-Fin du degré élémentaire	122
Tableau 4.18 : Echelle de compétences de mathématiques, par zone linguistique-Fin du degré moyen.....	123
Tableau 4.19 : Echelle de compétences de mathématiques, par province administrative-Fin du degré moyen.....	124
Tableau 4.20 : Echelle de compétences de mathématiques, par secteur de l'école-Fin du degré moyen.....	Erreur ! Signet non défini.
Tableau 4.21 : Echelle de compétences de mathématiques, par sexe-Fin du degré moyen.....	127
Tableau 4.22 : Echelle de compétences de mathématiques, par milieu d'implantation de l'école-Fin du degré moyen	128
Tableau 4.23 : Scores moyens provinciaux en mathématique et comparaisons multiples entre les provinces -2ème année	130
Tableau 4.24 : Scores moyens provinciaux en mathématique et comparaisons multiples entre les provinces -4ème année	132
Tableau 4.25 : Scores moyens provinciaux en français et comparaisons multiples entre les provinces - 4ème année	134
Tableau 5.1 : Score total moyen de l'élève par test suivant son sexe	137
Tableau 5.2 : Score total moyen de l'élève par test suivant son âge (élèves de 2ème année)	137
Tableau 5.3 : Score total moyen de l'élève par test suivant son âge (élèves de 4ème année)	138
Tableau 5.4 : Score total moyen de l'élève par test suivant la présence parentale.....	138
Tableau 5.5 : Score total moyen de l'élève par test selon qu'il reçoit ou pas d'aide pour faire ses devoirs de maison.....	139
Tableau 5.6 : Score total moyen de l'élève par test selon que l'un de ses deux parents est lettré ou pas	139
Tableau 5.7 : Score total moyen de l'élève par test selon qu'il possède ou pas en classe un livre de lecture ou de mathématiques.....	140
Tableau 5.8 : Score total moyen de l'élève par test selon qu'il peut ramener ou pas un manuel à la maison.....	141
Tableau 5.9 : Score total moyen de l'élève par test suivant la langue parlée à la maison	141
Tableau 5.10 : Score total moyen de l'élève par test selon qu'il mange ou pas à la maison avant d'aller à l'école.....	142

Tableau 5.11 : Score total moyen de l'élève par test selon qu'il fait ou pas du petit commerce quand il n'est pas à l'école.....	142
Tableau 5.12 : Score total moyen de l'élève par test selon qu'il fait ou pas des travaux agricoles quand il n'est pas à l'école	143
Tableau 5.13 : Score total moyen de l'élève par test selon qu'il fait ou pas des travaux manuels ou de petits métiers quand il n'est pas à l'école	144
Tableau 5.14 : Score total moyen de l'élève par test selon qu'il fait ou pas des travaux domestiques quand il n'est pas à l'école	145
Tableau 5.15 : Score total moyen de l'élève par test selon qu'il a fait ou pas la maternelle	145
Tableau 5.16 : Score total moyen de l'élève par test selon qu'il a déjà redoublé ou pas une ou plusieurs classes	146
Tableau 5.17 : Score total moyen de l'élève par test selon qu'il aime aller à l'école ou pas.....	147
Tableau 5.18 : Score total moyen de l'élève par test selon qu'il aime ou pas la lecture en français.....	147
Tableau 5.19 : Score total moyen de l'élève par test selon qu'il aime ou pas les mathématiques.....	148
Tableau 5.20 : Score total moyen de l'élève par test suivant la taille de la classe	148
Tableau 5.21 : Score total moyen de l'élève par test d'équipements de la classe.....	149
Tableau 5.22 : Score total moyen de l'élève par test suivant le genre de l'enseignant	149
Tableau 5.23 : Score total moyen de l'élève par test suivant le niveau d'ancienneté de l'enseignant.	150
Tableau 5.24 : Score total moyen de l'élève par test suivant le niveau d'études de l'enseignant.	151
Tableau 5.25 : Score total moyen de l'élève par test suivant la formation continue de l'enseignant.	151
Tableau 5.26 : Score total moyen de l'élève par test suivant la possession et l'utilisation du programme national de l'enseignement primaire.	152
Tableau 5.27 : Score total moyen de l'élève par test suivant la possession et utilisation du guide de l'enseignant.....	153
Tableau 5.28 : Score total moyen de l'élève par test suivant l'utilisation d'une langue locale pendant le cours	154
Tableau 5.29 : Score total moyen de l'élève par test suivant l'utilisation du manuel de l'élève pour l'enseignement.	154
Tableau 5.30 : Score total moyen de l'élève par test suivant la progression des matières en langues à la fin de l'année scolaire.	155
Tableau 5.31 : Score total moyen de l'élève par test suivant la progression des matières en mathématiques à la fin de l'année scolaire.....	156
Tableau 5.32 : Score total moyen de l'élève par test suivant le milieu d'implantation de l'école	156
Tableau 5.33 : Score total moyen de l'élève par test suivant le secteur d'enseignement	157
Tableau 5.34 : Score total moyen de l'élève par test suivant la disponibilité ou non d'une bibliothèque au sein de l'école	157

Tableau 5.35 : Score total moyen de l'élève par test suivant la possession ou non d'une salle informatique par l'école	158
Tableau 5.36 : Score total moyen de l'élève par test suivant la disponibilité d'eau potable au sein de l'école.....	158
Tableau 5.37 : Score total moyen de l'élève par test suivant la disponibilité d'un bureau pour la direction au sein de l'école.....	159
Tableau 5.38 : Score total moyen de l'élève par test suivant la possession de latrines séparées pour les filles et pour les garçons au sein de l'école.....	159
Tableau 5.39 : Score total moyen de l'élève par test suivant l'existence ou non d'un système de lavage des mains au sein de l'école.....	160
Tableau 5.40 : Score total moyen de l'élève par test suivant le fait que l'école possède ou non une cour de récréation.....	160
Tableau 5.41 : Score total moyen de l'élève par test suivant que l'école ait ou non une clôture.....	161
Tableau 5.42 : Score total moyen de l'élève par test suivant selon que l'école possède ou pas de l'électricité.....	161
Tableau 5.43 : Score total moyen de l'élève par test suivant la disponibilité ou non d'un dispositif de ramassage d'ordures au sein de l'école.....	162
Tableau 5.44 : Score total moyen de l'élève par test suivant l'existence ou non d'un comité de parents	162
Tableau 5.45 : Score total moyen de l'élève par test suivant l'existence ou non d'un parlement d'élève dans l'école	163
Tableau 5.46 : Score total moyen de l'élève par test suivant l'existence d'un comité de gestion fonctionnel au sein de l'école	163
Tableau 5.47 : Score total moyen de l'élève par test suivant le fait que l'école ait reçu ou non la visite d'un inspecteur/conseiller au cours de l'année scolaire	164
Tableau 5.48 : Score total moyen de l'élève par test suivant le nombre de vacances dans l'école	164
Tableau 5.49 : Score total moyen de l'élève par test suivant la langue principale d'enseignement en 1 ^{er} , 2 ^{ème} et 3 ^{ème} primaire dans l'école	164
Tableau 5.50 : Score total moyen de l'élève par test suivant le sexe du directeur d'école	165
Tableau 5.51 : Score total moyen de l'élève par test suivant l'ancienneté du directeur d'école	166
Tableau 5.52 : Score total moyen de l'élève par test suivant le niveau académique du directeur d'école	166
Tableau 5.53 : Score total moyen de l'élève par test suivant le fait que le directeur ait reçu ou non une formation pédagogique au cours des deux dernières années.....	167
Tableau 6.1 : Coefficients estimés par MCO de la régression linéaire du score total de l'élève sur ses caractéristiques et celles de son environnement scolaire	170
Tableau 6.2 : Coefficients estimés par MCO de la régression linéaire du score total de l'élève sur ses caractéristiques et celles de son environnement scolaire	171

Tableau 6.3 : Coefficients estimés par MCO de la régression linéaire du score total de l'élève sur ses caractéristiques et celles de son environnement scolaire 173

Table des figures

Figure 1.1 : Structure du système d'éducation et de formation.....	10
Figure 1.2 : Structure organique de la CIEAS.....	14
Figure 3.1 : Age de l'élève	34
Figure 3.2 : Genre de l'élève.....	35
Figure 3.3 : Langue maternelle de l'élève	41
Figure 3.4 : Langue de l'élève fréquemment parlée à la maison	42
Figure 3.5 : Genre de l'enseignant.....	53
Figure 3.6 : Age de l'enseignant	54
Figure 3.7 : Niveau d'étude de l'enseignant.....	54
Figure 3.8 : Domaine de formation de l'enseignant	55
Figure 3.9 : Nombre d'année d'expérience de l'enseignant	56
Figure 3.10 : L'encadrement pédagogique de l'enseignant.....	57
Figure 3.11 : Rémunération des enseignants	58
Figure 3.12 : Activités génératrices des revenus	59
Figure 3.13 : Besoin de l'enseignant de changer d'école ou de profession	60
Figure 3.14 : Possession du programme national de l'enseignement.....	61
Figure 3.15 : Utilisation du programme national qu'on possède	61
Figure 3.16 : Possession et utilisation du guide de français	63
Figure 3.17 : Utilisation de manuel de l'élève pour l'enseignement de Français	63
Figure 3.18 : Possession et utilisation du guide de mathématiques.....	64
Figure 3.19 : Utilisation de manuel de l'élève pour l'enseignement des Mathématiques	64
Figure 3.20 : Possession et utilisation du guide de lingala	65
Figure 3.21 : Utilisation de manuel de l'élève pour l'enseignement de Lingala.....	65
Figure 3.22 : Possession et utilisation du guide de Kiswahili	66
Figure 3.23 : Utilisation de manuel de l'élève pour l'enseignement de Kiswahili	66
Figure 3.24 : Possession et utilisation du guide de Tshiluba.....	67
Figure 3.25 : Utilisation de manuel de l'élève pour l'enseignement de Tshiluba.....	67
Figure 3.26 : Possession et utilisation du guide de Kikongo.....	68
Figure 3.27 : Utilisation de manuel de l'élève pour l'enseignement de Kikongo.....	69
Figure 3.28 : Utilisation de la langue locale pendant le cours de français	69
Figure 3.29 : Utilisation de la langue locale pendant le cours de mathématiques.....	70
Figure 3.30 : Utilisation de la langue locale pendant le cours de Lingala.....	70
Figure 3.31 : Utilisation de la langue locale pendant le cours de Kiswahili	71
Figure 3.32 : Utilisation de la langue locale pendant le cours de Tshiluba.....	71
Figure 3.33 : Utilisation de la langue locale pendant le cours de Kikongo.....	72
Figure 3.34 : Taille de la classe.....	73
Figure 3.35 : Equipements et matériels.....	74
Figure 3.36 : Progression de cours de français	75
Figure 3.37 : Progression de cours des mathématiques	75
Figure 3.38 : Progression de cours de Lingala.....	76
Figure 3.39 : Progression de cours de Tshiluba.....	76

Figure 3.40 : Progression de cours de Kiswahili	77
Figure 3.41 : Progression de cours de Kikongo	77
Figure 3.42 : Répartition des écoles selon l'existence d'un comité de parents fonctionnel et le secteur d'enseignement.....	79
Figure 3.43 : Répartition des écoles selon l'existence d'un parlement d'élèves.....	80
Figure 3.44 : Répartition des écoles selon la disponibilité d'un COGES, par secteur d'enseignement	80
Figure 3.45 : Répartition des écoles selon le nombre d'enseignants vacataires disponibles et le secteur d'enseignement	82
Figure 3.46 : Répartition des écoles selon la disponibilité de l'électricité, par secteur d'enseignement	83
Figure 3.48 : Répartition des écoles selon la disponibilité d'eau potable, par secteur d'enseignement	83
Figure 3.49 : Répartition des écoles selon la possession ou non d'un terrain de sport, par secteur d'enseignement.....	84
Figure 3.50 : Répartition des écoles selon la possession ou non d'une bibliothèque, par secteur d'enseignement.....	85
Figure 3.51 : Répartition des écoles selon la disponibilité d'un système de lavage des mains, par secteur d'enseignement	85
Figure 3.52 : Répartition des écoles selon la disponibilité de latrines séparées pour filles et pour garçons, par secteur d'enseignement.....	86
Figure 3.53 : Répartition des écoles selon la possession ou non d'une clôture, par secteur d'enseignement.....	87
Figure 3.54 : Répartition des écoles selon la disponibilité d'un bureau pour la direction, par secteur d'enseignement	88
Figure 3.55 : Répartition des écoles selon la disponibilité d'un service de ramassage des ordures, par secteur d'enseignement	88
Figure 3.56 : Répartition des écoles selon la disponibilité d'une salle informatique, par secteur d'enseignement.....	89
Figure 3.57 : Répartition des directeurs d'école selon le sexe et le secteur d'enseignement	89
Figure 3.58 : Répartition des directeurs d'école selon le niveau d'études et le secteur d'enseignement	90
Figure 3.59 : Répartition des directeurs d'écoles selon le domaine de formation et le secteur d'enseignement.....	91
Figure 3.60 : Répartition des directeurs d'école selon qu'ils aient reçu ou non une formation pédagogique complémentaire au cours des deux dernières années et le secteur d'enseignement	92
Figure 6.1 : Décomposition de la variance des scores totaux par test et par niveau d'enseignement.....	175

Liste des sigles et acronymes

BM	Banque Mondiale
CIEAS	Cellule Indépendante d'Évaluation des Acquis Scolaires
EGMA	Évaluation des compétences fondamentales en mathématique
EPST	Enseignement Primaire, Secondaire et Technique
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
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
PAQUE	Projet d'Amélioration de la Qualité de l'Éducation
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN
PIB	Produit intérieur Brut
PIRLS	Programme International de Recherche en Lecture Scolaire
PISA	Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves
PME	Partenariat Mondial pour l'Éducation
PME	Partenariat Mondial de l'Éducation
PNB	Produit national brut
PNUD	Programme des Nations Unies pour le Développement
QCM	Questions à choix multiples
RDC	République Démocratique du Congo
SSEF	Stratégie Sectorielle de l'Éducation et de la Formation
TBS	Taux brut de scolarisation

Introduction

Le Gouvernement de la République a élaboré, à la suite d'un diagnostic holistique du système éducatif (RESEN 2014), une Stratégie Sectorielle de l'Éducation et de la Formation (SSEF) pour la période de 2016-2025 qui a été par la suite endossée par les Partenaires Techniques et Financiers. Elle s'articule autour de trois axes stratégiques : (i) la promotion d'un système éducatif plus équitable, au service de la croissance et de l'emploi, (ii) la création des conditions d'un système éducatif de qualité et (iii) l'instauration d'une gouvernance transparente et efficace.

La vision du Gouvernement dans la SSEF est de « Développer un système éducatif inclusif de qualité qui contribuera efficacement au développement national, à la promotion de la paix et à une citoyenneté démocratique active ».

Le Gouvernement, à travers la SSEF, a initié plusieurs réformes dans le souci d'améliorer la qualité de l'enseignement, parmi lesquelles la mise en place d'un dispositif d'Assurance-Qualité. Ce dernier a pour objectif principal de promouvoir et d'asseoir une culture d'évaluation des apprentissages des élèves, des apprenants et des étudiants dans l'optique d'améliorer le pilotage du système éducatif. Pour le Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Technique, ce dispositif est matérialisé par la création de la Cellule Indépendante d'Évaluation des Acquis Scolaires (CIEAS) qui a pour mission de conduire des évaluations standardisées et de mesurer les acquis des élèves dans les cycles primaire et secondaire afin de fournir des informations sur les performances de ces derniers aux établissements, à l'administration sectorielle, aux parents et aux autres parties prenantes.

Ainsi, à la suite de la première évaluation nationale des acquis scolaires qui a ciblé un échantillon représentatif des élèves de 2^{ème} et 4^{ème} années du primaire, la CIEAS met à la disposition du Gouvernement congolais et de toutes les parties prenantes de l'éducation nationale dont la société civile, les établissements scolaires, les parents d'élèves, les Partenaires Techniques et Financiers de la RDC, les universités et toutes les entités de recherche scientifiques des données fiables en matière d'acquis scolaires.

Ces données permettront au Gouvernement, particulièrement au Ministère de l'EPST de prendre des décisions éclairées pour la gestion et le pilotage de la qualité de l'éducation.

A travers ce rapport, la CIEAS partage les résultats obtenus et se lance dans la dissémination de ceux-ci auprès de tous les partenaires en vue d'interventions nécessaires en termes de remédiation et d'amélioration de la qualité des apprentissages.

Cette première évaluation nationale des acquis scolaires a la particularité d'être une évaluation précoce d'acquis scolaires en vue des remédiations, ainsi porte-t-elle sur le

niveau élémentaire (2^{ème} année) et le niveau moyen (4^{ème} année) du primaire. Elle couvre les écoles tant publiques que privées organisées dans l'espace national et porte sur les branches fondamentales suivantes de l'enseignement primaire :

- Lecture en français pour les élèves de la quatrième année primaire ;
- Lecture en langues congolaises (Kikongo, Lingala, Kiswahili et Tshiluba) pour les élèves de la deuxième année primaire ;
- Les mathématiques pour les deux niveaux évalués.

L'évaluation nationale a aussi collecté les informations sur l'environnement scolaire des élèves et les caractéristiques individuelles de ces derniers afin d'estimer l'impact des facteurs contextuels sur les résultats des élèves.

Notons que la CIEAS a l'ambition de couvrir plusieurs branches du programme national de l'éducation de base et au-delà. Elle s'est déjà engagée dans l'évaluation des compétences transversales dont les compétences socio-émotionnelles. Elle doit aussi assurer la prochaine évaluation nationale au troisième trimestre de l'année scolaire 2022-2023 selon le cycle défini par le Système National d'Évaluation des Acquis Scolaires.

Le présent rapport comprend sept (07) chapitres. Le premier présente le contexte général dans lequel évoluent le système éducatif et aussi le contexte sectoriel du système éducatif national de la République Démocratique du Congo ; le deuxième décrit le cadre méthodologique de l'évaluation nationale CIEAS2021. Les quatre (04) chapitres suivants présentent et analysent les résultats de l'évaluation. Enfin, le dernier rend compte des principaux constats et propose des pistes de réflexion.

Les résultats ici présentés serviront à la prise de décision pour l'amélioration de la qualité des apprentissages.

L'exploitation minutieuse de ce rapport permettra à toutes les parties prenantes de décider sur les actions de remédiation à mener le plus rapidement possible à court terme, ainsi que celles envisageables à moyen et long terme.

The background of the page features a large, semi-transparent flag of the Democratic Republic of Congo, with its characteristic blue, yellow, red, and blue horizontal stripes and a yellow star in the upper left corner. Below the flag, a faint outline map of the Democratic Republic of Congo is visible, showing its regional boundaries. The overall image is set against a light, hazy background that suggests an outdoor setting with a crowd of people.

Chapitre 1.

Présentation du système éducatif national de la RDC

Ce chapitre présente le système éducatif national de la RDC. Dans un premier temps, il présente le contexte général comprenant les contextes géographique, culturel et linguistique, socioéconomique, démographique et humanitaire. Dans le deuxième temps, les contextes sectoriel et institutionnel du système éducatif sont présentés. En fin, pour bien comprendre l'objet de cette évaluation nationale, l'aperçu du programme national de l'enseignement primaire est décrit.

1.1. Contexte général

1.1.1. Contexte géographique

La République Démocratique du Congo, avec ses 2 345 410 km², est le deuxième plus grand pays d'Afrique par sa taille. Située au cœur du continent, dans la région des Grands Lacs, elle partage ses frontières avec 9 pays. Son accès à l'océan Atlantique lui procure une ouverture stratégique. Avec une densité moyenne de 40,84 habitants par km², la RDC présente une densité relativement faible qui cependant cache d'énormes disparités.

Beaucoup d'experts qualifient la République Démocratique du Congo de « scandale » pour exprimer l'impressionnant potentiel qu'elle détient dans plusieurs domaines. C'est un scandale hydrographique, en raison de la longueur du fleuve qui porte son nom et de son important réseau d'affluents qui avec 3,68 millions de Km² constitue le second bassin le plus étendu au monde après celui du grand fleuve sud-américain, l'Amazone.

Un scandale hydraulique, représentant la moitié de toutes les eaux africaines déversées dans l'Atlantique et contenant un cinquième de toutes les réserves d'eau de la terre. Ce qui fait du Congo le « château d'eau » d'Afrique, un continent dont la majeure partie est pourtant affectée par la sécheresse. Un scandale énergétique avec un des potentiels hydroélectriques les plus importants du monde de l'ordre de 100.000Mw².

Un scandale forestier, le second du monde, après l'Amazonie comprenant 155,5 millions d'hectares, représentant 10% des forêts tropicales de la planète et plus de 50% de celles de l'Afrique, avec un potentiel de production de bois de l'ordre de 6 millions de m³ par an.

Un scandale de la biodiversité à cause de la variété de sa flore et de la richesse de sa faune, évaluée notamment à 421 espèces de mammifères et 352 de reptiles dont certaines ne se trouvent nulle part ailleurs qu'au Congo.

Un scandale géologique pour désigner toutes les variétés de minerais rares que recèle le pays qui présente partout actuellement des traces de minéralisation.

Un scandale agricole pour traduire son potentiel agricole d'une exceptionnelle diversité et sa grande capacité non seulement de se nourrir elle-même, mais également de nourrir toute l'Afrique et même, de nourrir la moitié de la population du monde.

En dépit de toutes ces images fortes qui viennent d'être évoquées et certaines politiques macroéconomiques mises en place, la République Démocratique du Congo connaît toujours une crise multidimensionnelle et sa population demeure dans la pauvreté extrême.

1.1.2. Contexte culturel et linguistique

La RD Congo est divisée en 26 provinces administratives, subdivisées en 145 territoires. Le pays est composé de plusieurs centaines d'ethnies regroupées en 4 groupes principaux : bantou (80% de la population), soudanienne central, nilotique et pygmée. A cette diversité ethnique correspond une diversité linguistique. En effet plus de 400 dialectes sont parlés à travers le pays. Quatre langues (kikongo, lingala, tshiluba, kiswahili), sont reconnues comme langues nationales et parlées dans l'ensemble du pays en fonction des zones géographiques. Le français est la langue officielle et administrative.

La configuration des langues en RDC se présente en trois paliers comme suit :

Les langues dites vernaculaires. Elles sont plus nombreuses et servent de moyen de communication et d'identification entre les membres d'une même ethnie ou d'une même tribu. Ces langues appartiennent généralement aux peuplades qui occupent des espaces territoriaux plus restreints (chefferie, secteur et commune).

Les langues véhiculaires de moyenne diffusion. Elles sont parlées par des populations assez nombreuses qui partagent les frontières géographiques avec plus de deux autres groupes ethniques, et dont la plupart sont des langues parlées dans des districts. Quelques-unes d'entre elles vont pratiquement devenir des langues provinciales à la suite de la promulgation de la nouvelle constitution le 18 février 2006.

Les langues véhiculaires à grande diffusion. Ce sont des langues de contacts interethniques débordant des frontières provinciales. Il s'agit des quatre langues nationales reconnues constitutionnellement (kiswahili, lingala, kikongo et Tshiluba) qui découpent le pays en quatre régions linguistiques : la région kiswahiliphone à l'Est (Haut-Katanga, Lualaba, Tanganyika, Haut-Lomami, Maniema, Nord et Sud-Kivu, Tshopo, Bas-Uele, Haut-Uele et Ituri), la région lingalaphone à l'Ouest (Equateur, Mongala, Sud-Ubangi, Nord-Ubangi, Kinshasa, Nord-Ouest de la province Tshopo et Mai-Ndombe), la région kikongophone au Centre (Kwilu, Kwango et Kongo Central) et la région Tshilubaphone au Centre-Sud (Kasaï, Kasaï Central, Kasaï Oriental, Sankuru et Lomami).

Devant cette mosaïque des langues, il était temps d'instaurer une langue commune ou « langue nationale » appelée à jouer le rôle de langue de la culture congolaise. En effet, une langue nationale comme celle avec laquelle on peut convenablement choisir de s'identifier. C'est comme un emblème ou un drapeau distinct d'une nationalité donnée. En raison de l'absence de la langue nationale unique, la langue française, bien qu'elle soit étrangère, assume la fonction unificatrice en RDC.

Bien qu'elle n'assume pas toutes les fonctions communicatives, la langue française se partage les différents secteurs d'activités avec les langues congolaises.

1.1.3. Contexte socio-économique

La croissance économique de la RDC qui atteignait 4,4 % en 2019, avant la pandémie de COVID-19, a chuté à 0,8 % en 2020, selon les estimations de la Banque mondiale. Principal moteur de la croissance, l'industrie minière a progressé de 6,9 % en 2020 (contre 1 % en 2019) à la faveur de la vigueur de la demande chinoise. En revanche, les autres secteurs économiques se sont contractés de 1,6 % (alors qu'ils avaient progressé de 5,7 % en 2019) à la suite des restrictions de déplacement liées à la pandémie, des freins à l'activité commerciale et de la limitation des dépenses publiques. La consommation privée et les investissements publics ont reculé respectivement de 1 % et 10,2 % en 2020.

Le déficit du compte courant s'est creusé pour atteindre 4 % du produit intérieur brut (PIB) en 2020 et n'a été que partiellement financé par des entrées de capitaux, ce qui a entraîné une baisse des réserves de change.

Face à la pandémie, le Gouvernement a dû engager d'importantes dépenses, alors même que les recettes ont diminué en raison de la baisse de l'activité économique et du recours prolongé à des mesures d'allégement fiscal. Cette situation a entraîné une aggravation du déficit budgétaire qui a atteint 1,9 % en 2020. Pour trouver des fonds, le gouvernement a d'abord eu recours aux avances de la Banque centrale (BCC) jusqu'en avril 2020, puis il a sollicité le soutien d'urgence du Fonds Monétaire International (FMI) et de la Banque Africaine de Développement (BAD). Les autorités ont également accru la dette intérieure et accumulé des arriérés. En conséquence, l'encours total de la dette publique extérieure et intérieure a augmenté en 2020, pour atteindre respectivement 15,9 % et 8,9 % du PIB.

Bien que la RDC ait engagé des réformes pour renforcer la gouvernance de la gestion des ressources naturelles et améliorer le climat des affaires, le pays se classe au 183^e rang sur 190 pays dans le rapport Doing Business 2020, et les principaux indicateurs de gouvernance restent médiocres.

Le 7 février 2021, le virus Ebola a réapparu à Butembo, dans la province du Nord-Kivu, où une précédente épidémie avait été vaincue en juin 2020. Au 30 mars 2021, 12 cas avaient été confirmés dans quatre sites : Biena, Butembo, Katwa et Musienene. Au total, quatre décès et quatre guérisons ont été enregistrés. La RDC avait officiellement annoncé la fin de la 11^e épidémie d'Ebola le 18 novembre 2020, avec un bilan de 55 victimes pour 119 cas confirmés.

Par ailleurs, des mesures ont été prises dès le 10 mars 2020 pour contenir la propagation de la COVID-19. Au 1^{er} avril 2021, plus de 28 000 cas avaient été confirmés, majoritairement à Kinshasa, alors que 23 des 26 provinces étaient touchées par la pandémie.

La RDC se classe au 175^{ème} rang sur 189 pays dans l'indice de développement humain 2020, même si l'on estime que certains indicateurs se sont légèrement améliorés entre 2018 et 2020. L'indice de capital humain de la RDC s'établit à 0,37, en dessous de la

moyenne des pays d’Afrique subsaharienne qui se situe à 0,40. Cela signifie qu'un enfant né en RDC aujourd'hui ne réalisera à l'âge adulte que 37 % du potentiel productif qu'il aurait pu atteindre s'il avait bénéficié d'une scolarisation complète et de conditions de santé optimales durant ses premières années de vie. Selon les estimations, 73 % de sa population, soit 60 millions de personnes, vivait avec moins de 1,90 dollar par jour en 2018 (niveau fixé comme seuil de pauvreté international). Ainsi, près d'une personne sur six en situation d'extrême pauvreté en Afrique subsaharienne vit en RDC. En moyenne, un enfant congolais bénéficie de 9,1 années de scolarisation, ce qui correspond toutefois à seulement 4,5 années de scolarité corrigées en fonction des acquis (estimations de 2020). En outre, 43 % des enfants de la RDC souffrent de la malnutrition.

Le pays porte encore les stigmates des différents conflits qu'il a connus des dernières décennies. Bien que de nombreux défis, notamment sécuritaires, restent à relever, le pays a fait des progrès remarquables dans le domaine de l'économie au cours de la dernière décennie.

1.1.4. Contexte démographique

Entre 1960 et 2019, la population de la RDC a été multipliée par 6,3, passant de 15 millions d'habitants à 95,8 millions, correspondant à un taux de croissance annuel moyen de 3,2% sur la période. Si la période 2005-2020 voit une accélération de la croissance démographique par rapport à la décennie précédente, les projections à venir laissent présager d'une légère baisse du taux de croissance de la population pour la période 2020-2030, à 2,6%, induisant une pression démographique relativement moins forte sur le système éducatif dans les années à venir, même si elle reste soutenue.

La population augmente et va augmenter de manière substantielle pour l'ensemble des groupes d'âge considéré, mais à un rythme moins rapide que par le passé (suite à la transition démographique en cours) : le taux de croissance annuel moyen des 3-17 ans va passer de 2,6% sur 2005-2015 à 2,2% sur 2015-2025. On observe également des taux de croissance annuels moyens relativement moins élevés parmi les groupes d'âges les plus jeunes : de 1,9% chez les 3-5 ans à 2,5% chez les 14-17 ans. Ces projections expliquent la baisse de la part des 3-17 ans dans la population totale, de 40,8% à 38,9% entre 2012 et 2025 ; la proportion d'enfants en âge de fréquenter le primaire au sein de la population scolarisable restant la plus forte, à plus de 41 % sur la même période. Ainsi la pression démographique qui s'exerce sur le système éducatif reste-t-elle forte, les besoins en établissements scolaires, salles de classe, enseignants et intrants pédagogiques sont amenés à croître.

1.1.5. Contexte humanitaire

Malgré les richesses naturelles et l'important potentiel économique, la RDC continue à subir depuis plusieurs décennies une multitude de crises successives nées des guerres civiles et instabilité de la période de 1996 à 2003, des conflits armés, des violences intercommunautaires, de la fragilité du tissu social, des tensions dans des pays voisins, des épidémies et des catastrophes naturelles. En effet, l'importance stratégique du pays, le manque de gouvernance, les ressources naturelles dans la

région des Grands Lacs à l'Est ainsi que la manipulation des identités ethniques imposée pendant l'époque coloniale continuent à engendrer des rivalités politiques et économiques entre des acteurs locaux, nationaux, régionaux et internationaux. S'ajoutant à ces dynamiques complexes, les problèmes de développement, notamment la pauvreté, la précarité des conditions socio-économiques, la vulnérabilité aux chocs exogènes et le manque criant des infrastructures essentielles rendent extrêmement difficile une intervention effective pour la sortie des crises.

Au cours de l'année 2018, le pays a été frappé par des nouvelles crises de grande ampleur. En août 2018, l'épidémie d'Ebola a été déclarée au Nord-Est³ de la RDC déjà fragilisé par les conflits armés, constituant la 10^{ème} épidémie Ebola dans le pays et la deuxième plus grande épidémie d'Ebola à l'échelle mondiale. Cette épidémie a continué à se répandre sur d'autres parties du territoire national et a causé plusieurs morts avant d'être vaincue en juin 2020. En février 2021, le virus Ebola a réapparu à Butembo, dans la province du Nord-Kivu. Plus de 6 500 écoles primaires et secondaires sont situées dans des zones affectées par l'épidémie dont plus de 3 800 écoles dans les zones déclarées à haut risque.⁴

Entre octobre 2018 et mai 2019, environ 428 000 congolais retournés et refoulés de l'Angola sont arrivés dans des provinces frontalières, dont la majorité (62%) dans la province du Kasai qui avait connu des affrontements violents en 2019.⁵ En décembre 2018, le pays a vu plus de 500 personnes tuées et plus de 12 000 personnes déplacées internes (PDI) à la suite d'une violence intercommunautaire à Yumbi dans la province du Mai-Ndombe, à environ 300 km au nord de Kinshasa.

La RDC est l'un des pays ayant un nombre le plus élevé des populations déplacées au sein de son territoire. Selon le HRP 2019, parmi 12,8 millions de personnes ayant besoin d'assistance humanitaire en RDC, environ 5 millions d'entre elles sont estimées être des victimes des déplacements forcés dont 2,87 millions (22,5%) des retournés, 1,26 millions (9,9%) des PDI et 554 700 réfugiés (4,4%) en provenance des pays voisins notamment du Sud-Soudan, du Burundi, de la RCA et du Rwanda.

En plein milieu de crises humanitaires complexes, les enfants et les femmes voient leurs droits violés et leur sécurité menacée de façon régulière. Le Plan de Réponse Humanitaire (HRP) 2019 estime le nombre des survivantes des violences basées sur le genre (VBG) dans le besoin d'assistance humanitaire à environ 800 000. Le phénomène du recrutement et de l'utilisation des enfants par les groupes armés continue à persister, avec 3 823 cas relevés en 2017.⁶

³ Provinces du Nord-Kivu, du Sud-Kivu et de l'Ituri.

⁴ UNICEF. 3 September 2019. *Children return to school in Ebola-affected regions of the Democratic Republic of the Congo*. <https://www.unicef.org/drcongo/en/press-releases/children-return-school-ebola-affected-regions>

⁵ OCHA. 14 juin 2019. *Rapport de situation No. 7*. <https://reliefweb.int/report/democratic-republic-congo/ressortissants-congolais-retourn-sexpuls-s-de-l-angola-rapport-de>

⁶ MONUSCO. 13 février 2018. *La MONUSCO et l'Unicef fustigent le recrutement des enfants soldats dans les rangs des groupes armés*. <https://monusco.unmissions.org/la-monusco-et-l%E2%80%99unicef-fustigent-le-recrutement-des-enfants-soldats-dans-les-rangs-des-groupes-arm%C3%A9s>

1.1.5.1. Education en situation d'urgence

Dans les zones des crises, les communautés connaissent la diminution de la capacité d'accueil des écoles, la dégradation de l'environnement scolaire et de la qualité de l'enseignement du fait non seulement de la destruction des infrastructures et de l'arrivée des populations déplacées, mais aussi de la surpopulation des salles de classe, de la démotivation des enseignants et du manque des matériels scolaires.

L'analyse des besoins de l'éducation en situation d'urgence réalisée en 2019 par Cluster Education, sur base de 59 rapports produits par des acteurs variés du secteur de l'éducation entre 2018 et 2019 et qui a couvert 16 provinces (Sud-Kivu, Ituri, Nord-Kivu, Bas-Uélé, Haut-Katanga, Tanganyika, Mai Ndombe, Tshopo, Lomami, Equateur, Kasai-Central, Haut-Lomami, Kasai, Kongo Central, Kwango, Lualaba et Kasai Oriental) révèle que le niveau de la sévérité de l'éducation en situation des crises en RDC est très élevé.

Cette analyse a combiné plusieurs facteurs qui influencent les résultats des apprentissages, par exemple, la fréquentation, la disponibilité de matériels didactiques, la situation des infrastructures, le ratio élèves par enseignant, le matériel pour élève, l'accès aux tests nationaux, la différence de langues d'usage dans les lieux de déplacements (pour réfugiés, déplacés internes, expulsés), etc.

De manière générale, le rapport montre que, sur base des rapports analysés, l'accès équitable est en crise, évalué sévère/urgent dans 49% des cas, ensuite assez sévère dans 10% des cas. Il en découle que pour près de 60% des cas, l'accès équitable est au moins assez sévère.

Dans plus de la moitié des territoires couverts par les rapports analysés, la fréquentation/inscription des enfants de 6 à 11 ans est en crise, qualifiée de sévère. Dans 54% des cas, les proportions d'enfants âgés de 6 à 11 ans déscolarisés sont supérieures à 60%. Les résultats illustrent aussi que, pour 28% des territoires couverts, les taux de déscolarisation sont entre 40% et 60%. Ainsi de ce qui précède, il est clair que les taux bas de la fréquentation est un reflet d'un accès inéquitable à l'éducation de base dans ces zones de crises ou de conflits.

A la suite du diagnostic posé dans la SSEF sur l'éducation en situation d'urgence, le Gouvernement s'est proposé de réaliser une étude sur la vulnérabilité du système éducatif aux conflits et catastrophes naturelles. Cette étude, qui constitue le préalable à la définition d'une stratégie, devrait permettre d'analyser les risques liés aux aléas auxquels est confrontée la RDC, y compris leurs effets potentiels (aussi bien directs qu'indirects) sur le fonctionnement du système éducatif.

Les résultats de cette étude devraient permettre au Gouvernement d'identifier les stratégies pertinentes pour prévenir et atténuer les risques de catastrophes et de conflits sur le système éducatif en capitalisant sur les expériences déjà réalisées dans le pays.

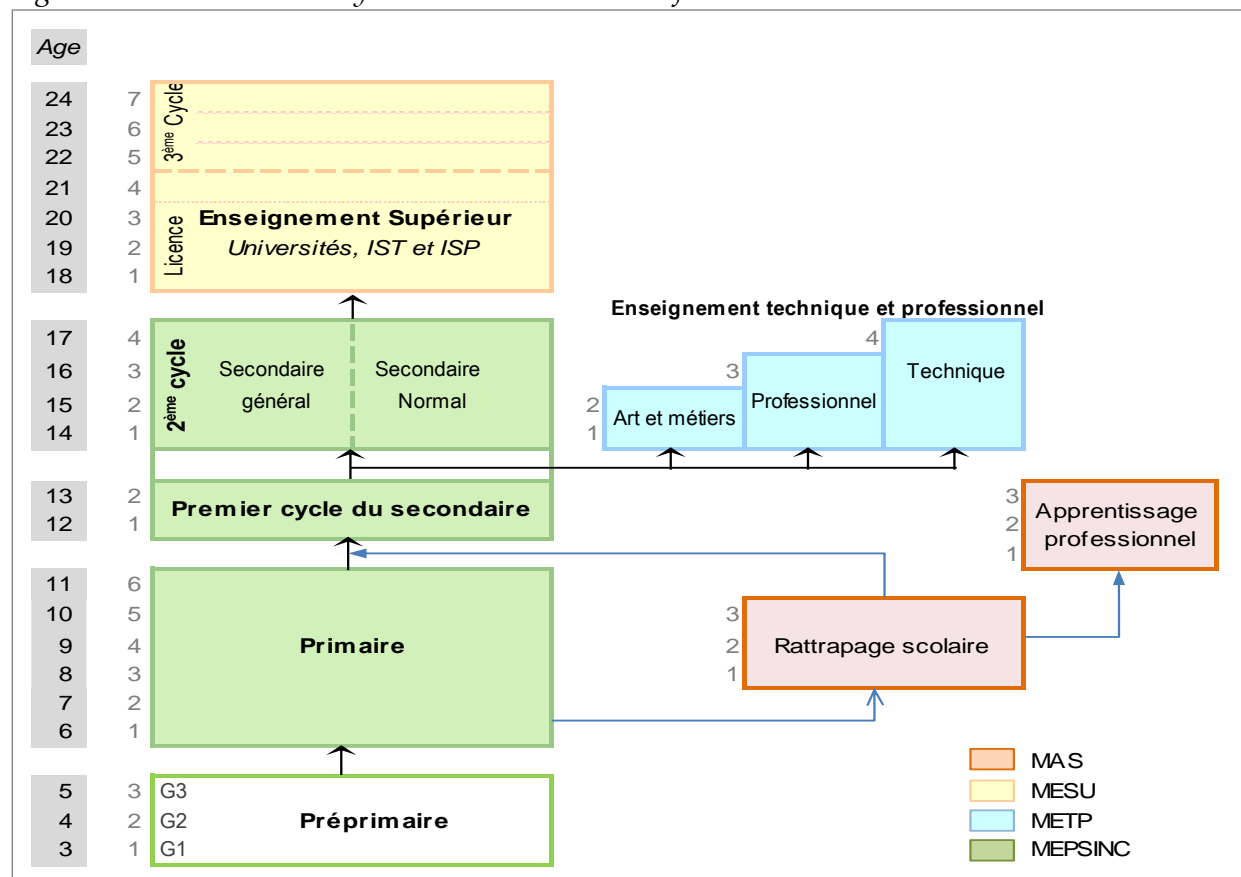
1.2. Contexte sectoriel et institutionnel

1.2.1. Organisation institutionnelle

Le système éducatif de la RDC comprend un très grand nombre d'élèves et étudiants, et son expansion n'est pas règlementée. Actuellement, le système éducatif (primaire et secondaire) du pays suit la structure 3-8-4-3-2-3 : trois années du pré-primaire, huit années de l'éducation de base comprenant six années d'enseignement primaire et deux années du premier cycle du secondaire, suivies de quatre années dans le second cycle du secondaire. Au niveau supérieur, la structure est de trois ans de licence, deux ans de master et 3 à 5 ans de doctorat.

En dehors de cette structure classique (formelle), le système éducatif congolais admet les structures parallèles (non formelles), notamment le rattrapage scolaire équivalant au niveau primaire, l'apprentissage professionnel équivalant au premier cycle du secondaire ainsi que les arts et métiers et la formation professionnelle correspondant au deuxième cycle du secondaire.

Figure 0.1 : Structure du système d'éducation et de formation



Source : Stratégie Sectorielle de l'Education et Formation 2016-2025

L'administration sectorielle est répartie en quatre Ministères responsables de l'éducation nationale. Il s'agit des Ministères de l'enseignement primaire, secondaire et technique, de la formation professionnelle, métiers et artisanats, de l'enseignement

supérieur et universitaire, ainsi que des affaires sociales pour ce qui est de l'enseignement non formel. Le secteur de l'éducation est décentralisé à l'exception du sous-secteur de l'enseignement supérieur et universitaire qui est géré au niveau national. Les autres sous-secteurs sont gérés au niveau central et provincial. Les établissements d'enseignement supérieur et universitaire ont une autonomie de gestion. Ils sont autonomes en ce qui concerne la gestion administrative, académique et financière.

Dans son article 126, la Loi-Cadre de l'enseignement national renseigne que l'administration de l'enseignement maternel, primaire, secondaire et professionnel comprend l'administration centrale, provinciale et locale ainsi que la direction de l'établissement. Et, l'article 127 de la même Loi-Cadre détermine les organes d'administration de l'enseignement maternel, primaire, secondaire et professionnel comme suit :

1. Le ministère du Gouvernement ayant l'enseignement dans ses attributions ;
2. Le ministère provincial compétent ;
3. Les entités territoriales décentralisées ;
4. Les structures de gestion des établissements publics conventionnés de l'enseignement national ;
5. Le comité provincial ;
6. La commission provinciale ;
7. Le conseil de gestion scolaire de l'établissement ;
8. La direction de l'établissement scolaire ;
9. Le comité scolaire des parents ;
10. Le comité des élèves.

Leurs missions et rôles sont définis par voie réglementaire.

1.2.2. Politiques et stratégies nationales de l'éducation

Depuis son accession à l'indépendance le 30 juin 1960, la République Démocratique du Congo (RDC) a entrepris plusieurs réformes de son système éducatif dont les plus importantes sont les sept suivantes :

- La réforme du cycle primaire par l'uniformisation des structures et des programmes (1962) ;
- La création du cycle d'orientation au secondaire (1961) ;
- L'institutionnalisation de l'examen d'État (1967) ;
- La nationalisation de l'Enseignement Supérieur et Universitaire (ESU) par la création de l'Université Nationale du Zaïre (UNAZA) (1971) ;
- La professionnalisation de l'enseignement par le prolongement du cycle de graduat en 3 ans pour les universités (1976) ;
- La suppression du cycle d'orientation et la professionnalisation du cycle secondaire (1980) ;
- La dissolution de l'Université Nationale du Zaïre (UNAZA) et l'autonomisation des Instituts Supérieurs et des Universités (1981).

Globalement, l'objectif poursuivi par toutes ces réformes était d'améliorer l'accès et l'équité à l'éducation, la qualité de l'enseignement et la gouvernance du système éducatif. Malheureusement, aucune de ces réformes n'a fait l'objet d'une évaluation pour estimer son impact sur le système éducatif.

La caractéristique commune à ces sept réformes et toutes les autres est que chacune n'a concerné qu'un segment du système éducatif et qu'aucune étude préalable de leurs impacts n'avait été mise en œuvre sur les autres niveaux du système.

Les autres conséquences de cette segmentation des réformes sont les faibles passerelles entre le système formel et le système non formel, l'absence d'un cadre institutionnel formel de concertation permanente en matière de politique éducative ou de stratégie sectorielle, l'absence d'une politique de régulation des flux et d'orientation dans le système, l'inadéquation entre la formation et l'emploi ainsi que l'inexistence d'une politique commune en matière d'apprentissage, de curricula, de formation initiale et continue et, pour couronner le tout, l'inefficacité du système dans son ensemble.

Pour pallier cette situation, le Gouvernement de la République a élaboré, à la suite d'un diagnostic holistique du système éducatif (RESEN 2014), une Stratégie Sectorielle de l'Education et de la Formation (SSEF) pour la période de 2016-2025 qui a été par la suite endossée par les Partenaires Techniques et Financiers. La vision du Gouvernement dans cette stratégie est « la construction d'un système éducatif inclusif et de qualité contribuant efficacement au développement national, à la promotion de la paix et d'une citoyenneté démocratique active ». Elle s'articule autour de trois axes qui se résument à : (i) la promotion de l'accès et l'équité à l'éducation, (ii) l'amélioration de la qualité de l'éducation et (iii) l'amélioration de la gouvernance du secteur de l'éducation.

Les politiques du Gouvernement dans la SSEF pour développer le système éducatif se résument dans les principales réformes suivantes :

1. Mise en place de la classe du pré primaire ;
2. Gratuité de l'enseignement de base ;
3. Langues nationales comme médium de l'enseignement ;
4. Mise en place d'un dispositif d'assurance-qualité ;
5. Professionnalisation de la formation des enseignants ;
6. Mise en place de l'Education de base ;
7. Renforcement de l'enseignement de l'anglais à tous les niveaux ;
8. Réforme du système de recrutement des enseignants ;
9. Renforcement du partenariat public-privé ;
10. Développement du système LMD.

L'évaluation des acquis scolaires des élèves du primaire qui fait l'objet de ce rapport rentre dans le cadre de la réforme sur l'assurance-qualité. Cette réforme a pour objectif principal de promouvoir et d'asseoir une culture d'évaluation des apprentissages des élèves, des apprenants et des étudiants dans l'optique d'améliorer le pilotage du

système éducatif. Pour le ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Technique, ce dispositif est matérialisé par la création de la Cellule Indépendante d'Evaluation des Acquis Scolaires (CIEAS) à travers l'arrêté ministériel N°MINEPS-INC/CABMIN/0036/2016 du 27 février 2016.

1.2.3. Cellule Indépendante d'Evaluation des Acquis Scolaires

Rattachée au Cabinet du Ministre, la CIEAS est une structure techniquement indépendante qui a pour mission de conduire des évaluations standardisées des acquis scolaires des élèves dans les cycles primaire et secondaire afin de fournir des informations sur les performances de ces derniers aux établissements, à l'administration sectorielle, aux parents et aux autres parties prenantes. A ce titre, elle est responsable de la conception, de la planification et de la mise en œuvre des évaluations standardisées des acquis scolaires ainsi que de la diffusion de leurs résultats. La CIEAS est aussi l'interface des organisations régionales et internationales en ce qui concerne les évaluations standardisées des performances des élèves en République Démocratique du Congo.

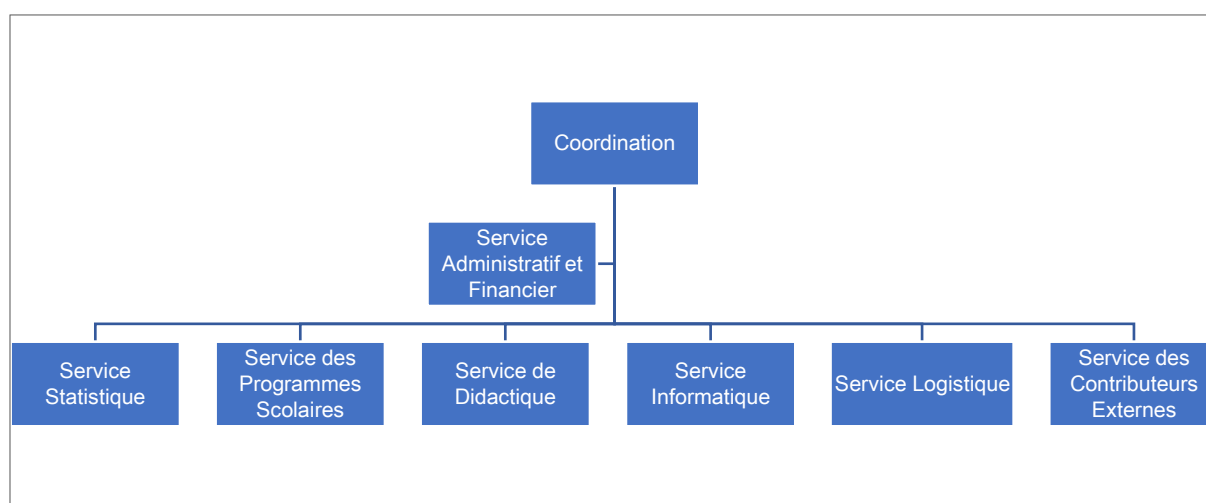
L'objectif poursuivi par la CIEAS est de fournir des indicateurs qui devront être utilisés pour contribuer à l'amélioration de la qualité des apprentissages des élèves par la surveillance régulière de leurs performances et la mise en place des mesures de remédiation au niveau des programmes d'enseignement, des méthodes pédagogiques et de la formation des enseignants. La CIEAS constitue ainsi un outil de pilotage de la qualité de l'éducation.

1.2.3.1. Structure organique de la CIEAS

Outre la coordination et le service administratif et financier, la CIEAS est structurée en 6 services suivants :

1. Le service statistique ;
2. Le service des programmes scolaires ;
3. Le service de didactique (mathématiques, français et langues congolaises) ;
4. Le service informatique ;
5. Le service logistique ;
6. Le service des contributeurs externes.

Figure 0.2 : Structure organique de la CIEAS



1.2.3.2. Organes d'appui de la CIEAS

Pour assurer son bon fonctionnement, la CIEAS s'appuie sur les structures du Ministère afin de réaliser ses missions. C'est dans ce cadre que l'arrêté ministériel N° MINEPST/ CABMIN-ETAT/0116/2020 du 12 février 2020 portant mise en place et fonctionnement des organes d'appui à la CIEAS a été signé. Il s'agit des organes d'appui suivants :

Le Comité Consultatif composé des responsables des structures du Ministère en lien avec les missions dévolues à la CIEAS, il a pour mission de donner des avis sur des orientations générales et de formuler les recommandations nécessaires à l'avancement des travaux de la CIEAS ;

Le Comité Technique composé des points focaux désignés par les responsables des structures du Ministère en lien avec les missions dévolues à la CIEAS, il a pour mission d'apporter un appui à la CIEAS dans la conception et la mise en œuvre des évaluations des acquis scolaires ;

Les Comités Provinciaux contribuent à la réalisation des activités relatives à la mise en œuvre des évaluations notamment leur préparation, la facilitation du dialogue avec les acteurs de terrain et la communauté ainsi que la dissémination et la diffusion des résultats.

1.2.4. Quelques statistiques de l'enseignement primaire

Au cours des cinq dernières années, le système éducatif s'est considérablement développé avec comme conséquence une augmentation rapide des inscriptions à tous les niveaux et plus particulièrement au niveau primaire à la suite de la gratuité de l'enseignement primaire décidée par le Président de la République en application des dispositions constitutionnelles depuis l'année scolaire 2019-2020.

Tableau 0.1 : Évolution des statistiques de l'enseignement primaire entre l'année scolaire 2014-2015 et 2019-2020

Niveau d'enseignement	2014-2015			2019-2020		
	Etablissements	Enseignants	Elèves	Etablissements	Enseignants	Elèves
Préscolaire	4 648	14 543	338 658	8 250	24 747	602 526
Primaire	51 578	414 580	14 301 438	59 987	446 205	18 789 020
Secondaire	25 268	324 324	4 576 311	32 787	474 224	6 805 229
Total	81 494	753 447	19 216 407	101 024	945 176	26 196 775

Entre 2014-2015 et 2019-2020, le nombre des écoles est augmenté de 24%, des enseignants de 25% et des élèves de 36%. Cette augmentation est plus spectaculaire au préscolaire (77% pour les établissements, 70% pour les enseignants et 78% pour les élèves) qu'au primaire (16% pour les établissements, 8% pour les enseignants et 31% pour les élèves) et au secondaire (30% pour les établissements, 46% pour les enseignants et 49% pour les élèves). L'accroissement du nombre d'écoles et celui des enseignants ont été donc moins que proportionnels à celui des élèves

En général, le secteur public compte plus d'écoles (83%) que le secteur privé (17%) en 2019-2020. Cette proportion est encore plus élevée au primaire (86,8%) et au secondaire (84%). Les écoles sont plus localisées en milieu rural (76%) qu'en milieu urbain (24%). Lorsqu'on considère seulement le niveau primaire, l'on constate que presque 80% d'écoles se trouvent en milieu rural.

Tableau 0.2 : Nombre d'écoles par niveau et selon le statut et le milieu en 2019-2020

Niveau d'enseignement	Total	Statut			Milieu		
		Public	Privé	% Privé	Urbain	Rural	% Rural
Préscolaire	8 250	4 192	4 058	49,2	4 441	3 809	46,2
Primaire	59 987	52 092	7 895	13,2	12 138	47 849	79,8
Secondaire	32 787	27 535	5 252	16,0	7 644	25 143	76,7
Total	101 024	83 819	17 205	17,0	24 223	76 801	76,0

Tableau 0.3 : Nombre d'élèves par niveau et selon le statut et le genre

Niveau d'enseignement	Total	Statut			Genre		
		Public	Privé	% Privé	Garçon	Fille	% Fille
Préscolaire	602 526	372 360	230 166	38,2	293 025	309 501	51,4
Primaire	18 789 020	16 668 703	2 120 317	11,3	9 722 443	9 066 577	48,3
Secondaire	6 805 229	5 695 491	1 109 738	16,3	3 857 206	2 948 023	43,3
Total	26 196 775	22 736 554	3 460 221	13,2	13 872 674	12 324 101	47,0

Tableau 0.4: Nombre d'enseignants par niveau et selon le statut et le genre

Niveau d'enseignement	Total	Statut			Genre		
		Public	Privé	%Privé	Homme	Femme	%Femme
Préscolaire	24747	12 940	11 807	48	861	23 886	97
Primaire	446205	392 526	53 679	12	303 092	143 113	32
Secondaire	474 224	398 052	76 172	16	398 125	76 099	16
Total	945 176	803 518	141 658	15	702 078	243 098	26

1.2.5. Ressources humaines allouées au secteur de l'éducation

Malgré ces progrès considérables, les difficultés demeurent. L'insuffisance des ressources allouées au secteur de l'éducation constitue un goulot d'étranglement pour son développement. Les obstacles sont à la fois conjoncturels et structurels. Les obstacles à l'accès sont causés par les coûts élevés pour les ménages, la faiblesse des infrastructures, et des facteurs socioéconomiques et culturels qui défavorisent l'accès à l'éducation à tous les niveaux, particulièrement celui des filles, ainsi que celui des enfants issus des segments à faible revenu de la population ou vivant dans des zones isolées.

Un environnement d'apprentissage médiocre, renforcé par de faibles compétences pédagogiques et une pénurie de bibliothèques, de laboratoires, de manuels scolaires constituent des obstacles à la qualité de l'apprentissage.

Le manque de planification des besoins en ressources, particulièrement des ressources humaines, et leurs allocations optimales constituent les obstacles majeurs au développement du système éducatif congolais. Ces obstacles sont dus à l'opacité et au laxisme dans la gestion des ressources allouées au secteur de l'éducation.

En effet, le recrutement des enseignants en classe suit différentes voies selon le type d'école. Dans les écoles publiques, on trouve des enseignants sous statut (des fonctionnaires à part entière). Parmi ces enseignants, certains sont mécanisés (figurent sur la liste de paie), d'autres non mécanisés (en attente d'être sur la liste de paie). Les enseignants du secteur privé sont contractuels, employés directement par l'école. Les enseignants sous statut du secteur public sont régis par le statut du personnel de carrière des services publics de l'État défini par la loi 81/003 du 17 juillet 1981 et la Loi-Cadre sur l'enseignement national. Quant aux enseignants œuvrant dans le secteur privé, ils sont régis par le Code du travail.

Le candidat au poste d'enseignant dans une école publique doit remplir un certain nombre de conditions dont celles de détenir un diplôme D4, D6, G3, LA ou L2 (selon le niveau d'enseignement) ; d'avoir de bonnes aptitudes physiques et intellectuelles, d'être âgé au plus de 30 ans et d'être de nationalité congolaise. Notons que les textes prévoient également la réussite au concours/test local d'entrée d'enseignant organisé par le gestionnaire (sous-division ou sous-coordination) mais qui n'est pas effectif. Dans les établissements privés, les tests sont organisés directement par l'école.

Les besoins en enseignants sont identifiés au niveau de l'école, sur base d'un enseignant par classe au primaire (auquel s'ajoute le directeur), et 1,5 enseignant par classe au secondaire, la taille de classe ne devant pas dépasser 55 élèves. Ils sont ensuite exprimés au niveau du gestionnaire (sous-proved, sous-coordonnateur ou conseiller) qui lance alors un appel à candidature. La sélection du candidat a lieu au niveau de l'établissement scolaire. Le dossier du candidat retenu est ensuite transmis par le chef d'établissement auprès de son gestionnaire, pour être ensuite adressé au chef de l'antenne du SECOPE local qui établit un premier contrôle, et enfin le dernier contrôle est fait au niveau national du SECOPE pour mécanisation.

Depuis plusieurs années, par suite de lenteurs administratives, la mécanisation n'est pas toujours garantie tout comme le paiement une fois mécanisé, car dépendant des fonds disponibles auprès du ministère du Budget. Actuellement, avec la mise en œuvre de la politique de la gratuité de l'enseignement de base depuis l'année scolaire 2019-2020, les recrutements sont gelés et le Gouvernement s'emploie à payer tous les enseignants non payés (nouvelles unités et mécanisés non payés).

L'analyse des ratios élèves/maître (REM) au niveau national fait état d'un niveau d'encadrement des élèves relativement bon, avec un REM moyen de 40 au primaire en 2019 et 2020 par rapport à la norme de 55. Les disparités entre les milieux sont négligeables avec 42 en milieu urbain et 40 en milieu rural. De même pour les régimes de gestion où elles varient entre 38 et 43 pour les sept catégories. Cependant, elles sont prononcées entre les secteurs public et privé où l'on compte 41 et 36 respectivement.

1.2.6. Ressources financières allouées au secteur de l'éducation

La qualité de l'éducation est tributaire de plusieurs facteurs qui rentrent dans le processus de scolarisation. L'acquisition de ces facteurs et leur gestion efficace et efficiente nécessitent des ressources financières conséquentes. Cette section traite donc, de ressources financières de l'Etat allouées au secteur de l'éducation, particulièrement à l'enseignement primaire. Le tableau suivant présente l'évolution du budget de l'Etat alloué à l'éducation de 2016 à 2020.

Tableau 0.5: Budget de l'État et budget du secteur éducatif (2016-2020)

(Montants en milliards CDF)	2016		2017		2018		2019		2020	
	Voté	Exécuté	Voté	Exécuté	Voté	Exécuté	Voté	Exécuté	Voté	Exécuté
Budget de l'État	5 497	4 818	10 223	5 330	8 928	7 930	9 605	7 957	9 789	7 469
Dépenses courantes	4 047	3 621	5 616	4 721	5 919	7 379	6 637	7 122	6 934	6 607
Dépenses d'investissement	1 284	273	4 393	459	2 620	361	2 615	645	2 446	473
Service de la dette	167	230	214	150	389	191	353	189	409	389
Budget de l'Éducation	952	795	1 171	829	1 385	1 078	1 698	944	2 236	2 067
Dépenses courantes	887	741	1 091	772	1 120	872	1 443	802	2 192	2 027
Dépenses d'investissement	65	54	80	57	265	206	255	141	44	40
Budget de l'EPST	736	605	942	635	1 172	810	1 203	692	1 915	1 749
Dépenses courantes	658	541	842	568	1 103	763	1 072	617	1 615	1
Rémunérations	615	506	787	531	1 039	718	1 003	577	1 504	1
Fonctionnement	43	35	55	37	64	44	70	40	111	0,1
Dépenses d'investissement	78	64	100	67	69	48	130	75	300	274
Budget de l'Enseignement Primaire	397	327	500	343	633	438	649	374	1 034	944
Dépenses courantes	287	334	361	351	457	447	484	462	849	839
Rémunérations	272	324	343	340	434	434	448	448	828	828
Fonctionnement	15	10	19	11	24	14	36	14	22	12
Dépenses d'investissement	110	0,1	139	0,1	176	0,1	166	0,1	185	105

Source : DGPPB/Ministère du Budget

Lorsque l'on considère seul le budget réellement dépensé (exécuté) au cours de cette période, on s'aperçoit que le Gouvernement n'a pas alloué suffisamment des moyens au secteur de l'éducation, avec la part du budget de l'éducation dans le budget de l'Etat se situant en dessous de 18% (elle a été même à 12% en 2019) avant 2020. Alors que les engagements pris par l'Etat au niveau international, notamment dans le cadre du Partenariat Mondial pour l'Éducation (PME), recommandent aux Etats d'allouer au moins 25% de leur budget dans le secteur de l'éducation.

De ce budget de l'éducation, l'Enseignement Primaire, Secondaire et Technique (EPST) consomme au moins $\frac{3}{4}$ à lui seul, à l'exception de l'année 2019 où le budget exécuté de l'EPST représente 73% du budget de l'éducation. Cependant, la grande partie du budget exécuté de l'EPST est constituée de dépenses courantes dans lesquelles les

rémunérations représentent plus de 90%. Les dépenses d'investissement quant à elles ne représentent que 11% du budget de l'EPST pour la période considérée.

1.2.7. Aperçu du programme national de l'enseignement primaire

A ce point du rapport, il semble judicieux de faire le portrait du programme national de l'enseignement primaire qui de prime à bord a été le document de base pour le développement des outils de l'évaluation nationale. Ainsi, cette section est articulée autour de quatre points suivants :

- L'historique ;
- Les domaines ;
- Les objectifs ;
- Le parallélisme entre le programme national de l'enseignement primaire et le programme addendum de lecture-écriture en langues congolaises.

1.2.7.1. Historique du programme national de l'enseignement primaire actuel

Publié en 2011, le programme national de l'enseignement primaire est le résultat de la révision du programme de 2000. Pour répondre aux exigences de l'approche par compétences, le programme est passé de l'approche par objectifs à l'approche par objectifs appuyer par des situations. Pour le développer, une équipe d'experts tant nationaux qu'internationaux supervisée par la Direction des programmes et matériel didactique du ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Initiation à la Nouvelle Citoyenneté de l'époque et l'actuel ministère de l'Enseignement primaire secondaire et technique avait été constituée.

1.2.7.2. Les domaines couverts par le programme national de l'enseignement primaire

Le programme national de l'enseignement primaire couvre cinq domaines, notamment :

- Le domaine de langues qui comprend le français et les langues congolaises ;
- Le domaine des mathématiques, sciences et technologie, qui regroupe les mathématiques, les sciences et la technologie ;
- Le domaine de l'univers social et de l'environnement qui comprend la géographie, l'histoire, l'éducation civique et morale ainsi que l'éducation pour la santé et l'environnement ;
- Le domaine des arts avec comme unique branche l'éducation artistique ;
- Le domaine du développement personnel qui comprend l'initiation aux travaux productifs, l'éducation physique et sports ainsi que la religion.

1.2.7.3. Les objectifs poursuivis dans chaque domaine

Chacun des domaines précités poursuit des objectifs à atteindre à la fin de la scolarité primaire. Etant donné que notre évaluation n'a couvert que deux, dont celui des langues et celui des mathématiques, nous allons nous limiter qu'à étayer les objectifs qu'ils poursuivent.

Domaine des langues

Langues congolaises. A la fin de la scolarité primaire, l'élève doit :

- Comprendre un message exprimé oralement ou par écrit en langue du milieu ou en langue nationale et y répondre ;
- S'exprimer oralement dans des situations de communication familière ;
- Lire couramment un texte simple, rédiger en lettres cursives ou conventionnelles ;
- Produire une phrase, un paragraphe et un texte en lettres cursives (écriture liée) ou en script (écriture d'imprimerie).

Français. A la fin de la scolarité primaire, l'élève doit :

- Comprendre un message et y répondre ;
- S'exprimer avec aisance et de manière spontanée dans des situations de communication familière ;
- Lire couramment, clairement et correctement un texte simple et le comprendre ;
- Produire des textes simples en situations de communication réelle ou simulée.

Domaine des mathématiques

A la fin de la scolarité primaire, l'élève doit :

- Résoudre les problèmes de la vie courante nécessitant les quatre opérations arithmétiques, des notions de mesure et de géométrie ;
- Aborder une situation nouvelle (se poser des questions, s'informer, rechercher par soi-même, réfléchir, développer le sens pratique...) et trouver des solutions.

1.2.7.4. Parallélisme entre le programme 2011 et le programme addendum de Lecture-écriture 2014.

Avant de faire l'analyse comparative de ces deux documents, il sied de rappeler, qu'à partir de 2014, le MEPST a mis en place, un programme addendum pour appuyer les enseignements-apprentissages de lecture-écriture en langues congolaises. De ce fait, le tableau ci-dessous, illustre de manière succincte les points convergents et divergents de ces deux documents.

Programme national de l'enseignement primaire (2011)	Programme addendum de l'enseignement de la lecture-écriture en langues congolaises
Approche par objectifs appuyée par des situations	Approche par compétences
Lecture : sous-branche des langues 30 minutes de temps pour une leçon de lecture	Lecture : branche à part entière 45 minutes pour une leçon de lecture
Les situations clairement décrites	Les situations non décrites
Compétences non déterminées	Compétences déterminées
Les sous-compétences non déterminées	Les sous-compétences déterminées

The background of the page features the flag of the Democratic Republic of Congo, which consists of a blue upper triangle with a yellow five-pointed star, a yellow horizontal stripe, and a red lower triangle. The flag is shown waving against a light sky. In the background, there is a faint image of a large crowd of people and a map of the Democratic Republic of Congo.

Chapitre 2.

Cadre méthodologique de L'évaluation CIEAS2021

Ce chapitre présente les outils qui ont été utilisés pour cette évaluation, l'échantillonnage ainsi que la collecte des données.

2.1. Méthodologie de construction des tests de la CIEAS

Les tests de la CIEAS sont développés pour évaluer les niveaux d'apprentissage des élèves avec pour objectifs de décrire d'une part les attentes d'apprentissage des élèves dans les branches d'évaluation au regard du programme de l'enseignement primaire et de décrire les niveaux réels d'apprentissage des élèves d'autre part.

Le programme national de l'enseignement constitue la base du contenu et les branches d'évaluation de ces niveaux d'apprentissage. Pour arriver au développement de ces tests, deux grandes phases sont utilisées pour construire les items et ensuite les valider empiriquement.

La première phase est celle de l'analyse curriculaire et de construction théorique des items. Elle est composée de plusieurs étapes notamment : (i) l'analyse curriculaire verticale et horizontale du programme national d'enseignement et la sélection des objectifs spécifiques, des compétences et des activités qui peuvent être évaluées dans le format des tests de la CIEAS c'est-à-dire le format de "papier et crayon" avec des questions à choix multiple; (ii) l'analyse des standards ou niveaux d'apprentissage d'autres pays et des programmes d'évaluations régionales et internationales; (iii) l'examen de l'échelle globale de lecture et des mathématiques de l'UNESCO-UIS ; (iv) l'analyse du cadre global des compétences de l'UNESCO ; puis (v) la construction ou la rédaction des items suivant les tableaux de spécifications en s'appuyant sur la théorie psychométrique.

Après cette phase de construction théorique des items, suit la phase de validation empirique des items. Il s'agit de conduire une évaluation pilote de ces items et de les valider empiriquement selon les deux théories à savoir la Théorie Classique des Tests (TCT) et la Théorie de Réponse à l'Item (TRI), tout en sachant que la sélection des items de l'évaluation finale est basée sur le modèle TRI.

2.2. Les tests CIEAS2021

Après l'analyse curriculaire et la détermination des niveaux d'apprentissage, la CIEAS a développé un ensemble d'items à choix multiple qui ont fait l'objet de cette première évaluation nationale des acquis des élèves. Ces items, considérés comme représentatifs du programme national de cours, ont été conçus de manière à refléter les principales catégories de contenu déterminé par une commission technique nationale avec l'appui technique du cabinet Défis & Stratégies. Pour ce faire, des ateliers de travail ont été organisés regroupant les différents experts selon les disciplines à évaluer (Mathématiques, lecture française et la lecture en quatre langues nationales).

Les branches évaluées

Français	Mathématiques	Langues
<ul style="list-style-type: none"> Lecture et compréhension de l'écrit 	<ul style="list-style-type: none"> Numération Opération Mesures de Grandeurs Formes géométriques Problèmes 	<ul style="list-style-type: none"> Lecture et compréhension de l'écrit dans les 4 langues congolaises : <ul style="list-style-type: none"> Lingala Kiswahili Kikongo Tshiluba

Au total, 60 items ont été conçus pour les mathématiques et 250 items pour la lecture en raison de 50 par langue. Tous ces items ont été pilotés⁷ dans 4 provinces représentant chacune une zone linguistique. L'évaluation pilote avait pour objectif de tester et valider empiriquement les outils de collecte et le dispositif méthodologique développé pour le Système National d'Évaluation des Acquis Scolaires (SNEAS) avant de réaliser l'évaluation à grande échelle. Les résultats du pilote⁸, après l'analyse psychométrique, ont permis d'améliorer les spécifications de certains items et les tests dans leur ensemble. Finalement, 25 items ont été retenus pour chaque langue en ce qui concerne la lecture et compréhension de l'écrit et 30 items pour les mathématiques. Les tableaux ci-après présentent le nombre d'items retenus par niveau pour chaque domaine évalué.

Tableau 0.1 : Tableau de spécifications : Nombre d'items par niveau de lecture en Français

Niveau	Description des compétences des niveaux de Lecture en Français de l'enseignement primaire	Nombre de questions (Total=25)
Niveau 5 (Niveau Avancé)	Les élèves de ce niveau sont capables de faire des déductions simples dans un texte.	5
Niveau 4 (Niveau Haut)	Les élèves de ce niveau sont capables de prélever une information explicite dans un texte.	5
Niveau 3 (Niveau Moyen)	Les élèves de ce niveau sont capables de lire des mots et des phrases courtes.	5
Niveau 2 (Niveau Bas)	Les élèves de ce niveau sont capables de lire des lettres et des syllabes.	5
Niveau 1 (Pré-Lecteur)	Les élèves ont une compréhension orale élémentaire en Français nécessaire pour apprendre à lire.	5
Sous le Niveau 1	Les élèves de ce niveau ne maîtrisent pas suffisamment les compétences du Niveau 1.	0

⁷ Voir le rapport d'évaluation pilote du SNEAS

⁸ Voir le rapport de validation empirique des items du SNEAS

Tableau 0.2 : Tableau de spécifications : Nombre d'items par niveau de lecture en Langues congolaises

Niveau	Description des compétences des niveaux de Lecture en Langues congolaises de l'enseignement primaire	Nombre de questions (Total=25)
Niveau 5 (Niveau Avancé)	Les élèves de ce niveau sont capables de faire des déductions simples dans un texte.	5
Niveau 4 (Niveau Haut)	Les élèves de ce niveau sont capables de prélever une information explicite dans un texte.	5
Niveau 3 (Niveau Moyen)	Les élèves de ce niveau sont capables de lire des mots et des phrases courtes.	5
Niveau 2 (Niveau Bas)	Les élèves de ce niveau sont capables de lire des lettres et des syllabes.	5
Niveau 1 (Pré-Lecteur)	Les élèves ont une compréhension orale élémentaire en Langue congolaise nécessaire pour apprendre à lire.	5
Sous le Niveau 1	Les élèves de ce niveau ne maîtrisent pas suffisamment les compétences du Niveau 1.	0

Tableau 0.3 : Spécifications des types de texte [Français, Langues congolaises]

Type de texte (20 à 100 mots)	Nombre de textes	Nombre d'items par texte	Nombre total questions
Textes informatifs, pour acquérir et utiliser l'information. Ex. instructions, affiches.	2	2	4
Textes narratifs pour expérience littéraire. Ex. contes, poèmes.	2	3	6
Questions sans texte associé			15
Nombre total des questions dans le test final	4	5	25

Tableau 0.4 : Spécifications des types de texte par niveau [Français, Langues congolaises]

	Type de texte (20 à 100 mots)	Nombre de textes	Nombre d'items par texte	Total questions
Niveau Avancé	Textes narratifs pour expérience littéraire. Ex. contes, poèmes.	1	3	3
	Textes informatifs, pour acquérir et utiliser l'information. Ex. instructions, affiches.	1	2	2
Niveau Haut	Textes narratifs pour expérience littéraire. Ex. contes, poèmes.	1	3	3
	Textes informatifs, pour acquérir et utiliser l'information. Ex. instructions, affiches.	1	2	2
Niveaux Pré-lecteur, Bas et Moyen	Questions sans texte associé			15
	Nombre total des questions dans le test final	4	5	25

Tableau 0.5 : Spécifications du nombre de questions selon les thèmes

	Numération	Opérations	Mesures de grandeurs	Formes géométriques	Problèmes	Total
Niveau 5	2	1	1	1	1	6
Niveau 4	2	1	1	1	1	6
Niveau 3	2	1	1	1	1	6
Niveau 2	2	1	1	1	1	6
Niveau 1	2	1	1	1	1	6
	32%	17%	17%	17%	17%	100%

2.3. Les questionnaires contextuels de CIEAS2021

Les Items des tests ont été accompagnés des questions sur l'environnement d'apprentissages des élèves. En effet, comme on le verra dans les chapitres qui suivent, les niveaux des acquis des élèves sont expliqués à la fois par les paramètres scolaires

et parascolaires qui constituent le contexte dans lequel l'élève apprend. Dans le cadre de cette évaluation, ces facteurs contextuels ont été regroupés en trois catégories à savoir : les caractéristiques liées à l'école, à l'enseignant ainsi qu'à l'élève lui-même tels que schématisés comme suit :

Tableau 0.6 : Données contextuelles

École	Enseignant	Élève
<ul style="list-style-type: none"> - Environnement et caractéristiques de l'école - Caractéristiques personnelles, académiques et professionnelles des directeurs d'écoles 	<ul style="list-style-type: none"> - Caractéristiques personnelles, académiques et professionnelles des enseignants - Caractéristiques des classes - Matériels pédagogiques 	<ul style="list-style-type: none"> - Caractéristiques personnelles des élèves - Caractéristiques socio-économiques des élèves

2.4. Méthodologie d'échantillonnage

L'objectif de cette section est de montrer comment les écoles ont été échantillonnées⁹ pour l'évaluation standardisée des acquis scolaires des élèves en tenant compte de la représentativité de l'échantillon au niveau national et/ou au niveau provincial. Pour ce faire, il a fallu disposer d'une base de sondage répondant aux critères en la matière, notamment celle sur la couverture du territoire national.

2.4.1. Base de sondage

La base de sondage sur laquelle a porté l'échantillonnage de l'évaluation nationale des acquis scolaires des élèves du primaire CIEAS2021 provient des données de recensement scolaire de l'année 2017-2018 collectées et traitées par la Direction d'Informations pour la Gestion de l'Éducation (DIGE), données collectées dans le cadre du Système d'Informations pour la Gestion de l'Éducation (SIGE). Ce recensement scolaire a couvert toute l'étendue du pays et donne, par conséquent une liste exhaustive des écoles de toute la république.

2.4.2. Couverture de la base de sondage

Comme dit ci-haut, la liste des écoles fournie par la DIGE a constitué la base de sondage de cette évaluation. Elle couvre tout le territoire national avec un taux de réponse des écoles de 91,3%. Le critère d'éligibilité de l'école étant qu'elle dispose au moins d'une classe de 2^{ème} et de 4^{ème} année, la base de sondage couvre ainsi toutes les écoles respectant cette condition, reconnues par l'État et appliquant le programme national de l'enseignement primaire autant que toutes les instructions officielles y relatives. La base de sondage couvre également toutes les quatre zones linguistiques du pays (Lingala, Kikongo, Tshiluba et Kiswahili), les deux secteurs (public et privé)

⁹ Pour plus des détails sur l'échantillonnage voir en annexe l'étude d'échantillonnage qui a été réalisée pour cette fin.

et toutes les catégories d'écoles du système éducatif congolais en rapport avec les différents régimes de gestion.

Avec l'application de la politique de la gratuité depuis l'année scolaire 2019-2020, plusieurs écoles ont été créées pour soutenir cette politique. Toutes ces écoles n'étant pas dans la liste de recensement scolaire de 2017-2018 n'ont pas été considérées comme cibles dans cette évaluation « CIEAS2021 ».

2.4.3. Répartition des écoles et élèves par zone linguistique

Le tableau ci-après donne les effectifs des écoles et des élèves par zone linguistique. Les résultats de ce tableau proviennent des données du recensement après l'élimination des 231 doublons d'écoles identifiés dans la base de sondage.

Tableau 0.7 : Distribution du nombre d'écoles et d'élèves par zone linguistique

Zone linguistique	Nombre total d'écoles	Nombre total d'élèves	Nombre total d'élèves de 2 ^{ème} et 4 ^{ème} année
Lingala	13,526	3,955,569	1,315,077
Kikongo	10,702	3,190,847	1,077,066
Tshiluba	10,083	3,037,416	1,016,011
Kiswahili	25,433	8,352,346	2,852,107
Total (pays)	59,744	18,536,178	6,260,261

2.4.4. Type de plan de sondage

Afin d'évaluer les performances des élèves de la 2^{ème} et 4^{ème} année primaire de la RDC, le plan d'échantillonnage adopté pour cette étude est celui d'un sondage stratifié à trois degrés de tirage à savoir le niveau école, le niveau classe et le niveau élève.

Compte tenu des ressources limitées dont dispose la CIEAS, nous avons renoncé au choix sur la représentativité nationale et linguistique, pour nous limiter à un échantillon représentatif uniquement au niveau national qui serait approprié pour cette première évaluation nationale. Le recours à la stratification a été adopté pour prendre en compte les poids des zones linguistiques dans l'échantillon national.

2.4.5. Méthode de tirage

Le principe général qui a guidé le tirage des écoles dans le cadre de cette évaluation est le tirage aléatoire proportionnel à la taille. Les écoles ont été tirées proportionnellement au nombre total d'élèves de 2^{ème} et 4^{ème} année du primaire, inscrits régulièrement dans la base de sondage utilisée pour cette évaluation. Au sein de chaque école tirée, une classe de 2^{ème} et une classe de 4^{ème} ont été tirées aléatoirement pour participer à l'évaluation. Dans chaque classe tirée, 20 élèves sont sélectionnés de manière aléatoire également pour participer à l'évaluation.

2.4.6. Répartition de l'échantillon par zone linguistique et par province

Le tableau ci-dessous présente la répartition de l'échantillon des 200 écoles sélectionnées par zone linguistique et par province sélectionnée. Ainsi, 46 écoles sont sélectionnées dans la zone linguistique Lingala, 36 écoles dans la zone Kikongo, 34 écoles dans la zone Tshiluba et 84 écoles dans la zone Kiswahili.

Tableau 0.8 : Distribution du nombre d'écoles et d'élèves par zone linguistique et par province

Zone linguistique	Province	Nombre d'écoles	Pourcentage (%)	Nombre d'écoles dans l'échantillon
Lingala	Equateur	2,136	22%	10
	Sud-Ubangi	2,139	22%	10
	Kinshasa	5,271	56%	26
	Total	9,546	100%	46
Kikongo	Kongo-Central	2,316	36%	13
	Kwilu	4,142	64%	23
	Total	6,458	100%	36
Tshiluba	Kasaï	2,727	55%	19
	Kasaï-Central	2,234	45%	15
	Total	4,961	100%	34
Kiswahili	Haut-Katanga	2,288	16%	14
	Lualaba	1,154	8%	7
	Maniema	1,998	14%	12
	Tanganyika	1,640	12%	10
	Sud-Kivu	4,763	34%	28
	Tshopo	2,290	16%	13
	Total	1,4133	100%	84
Pays	Total			200

2.5. L'administration des tests et questionnaires contextuels

L'administration des tests a été organisée pendant deux jours de suite. Le premier jour a concerné les élèves de deuxième et le deuxième jour les élèves de quatrième. Au total 7.881 élèves ont participé à cette première évaluation nationale des acquis des élèves sur 8.000 attendus, soit un taux de participation de 98,5%. Cet écart s'explique par les faibles effectifs d'élèves constatés dans certaines classes notamment dans les écoles privées, les cas des maladies de quelques élèves, et par mauvaises pratiques de certains chefs d'établissements scolaires ayant remplacé les élèves de 2^{ème} année par ceux de 3^{ème} année, par conséquent ces élèves ont été écartés de l'échantillon. On a enregistré 3.941 élèves de la 2^{ème} année et 3.940 élèves de la 4^{ème} année.

Tableau 0.9 : Effectif des élèves évalués par niveau d'études

Niveau d'études	Effectif	%
2 ^{ème} année	3941	50,01
4 ^{ème} année	3940	49,99
Total général	7881	100

Ces élèves sont plus issus du milieu urbain (79,1%) que du milieu rural (20,9%) et l'on a enregistré plus de garçons (52%) que de filles (48%).

Tableau 0.10 : Répartition des élèves évalués par milieu et selon le genre

Genre	Milieu		Total général	%
	Rural	Urbain		
Fille	783	3035	3818	48%
Garçon	866	3197	4063	52%
Total général	1649	6232	7881	100
%	21%	79%	100	

Les tests d'évaluation ont porté sur les mathématiques en 2^{ème} et 4^{ème} année, la lecture en français en 4^{ème} année ou dans une des langues nationales congolaises selon la zone linguistique concernée en 2^{ème} année. Les superviseurs locaux et les administrateurs ont été affectés par équipe de trois personnes par école, dans les 200 écoles.

2.6. L'assurance-qualité des données

La pertinence des résultats des évaluations en général, et dans le cadre de l'évaluation des acquis scolaires en particulier, repose sur la qualité des données collectées. Le contrôle de la qualité des données est une activité indispensable dans le processus d'évaluation. Afin de garantir cette évidence, la CIEAS a mis en place des mécanismes permettant d'assurer la qualité des données au cours de cette première évaluation nationale. Ces mécanismes étaient organisés à trois niveaux : au niveau de l'école, lors de la première saisie et lors de la double-saisie.

Niveau école : après l'administration des tests, les superviseurs de terrain ont procédé à la vérification de tous les questionnaires de leurs écoles d'attache avant de quitter l'école. Il s'est agi de corriger ou compléter un certain nombre de données dans la partie administrative du cahier des élèves sans toucher bien sûr aux réponses des items des élèves.

Première saisie : le deuxième contrôle était fait par les superviseurs nationaux avant la première saisie. En effet, la saisie des données de cette première évaluation nationale a été réalisée sur terrain par les administrateurs des tests. Avant cette opération, les superviseurs nationaux ont vérifié tous les questionnaires dans le but de corriger les erreurs qui échapperaient au contrôle des superviseurs de terrain.

Double-saisie : Avant de procéder à l'analyse des données, il est important de se rassurer sur la fiabilité des données collectées. Pour ce faire, une double saisie a été effectuée à Kinshasa par les encodeurs externes (après une formation), afin de vérifier la qualité des données saisies. Cette double saisie a porté sur 1196 questionnaires sur un total de 7881 soit 15% de questionnaires. La sélection de cet échantillon était faite de manière aléatoire à l'aide du logiciel Stata. La double saisie a concerné tous les tests et toutes les provinces. La qualité des données saisies est estimée par le calcul du taux d'erreur qui est le rapport entre la somme d'écarts de saisie des données (la différence entre les données de la double saisie et les données de la première saisie) et le nombre total des réponses saisies. Et, les résultats seraient satisfaisants si le taux d'erreur ne dépasse pas 3%.

En moyenne, sur l'ensemble des réponses saisies, le taux d'erreur calculé est d'environ 2.5%. Cependant, cette moyenne générale cache des disparités entre les provinces.



Chapitre 3.

Caractéristiques et environnement scolaire des élèves

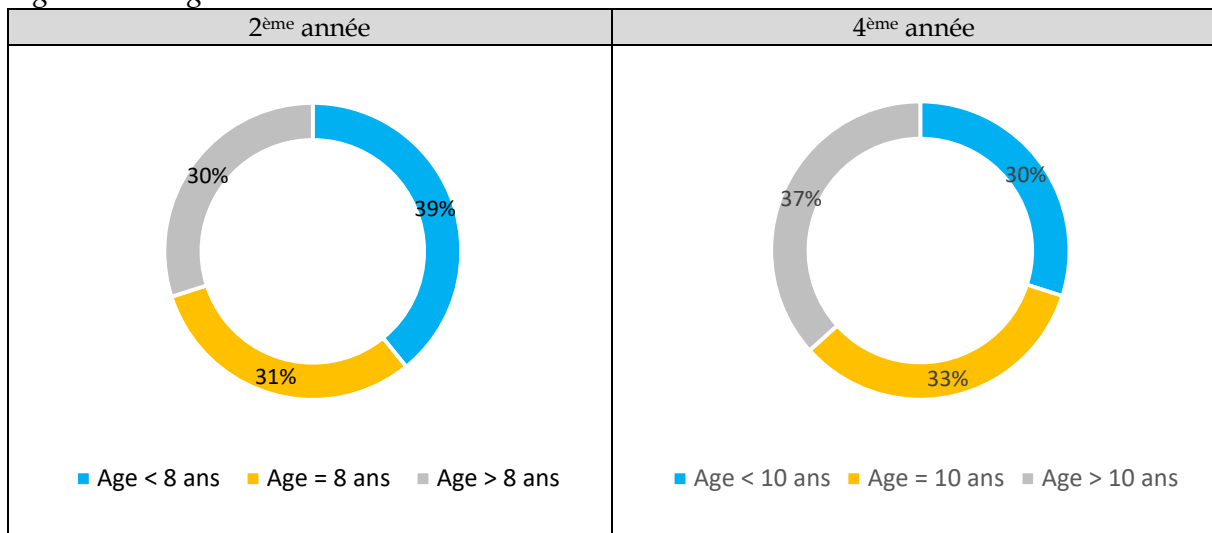
Dans la première section de ce chapitre, les caractéristiques personnelles et socioéconomiques des élèves évalués sont présentées. Dans la deuxième section, nous décrivons les caractéristiques des enseignants et leurs salles de classes. Enfin dans la dernière section, nous présentons les caractéristiques des écoles évaluées ainsi que celles des directeurs.

3.1. Caractéristiques de l'élève

3.1.1. Âge de l'élève

Jamati (1971) souligne que l'apprenant qui échoue est celui qui n'a pas reçu les nouvelles connaissances et les nouveaux savoir-faire nécessaires dans le temps prescrit. La Loi-Cadre de l'enseignement national 2014, dans son article 74, relève ce qui suit : « Est admis, en première année du cycle élémentaire de l'enseignement primaire, tout enfant qui aura atteint l'âge de six ans révolus à la date de la rentrée scolaire ou au plus tard trois mois après cette date. ». Pour mieux cerner l'effet de l'âge sur les résultats des apprentissages, les élèves qui ont participé à cette évaluation ont été regroupés en trois catégories. L'âge officiel pour y accéder est considéré comme la première catégorie, l'âge inférieur à celui-ci la deuxième catégorie et l'âge supérieur la troisième catégorie. Les graphiques ci-dessous présentent la répartition des élèves évalués selon leurs âges.

Figure 0.1 : Age de l'élève



Il ressort de l'analyse de ces résultats que près du 1/3 d'élèves de la deuxième année et 1/3 de ceux de la quatrième année ont l'âge officiel (8 ans pour la 2^{ème} année et 10 ans pour la 4^{ème} année). La majorité d'élèves (69% en 2^{ème} année et 67% en 4^{ème} année) est soit en retard soit en avance dans ces deux niveaux d'études.

3.1.2. Genre de l'élève

La littérature scientifique reconnaît le rôle que joue le genre dans l'acquisition des compétences des élèves. Nicole Mosconi et Josette Loudet-Verdier¹⁰ ont exploré cette piste et ont montré qu'il existe un traitement différencié des filles et des garçons. Après les observations de classe, elles ont pu remarquer ce qu'elles ont nommé « la loi des deux tiers » : les deux tiers des interactions enseignant-/apprenants seraient consacrés

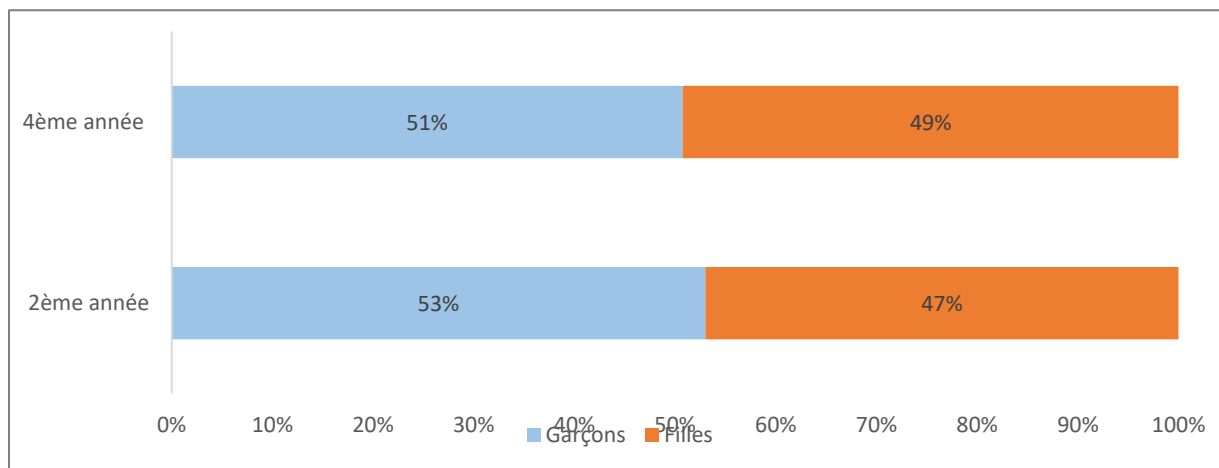
¹⁰ Mosconi, N., Loudet-Verdier, J. dans Blanchard-Laville, C. 1997 : Variations sur une leçon de mathématiques, « Inégalités de traitement entre filles et garçons », Savoir et formation, L'Harmattan, p. 129.

aux garçons contre seulement un tiers aux filles. Par conséquent, les garçons devraient avoir des meilleurs résultats que les filles étant donné que ces dernières sont plus invitées à rappeler les savoirs constitués alors que leurs collègues garçons sont souvent appelés à construire les savoirs nouveaux.

L'évaluation nationale des acquis scolaires des élèves du primaire prend en compte la variable « genre » afin d'estimer l'influence qu'elle joue dans l'acquisition des compétences.

Les résultats en termes de participation dans l'évaluation montrent que l'échantillon d'élèves évalués est relativement équilibré selon le genre en quatrième année, mais avec un léger déséquilibre en deuxième année où l'on enregistre un écart de six points de pourcentage en faveur de garçons.

Figure 0.2 : Genre de l'élève



3.1.3. Présence parentale

Plusieurs études empiriques confirment l'idée selon laquelle les élèves qui vivent avec leurs parents (père et mère) réussissent mieux leur scolarité que ceux qui ne vivent pas avec leurs parents. La présence parentale dénote implicitement l'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants. Sheldon et Epstein (2005) parlent d'implication parentale en faisant référence à plusieurs activités collaboratives entre l'école, la famille et la communauté. Selon Potvin et al., (1999), les formes d'implication parentale peuvent varier. Elles comprennent, par exemple, la préparation de l'enfant pour l'école et l'accueil à son retour, la supervision, le suivi et l'engagement actif dans les travaux scolaires, la contribution à la motivation de l'enfant, les interactions avec l'école, le bénévolat à l'école et la participation aux réunions des comités de parents et aux assemblées générales (Deslandes et Bertrand, 2004).

Le tableau 3.1 présente les proportions d'élèves vivant avec leurs deux parents pour les deux années d'études évaluées et selon les provinces.

Tableau 0.1 : Pourcentage moyen d'élèves vivant avec le père et la mère à la maison

Province	2 ^{ème} année	4 ^{ème} année
Kinshasa	76%	74%
Equateur	78%	59%
Sud-Ubangi	73%	81%
Kasaï-Central	81%	80%
Kasaï	80%	73%
Kongo-Central	71%	70%
Kwilu	72%	75%
Maniema	68%	69%
Sud-Kivu	76%	74%
Haut-Katanga	86%	84%
Lualaba	89%	83%
Tanganyika	78%	81%
Tshopo	77%	83%
Pays	79%	78%

Dans l'ensemble d'élèves évalués, 79% en 2^{ème} année et 78% en 4^{ème} année vivent avec leurs deux parents. Ces résultats varient d'une province à l'autre. En 2^{ème} année, la proportion d'élèves vivant avec leurs deux parents est plus élevée dans la province du Lualaba (89%), et plus faible dans la province du Maniema (68%). En 4^{ème} année par contre, cette proportion est plus élevée dans la province du Haut-Katanga (84%) et plus faible dans la province de l'Equateur (59%).

3.1.4. Alphabétisation des parents ou tuteurs maison

Tazouti et Jarlégan (2015) démontrent à quel point il existerait des liens directs et indirects entre le niveau de l'éducation d'un des parents surtout celle de la mère et les performances des élèves. Dans la même lignée, Duru-Bellat et Van Zanten (2006) expliquent que les apprenants dont les parents ne sont pas instruits ou ayant un niveau d'études bas, réussissent moins bien à l'école. Cette étude a également utilisé l'alphabétisation des parents ou des tuteurs comme l'une des pistes causales expliquant les performances des élèves.

Le tableau 3.2 présente les proportions d'élèves dont les deux parents savent lire pour les deux années d'études évaluées et selon les provinces.

Tableau 0.2 : Pourcentage moyen d'élèves dont le père et la mère savent lire

Provinces	Pourcentage moyen d'élèves dont le père et la mère savent lire	
	2 ^{ème} année	4 ^{ème} année
Kinshasa	68%	61%
Equateur	63%	48%
Sud-Ubangi	25%	41%
Kasaï-Central	57%	57%
Kasaï	58%	58%
Kongo-Central	65%	62%
Kwilu	47%	52%
Maniema	52%	56%
Sud-Kivu	64%	62%
Haut-Katanga	77%	78%
Lualaba	59%	64%
Tanganyika	60%	64%
Tshopo	55%	69%
Pays	61%	63%

A la lecture de ce tableau, il se révèle qu'en général 61% d'élèves de la 2^{ème} année et 63% de la 4^{ème} année ont les deux parents qui savent lire. Mais, ces résultats sont très disparates entre les provinces. La province du Haut-Katanga est celle qui enregistre les pourcentages les plus élevés dans les deux années d'études (2^{ème} année avec 77% et 4^{ème} année avec 78%) et la province du Sud-Ubangi vient en dernière position dans les deux années d'études également (2^{ème} année avec 25% et 4^{ème} année avec 41%).

3.1.5. Accompagnement des élèves par les parents pour les devoirs à domicile

Plusieurs chercheurs, éducateurs et décideurs politiques partagent l'idée communément admise que l'implication parentale dans la scolarité de l'enfant (IPSE) a une influence positive sur les performances scolaires de l'enfant (Fan et Chen, 2001). Dans le contexte scolaire, lorsqu'on parle de participation ou de l'implication parentale, on entend surtout la façon dont un parent prend part à la scolarisation de ses enfants (Van Peteghem, 2006). Et, Epstein (2001) dans son modèle, identifie six types d'implications parentales possibles dont l'encadrement parental scolaire à la maison. Ce dernier inclut l'accompagnement des élèves par les parents pour les devoirs à domicile.

Le tableau 3.3 reprend les pourcentages d'élèves, par année d'études évaluée et selon les provinces, qui font leurs devoirs à domicile avec l'aide de leurs parents.

Tableau 0.3 : Pourcentage moyen d'élèves dont le père et la mère aident à faire les devoirs à la maison

Provinces	Pourcentage moyen d'élèves dont le père et la mère aident à faire les devoirs à la maison	
	2 ^{ème} année	4 ^{ème} année
Kinshasa	37%	37%
Equateur	31%	29%
Sud-Ubangi	43%	36%
Kasaï-Central	25%	20%
Kasaï	34%	28%
Kongo-Central	43%	36%
Kwilu	32%	33%
Maniema	27%	30%
Sud-Kivu	31%	30%
Haut-Katanga	32%	29%
Lualaba	42%	28%
Tanganyika	29%	30%
Tshopo	41%	41%
Pays	35%	33%

Le tableau 3.3 renseigne que la majorité d'élèves ne sont pas accompagnés à la maison par leurs parents pour faire les devoirs. En général, 35% d'élèves de la 2^{ème} année et 33% de la 4^{ème} année bénéficient de l'accompagnement parental pour faire les devoirs à domicile. Ces proportions sont plus faibles dans la province du Kasaï-Central pour les deux niveaux d'études, 25% en 2^{ème} année et 20% en 4^{ème} année.

3.1.6. Parcours scolaire

3.1.6.1. Fréquentation de l'école maternelle

Le résultat de l'étude faite par Muller (1998), montre l'effet prépondérant que joue l'école maternelle sur le développement des élèves et son auto-perception en tant qu'élève. Dans la même perspective, Suchaut (2008) relève que la fréquentation de l'école maternelle procure un avantage pour la suite de la scolarité, tant sur le plan des acquisitions, qu'en termes de carrière scolaire en réduisant la probabilité de redoubler une classe, et notamment le cours préparatoire. L'évaluation nationale des acquis scolaires s'est aussi penchée sur la fréquentation de l'école maternelle pour expliquer les résultats des élèves en mathématiques ainsi qu'en lecture en langues nationales et en français.

Le tableau 3.4 reprend les pourcentages d'élèves ayant fréquenté l'école maternelle pour les deux années d'études évaluées et selon les provinces.

Tableau 0.4 : Pourcentage moyen d'élèves ayant fréquenté le préscolaire

Provinces	Pourcentage moyen d'élèves ayant fréquenté le préscolaire	
	2 ^{ème} année	4 ^{ème} année
Kinshasa	66%	58%
Equateur	36%	45%
Sud-Ubangi	23%	12%
Kasaï-Central	19%	18%
Kasaï	25%	29%
Kongo-Central	43%	40%
Kwilu	35%	39%
Maniema	44%	43%
Sud-Kivu	38%	41%
Haut-Katanga	49%	49%
Lualaba	37%	34%
Tanganyika	28%	20%
Tshopo	33%	38%
Pays	43%	41%

Dans l'ensemble, plus de la moitié d'élèves évalués (2^{ème} année 57% et 4^{ème} année 59%) n'ont pas fréquenté l'école maternelle. Lorsque l'on considère les élèves par province, on s'aperçoit que seule la province de Kinshasa enregistre plus d'élèves du primaire ayant fréquenté l'école maternelle avec 66% d'élèves en 2^{ème} année et 58% en 4^{ème} année. Les provinces du Kasaï-Central et du Sud-Ubangi viennent en dernière position avec 19% d'élèves de la 2^{ème} année pour la première province et 18% d'élèves de la 4^{ème} année pour la seconde.

3.1.6.2. Redoublement

Plusieurs études affirment que le redoublement a un impact néfaste sur la carrière scolaire des élèves. Caille¹¹ (2004) soutient qu'il existe un écart de performance considérable entre les élèves ayant redoublé et ceux n'ayant pas redoublé : la moyenne des résultats scolaires des élèves ayant redoublé est nettement moins élevée que celle des élèves qui n'ont jamais redoublé, et ce, tout au long du cheminement scolaire. Ce constat déconstruit toute idée rattachant le redoublement à l'amélioration des résultats scolaires.

¹¹ Cité par Geneviève Therriault, Barbara Bader et Claire Lapointe in Redoublement et réussite scolaire : une analyse du rapport au Savoir, 2011, revue des sciences de l'éducation. <https://id.erudit.org/iderudit/1007670ar>

De plus, les élèves en difficulté qui sont amenés à redoubler proviennent souvent de populations défavorisées. Le redoublement scolaire viendrait ainsi amplifier les difficultés des élèves issus de ces groupes car cette pratique entraîne généralement une diminution de la motivation, du sentiment d'efficacité personnelle et des aspirations professionnelles des élèves.

L'évaluation nationale a retenu le redoublement comme variable exploratoire explicative des différences des performances scolaires. Le tableau 3.5 reprend les pourcentages d'élèves ayant redoublé au moins une fois pour les deux années d'études évaluées et selon les provinces.

Tableau 0.5 : Pourcentage moyen d'élèves ayant redoublé au moins une fois

Provinces	Pourcentage moyen d'élèves ayant redoublé au moins une fois	
	2 ^{ème} année	4 ^{ème} année
Kinshasa	27%	30%
Equateur	30%	40%
Sud-Ubangi	36%	46%
Kasaï-Central	39%	47%
Kasaï	41%	49%
Kongo-Central	16%	28%
Kwilu	23%	28%
Maniema	31%	47%
Sud-Kivu	28%	42%
Haut-Katanga	27%	31%
Lualaba	17%	26%
Tanganyika	29%	39%
Tshopo	33%	43%
Pays	29%	36%

De la lecture de ce tableau, il ressort qu'en moyenne 29% d'élèves de la 2^{ème} année et 36% de la 4^{ème} année ont redoublé au moins une fois. Le taux de redoublement est plus élevé dans la province du Kasaï avec 41% d'élèves de la 2^{ème} année ayant repris au moins une fois et 49% de ceux de la 4^{ème} année. Le taux le plus faible est observé dans la province du Kongo-central pour les élèves de la 2^{ème} année avec 16% et dans la province de Lualaba pour les élèves de la 4^{ème} année.

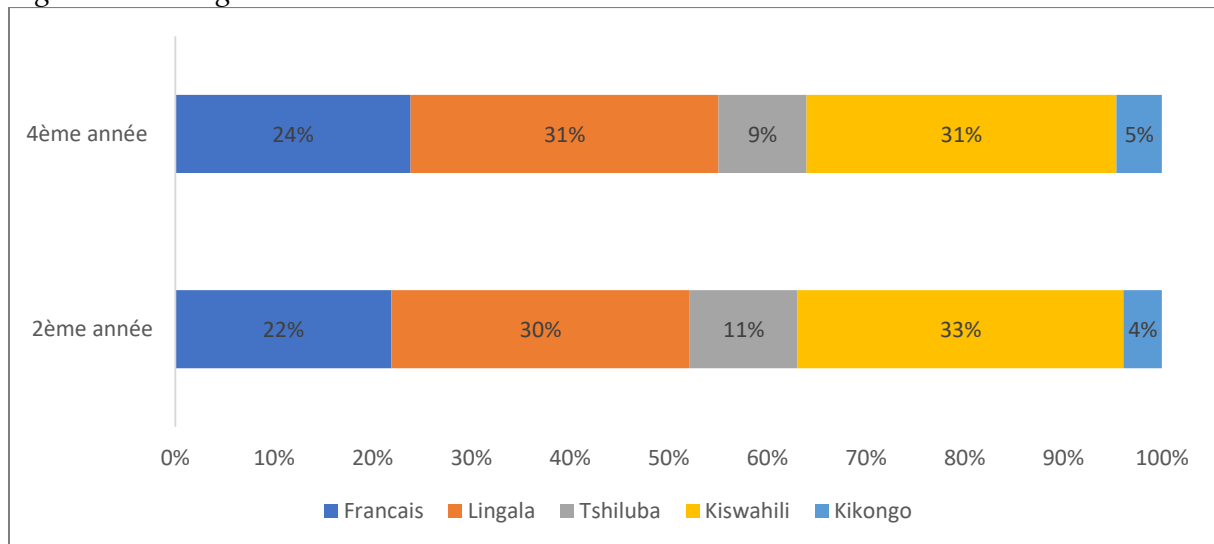
3.1.7. Langues parlées à la maison

3.1.7.1. Langue maternelle de l'élève

Hulstijn et Brossers (1992), soulignent que les élèves qui commencent leur apprentissage en langue première (L1) ont les meilleures performances tout au long de leur cursus scolaire. Dans la même lancée, les travaux réalisés par Cummins (1956 ;

2010) montrent combien les acquis de la L1 peuvent être transférés et utilisés en L2, L3. Considérant la langue parlée à la maison comme première langue de l'élève, cette étude s'en sert également pour expliquer les résultats des acquis des élèves. Le graphique 3.3 donne la distribution des élèves selon leurs langues maternelles.

Figure 0.3 : Langue maternelle de l'élève

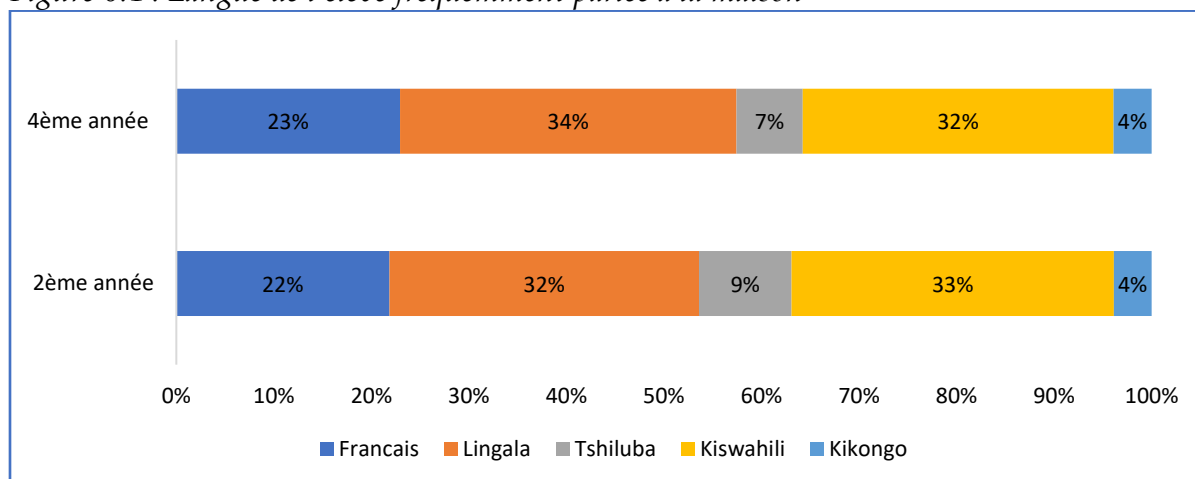


La lecture de ce graphique renseigne que sur le total des élèves évalués, on compte plus d'élèves qui ont le kiswahili comme langue maternelle (33% en 2ème année et 31% en 4ème année) et moins d'élèves qui ont le kikongo comme langue maternelle (4% en 2ème année et 5% en 4ème année).

3.1.7.2. Langue de l'élève fréquemment parlée à la maison

Hulstijn et Brossers (1992), soulignent que les élèves qui commencent leur apprentissage en langue première (L1) ont les meilleures performances tout au long de leur cursus scolaire. Dans la même lancée, les travaux réalisés par Cummins (1956 ; 2010) montrent combien les acquis de L1 peuvent être transférés et utilisés en L2, L3. Considérant la langue parlée à la maison comme première langue de l'élève, cette étude s'en sert également pour expliquer les résultats des acquis des élèves.

Figure 0.4 : Langue de l'élève fréquemment parlée à la maison



3.1.8. Alimentation des élèves à la maison

Plusieurs études démontrent que l'insécurité alimentaire est un facteur qui ralentit le développement cognitif de l'enfant (Galal, 2003 ; Baba et al, 1996 ; Pelletier et Frongillo, 2002 ; Alaimo et al, 2001). Dans la même visée, cette étude s'est aussi servie de l'alimentation des élèves pour expliquer les niveaux performances scolaires des élèves. Le tableau 3.6 reprend les pourcentages d'élèves qui mangent à la maison avant d'aller à l'école pour les deux années d'études évaluées et selon les provinces.

Tableau 0.6: Pourcentage moyen d'élèves qui mangent à la maison avant d'aller à l'école

Provinces	Pourcentage moyen d'élèves qui mangent à la maison avant d'aller à l'école	
	2ème année	4ème année
Kinshasa	56%	56%
Equateur	26%	25%
Sud-Ubangi	40%	47%
Kasaï-Central	43%	43%
Kasaï	45%	41%
Kongo-Central	69%	64%
Kwilu	87%	89%
Maniema	48%	52%
Sud-Kivu	74%	76%
Haut-Katanga	73%	80%
Lualaba	61%	64%
Tanganyika	56%	54%
Tshopo	49%	45%
Pays	57%	59%

Dans l'ensemble, près de la moitié des élèves de la 2^{ème} année (soit 43%) et 41% de ceux de la 4^{ème} année ne mangent pas avant d'aller à l'école. Lorsque l'on considère ces proportions par province, la situation est plus critique dans la province de l'Equateur où l'on enregistre 74% des élèves de la 2^{ème} année et 75% de ceux de la 4^{ème} année qui ne mangent pas à la maison avant d'aller à l'école.

3.1.9. Travaux domestiques et économiques

Parmi les causes de contre-performance des élèves, on peut citer les travaux domestiques et économiques que ces derniers exercent. En effet, le travail des enfants est considéré par la société traditionnelle comme un mode essentiel de l'éducation. Les enfants qui travaillent dans le sens strictement traditionnel, le font presque toujours dans un cadre familial avec comme finalité la socialisation par apprentissage des rôles et des tâches sociaux (Lachaud, 2008 ; OIT, 2009). Dans un environnement culturel favorable à l'usage de la force de travail des enfants, celui-ci apparaît au premier abord comme un maillon important du processus normal de socialisation, de l'éducation et de la formation.¹²

Toutefois, le problème posé est celui de la nature du travail effectué et de son degré de compatibilité avec l'activité scolaire. S'agissant des tâches domestiques, il n'est pas question ici de son exclusion totale dans le quotidien de l'enfant mais plutôt d'en analyser l'ampleur afin de les équilibrer. En effet, lorsque l'enfant, en particulier la jeune fille, a la chance d'être inscrit à l'école, les tâches domestiques et/ou les activités lucratives qu'il doit réaliser ne lui permettent pas de se concentrer à la révision de ses leçons. En conséquence, ses rendements scolaires sont faibles et il finit, parfois par abandonner l'école. Les travaux domestiques et économiques entreraient donc en compétition avec l'école.

Les tableaux ci-après renseignent sur les pourcentages d'élèves évalués qui effectuent des travaux en dehors de l'école pour les deux années d'études évaluées et selon les provinces. Il s'agit ici des travaux domestiques, agricoles, des petits commerces ainsi que des petits métiers et des travaux manuels.

¹² <https://eujournal.org/index.php/esj/article/view/6584/6355>

3.1.9.1. Travaux domestiques

Plus des $\frac{3}{4}$ d'élèves (de la 2^{ème} et 4^{ème} années) évalués effectuent au moins une fois par semaine des travaux domestiques à la maison. Les proportions de ces élèves sont plus élevées dans la province du Sud-Ubangi avec 90% en 2^{ème} année et 95% en 4^{ème} année. C'est au Kongo-Central où l'on enregistre des faibles pourcentages d'élèves qui effectuent des travaux domestiques (mais ils restent toujours au-dessus des 50%), suivi de la province du Lualaba.

Tableau 0.7 : Pourcentage moyen d'élèves qui font les travaux domestiques au moins une fois chaque semaine

Provinces	Pourcentage moyen d'élèves qui font les travaux domestiques au moins une fois chaque semaine	
	2 ^{ème} année	4 ^{ème} année
Kinshasa	84%	80%
Equateur	75%	88%
Sud-Ubangi	90%	95%
Kasaï-Central	70%	74%
Kasaï	77%	82%
Kongo-Central	59%	60%
Kwilu	81%	91%
Maniema	76%	86%
Sud-Kivu	71%	75%
Haut-Katanga	70%	79%
Lualaba	66%	58%
Tanganyika	83%	88%
Tshopo	74%	89%
Pays	77%	79%

3.1.9.2. Travaux agricoles

En ce qui concerne les travaux agricoles, 32% d'élèves de la 2^{ème} année et 29% de ceux de la 4^{ème} année ont confirmé qu'ils effectuent des travaux agricoles au moins une fois par semaine. Mais, ces proportions varient d'une province à l'autre. La province du Sud-Ubangi est celle qui compte plus d'élèves effectuant des travaux agricoles (67% en 2^{ème} année et 73% en 4^{ème} année), suivie de la province de la Tshopo. Ce sont les provinces du Haut-Katanga et du Kongo-Central où on trouve un peu moins d'élèves qui exercent les activités agricoles.

Tableau 0.8 : Pourcentage moyen d'élèves qui font les travaux agricoles au moins une fois chaque semaine

Provinces	Pourcentage moyen d'élèves qui font les travaux agricoles au moins une fois chaque semaine	
	2 ^{ème} année	4 ^{ème} année
Kinshasa	23%	18%
Equateur	28%	24%
Sud-Ubangi	67%	73%
Kasaï-Central	39%	37%
Kasaï	42%	40%
Kongo-Central	13%	12%
Kwilu	39%	45%
Maniema	38%	37%
Sud-Kivu	22%	17%
Haut-Katanga	12%	14%
Lualaba	45%	24%
Tanganyika	29%	22%
Tshopo	47%	61%
Pays	32%	29%

3.1.9.3. Petits commerces

De même pour les petits commerces, presque $\frac{1}{4}$ d'élèves évalués est occupé par ces activités au moins une fois par semaine avec toujours à la première position la province du Sud-Ubangi tel que le montre le tableau 3.9.

Tableau 0.9 : Pourcentage moyen d'élèves qui font le petit commerce au moins une fois chaque semaine

Provinces	Pourcentage moyen d'élèves qui font le petit commerce au moins une fois chaque semaine	
	2 ^{ème} année	4 ^{ème} année
Kinshasa	23%	28%
Equateur	20%	25%
Sud-Ubangi	37%	53%
Kasaï-Central	25%	24%
Kasaï	24%	28%
Kongo-Central	15%	15%
Kwilu	41%	36%
Maniema	25%	32%
Sud-Kivu	22%	15%
Haut-Katanga	13%	11%
Lualaba	35%	19%
Tanganyika	21%	31%
Tshopo	36%	46%
Pays	25%	27%

3.1.9.4. *Petits métiers ou travaux manuels*

Quant aux petits métiers ou travaux manuels, dans l'ensemble, 19% d'élèves de la 2^{ème} année et 18% de ceux de la 4^{ème} année ont confirmé exercer des petits métiers ou travaux manuels, avec la province de la Tshopo au premier rang qui enregistre 34% en 2^{ème} année et 40% en 4^{ème} année.

Tableau 0.10 : *Pourcentage moyen d'élèves qui font les petits métiers ou travaux manuels au moins une fois chaque semaine*

Provinces	Pourcentage moyen d'élèves qui font les petits métiers ou travaux manuels au moins une fois chaque semaine	
	2 ^{ème} année	4 ^{ème} année
Kinshasa	13%	16%
Equateur	21%	12%
Sud-Ubangi	22%	27%
Kasaï-Central	32%	22%
Kasaï	25%	16%
Kongo-Central	11%	8%
Kwilu	35%	22%
Maniema	19%	15%
Sud-Kivu	17%	14%
Haut-Katanga	11%	8%
Lualaba	25%	12%
Tanganyika	10%	20%
Tshopo	34%	40%
Pays	19%	18%

3.1.10. Supports didactiques

Jarousse et Mingat (1986), dans leur livre « l'école en Afrique », décrivent combien les supports didactiques, particulièrement les livres scolaires, constituent des intrants indispensables dans l'apprentissage des élèves. Ils sont classés parmi les déterminants directs des performances des élèves parce qu'ils agissent directement sur la qualité des acquis et sur le niveau de compréhension des élèves. L'évaluation nationale des acquis scolaires a retenu la possession soit d'un livre de lecture soit d'un livre des mathématiques comme variable explicative des acquis des élèves. Le tableau 3.11 donne les proportions des élèves qui disposent d'un livre de lecture ou de mathématiques pour les apprentissages en classe.

Tableau 0.11 : Pourcentage moyen d'élèves qui possèdent un livre de lecture en français ou de mathématique en classe

Provinces	Pourcentage moyen d'élèves qui possèdent un livre de lecture en français ou de mathématique en classe	
	2 ^{ème} année	4 ^{ème} année
Kinshasa	25%	31%
Equateur	40%	20%
Sud-Ubangi	23%	14%
Kasaï-Central	24%	21%
Kasaï	18%	14%
Kongo-Central	18%	27%
Kwilu	24%	18%
Maniema	17%	9%
Sud-Kivu	20%	19%
Haut-Katanga	16%	32%
Lualaba	34%	24%
Tanganyika	49%	9%
Tshopo	16%	18%
Pays	25%	24%

Les données de ce tableau renseignent que, sur l'ensemble d'élèves évalués en 2^{ème} année et en 4^{ème} année, seul ¼ d'entre eux possèdent un livre de lecture ou de mathématiques. Ce chiffre cache beaucoup de disparités entre les provinces et, même dans une même province, les disparités entre les années d'études ont été constatées. A titre d'exemple, on enregistre presque la moitié d'élèves de la 2^{ème} année dans la province de Tanganyika qui possède un livre de lecture ou de mathématiques contre 16% de leurs collègues dans les provinces du Haut-Katanga et de la Tshopo. Par ailleurs, les provinces du Tanganyika et du Maniema ne comptent que 9% d'élèves de la 4^{ème} année qui disposent d'un livre de lecture ou de mathématiques contre 32% de leurs collègues dans le Haut-Katanga.

Dans l'ensemble, la province du Maniema est celle qui affiche les proportions d'élèves qui possèdent un livre de lecture ou de mathématiques les plus faibles.

3.1.11. Niveau de richesse de la famille

Les études menées par Coleman (1966) et Jencks et al. (1972) « Inequality. A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America », soutiennent qu'il existe un lien entre les performances des élèves et leur origine sociale. Le niveau de richesse de la famille a un impact très significatif non seulement sur le niveau de scolarisation des enfants mais également sur leur niveau des acquis scolaires. Il est empiriquement et scientifiquement prouvé que les enfants issus des familles les plus aisées ont des meilleurs résultats d'apprentissages que ceux des familles moins nanties. L'évaluation nationale a retenu cette variable, « niveau de richesse de la famille », pour estimer l'ampleur de son influence sur les acquis réels des élèves du primaire. Pour ce faire, un indicateur composite a été conçu comprenant plusieurs variables représentatives de la richesse. Les élèves ont été regroupés en trois catégories selon le niveau de possession de biens de richesse. Le tableau 3.12 présente la répartition des élèves selon le niveau de richesse, par province et par niveau d'études.

Tableau 0.12 : Distribution des élèves selon l'indice de richesse familial de l'élève.

Provinces	2 ^{ème} année			4 ^{ème} année		
	1 ^{er} tercile	2 ^e tercile	3 ^e tercile	1 ^{er} tercile	2 ^e tercile	3 ^e tercile
Kinshasa	11.6%	27.4%	61.0%	5.0%	30.4%	64.6%
Equateur	44.9%	47.1%	8.1%	48.0%	41.9%	10.1%
Sud-Ubangi	76.1%	23.5%	0.4%	62.6%	36.5%	0.9%
Kasaï-Central	88.7%	9.6%	1.7%	79.5%	16.9%	3.7%
Kasaï	79.3%	14.7%	6.0%	76.2%	18.3%	5.5%
Kongo-Central	6.8%	35.4%	57.9%	4.2%	27.1%	68.8%
Kwilu	58.3%	31.7%	10.0%	58.5%	32.4%	9.1%
Maniema	48.3%	44.6%	7.1%	35.3%	51.9%	12.8%
Sud-Kivu	25.8%	50.2%	23.9%	19.2%	52.1%	28.7%
Haut-Katanga	9.6%	53.0%	37.5%	3.4%	40.7%	55.9%
Lualaba	11.4%	46.5%	42.1%	6.8%	38.5%	54.7%
Tanganyika	35.7%	44.4%	19.9%	26.9%	43.5%	29.6%
Tshopo	31.5%	40.8%	27.7%	26.6%	36.3%	37.1%
Pays	31.3%	36.1%	32.6%	22.5%	35.7%	41.9%

Au regard des critères retenus sur le niveau de richesse, il ressort de ce tableau qu'en général 31,3% d'élèves de la 2^{ème} année et 22,5% de ceux de la 4^{ème} année sont issus des familles les moins nanties contre 32,6% et 41,9% d'élèves pour la 2^{ème} et 4^{ème} années respectivement sont issus des familles aisées.

Lorsque l'on considère ces résultats par province, on s'aperçoit qu'en 2^{ème} année les élèves qui proviennent des familles les moins nanties se retrouvent plus dans les provinces du Kasai-Central (88,7%), du Kasai (79,3%) du Sud-Ubangi (76,1%) et du Kwilu (58,3%). Et, ceux qui proviennent des familles les mieux nanties sont plus dans la Ville-Province de Kinshasa (61%) et dans la province du Kongo-Central (57,9%). Presque la même situation est observée en 4^{ème} année où l'on observe que les élèves qui proviennent des familles les moins nanties sont plus dans la province du Kasai-Central (79,5%), du Kasai (76,2%), du Sud-Ubangi (62,6%) et du Kwilu (58,5%) ; tandis que ceux qui proviennent des familles les mieux nanties sont plus dans la province du Kongo-Central (68,8%), la Ville-Province de Kinshasa (64,6%), dans la province du haut-Katanga (55,9%) et dans la province de Lualaba (54,7%).

3.1.12. Amour de l'école

Plusieurs études démontrent que l'amour de l'école est stimulé par le sentiment d'appartenance. Le sentiment d'appartenance à l'école influence les performances scolaires et les rapports sociaux harmonieux au sein des établissements scolaires (Hagborg, 1994 ; Roeser, Midgley et Urda, 1996). Dans le même sens, cette étude utilise l'amour de l'école comme un des facteurs qui expliquent les performances scolaires. Les tableaux ci-dessous présentent la répartition des élèves selon qu'ils n'aiment pas l'école, les mathématiques ou la lecture en langues nationales et en français.

Tableau 0.13 : Pourcentage moyen d'élèves qui n'aiment pas aller à l'école

Provinces	Pourcentage moyen d'élèves qui n'aiment pas aller à l'école	
	2 ^{ème} année	4 ^{ème} année
Kinshasa	2%	6%
Equateur	1%	2%
Sud-Ubangi	2%	1%
Kasai-Central	2%	1%
Kasai	2%	3%
Kongo-Central	2%	2%
Kwilu	3%	2%
Maniema	2%	1%
Sud-Kivu	3%	3%
Haut-Katanga	2%	2%
Lualaba	4%	2%
Tanganyika	0%	2%
Tshopo	10%	6%
Pays	3%	3%

La quasi-totalité d'élèves évalués a déclaré aimer l'école, seul 3% d'élèves confirment qu'ils n'aiment pas l'école. Les résultats par province montrent que la proportion d'élèves qui n'aiment pas l'école est plus élevée dans la province de la Tshopo où l'on enregistre 10% d'élèves qui n'aiment pas l'école en 2^{ème} année et 6% en 4^{ème} année. La Ville-province de Kinshasa aussi compte 6% d'élèves de la 4^{ème} année qui n'aiment pas l'école.

Tableau 0.14 : Pourcentage moyen d'élèves qui n'aiment pas la lecture en français

Provinces	Pourcentage d'élèves qui n'aiment pas la lecture en français	
	2 ^{ème} année	4 ^{ème} année
Kinshasa	15%	13%
Equateur	46%	15%
Sud-Ubangi	55%	21%
Kasaï-Central	52%	21%
Kasaï	57%	21%
Kongo-Central	14%	6%
Kwilu	56%	14%
Maniema	18%	5%
Sud-Kivu	16%	10%
Haut-Katanga	9%	10%
Lualaba	23%	8%
Tanganyika	98%	7%
Tshopo	41%	21%
Pays	33%	13%

Un bon nombre d'élèves de la 2^{ème} année n'aiment pas la lecture en français, ils représentent 33% en général. Mais lorsqu'on les considère par province, on constate qu'ils sont plus nombreux dans le Tanganyika où presque tous les élèves (98%) de la 2^{ème} année n'aiment pas la lecture en français. Ces élèves sont aussi nombreux dans la province du Kasaï (57%), du Kwilu (56%), du Sud-Ubangi (55%) et du Kasaï-Central (52%). Par ailleurs, on compte seulement 13% d'élèves de la 4^{ème} année qui n'aiment pas la lecture en français. Ces élèves sont moins nombreux dans les provinces du Maniema (5%), du Kongo-Central (6%), du Tanganyika (7%) et du Lualaba (8%).

Tableau 0.15 : Pourcentage moyen d'élèves qui n'aiment pas les mathématiques (calculs)

Provinces	Pourcentage d'élèves qui n'aiment pas les mathématiques	
	2 ^{ème} année	4 ^{ème} année
Kinshasa	22%	12%
Equateur	17%	17%
Sud-Ubangi	30%	25%
Kasaï-Central	19%	19%
Kasaï	36%	20%
Kongo-Central	18%	17%
Kwilu	41%	24%
Maniema	23%	13%
Sud-Kivu	15%	12%
Haut-Katanga	14%	11%
Lualaba	34%	15%
Tanganyika	16%	5%
Tshopo	38%	17%
Pays	23%	14%

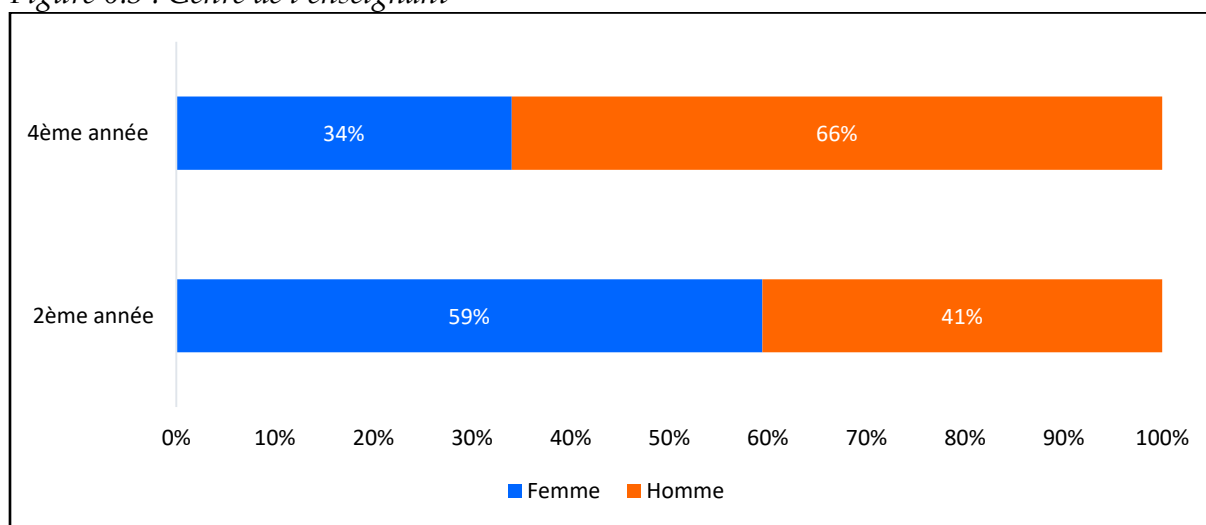
Bien que la proportion d'élèves de la 2^{ème} qui n'aiment pas les mathématiques soit moins élevée que pour la lecture, mais elle reste toujours importante (23%) de manière générale. Elle est plus importante à Kwilu (41%), à Tshopo (38%), au Kasaï (36%), au Lualaba (34%) et au Sud-Ubangi (30%). Par contre, la proportion d'élèves de la 4^{ème} année qui n'aiment pas les mathématiques (14%) est presque identique à celle de ceux qui n'aiment pas la lecture (13%). On note que ces élèves sont encore moins nombreux dans la province du Tanganyika.

3.2. Caractéristiques de la classe et de l'enseignant de l'élève

3.2.1. Genre des enseignants

Beaucoup de recherches empiriques soutiennent de plus en plus que le genre de l'enseignant a un effet significatif sur les performances des élèves (Depoilly, 2014 ; Marguerite, 2008). Cette variable a été retenue pour vérifier cette affirmation dans le cadre de l'évaluation nationale. Le graphique 3.5 renseigne sur la répartition des enseignants selon le genre.

Figure 0.5 : Genre de l'enseignant

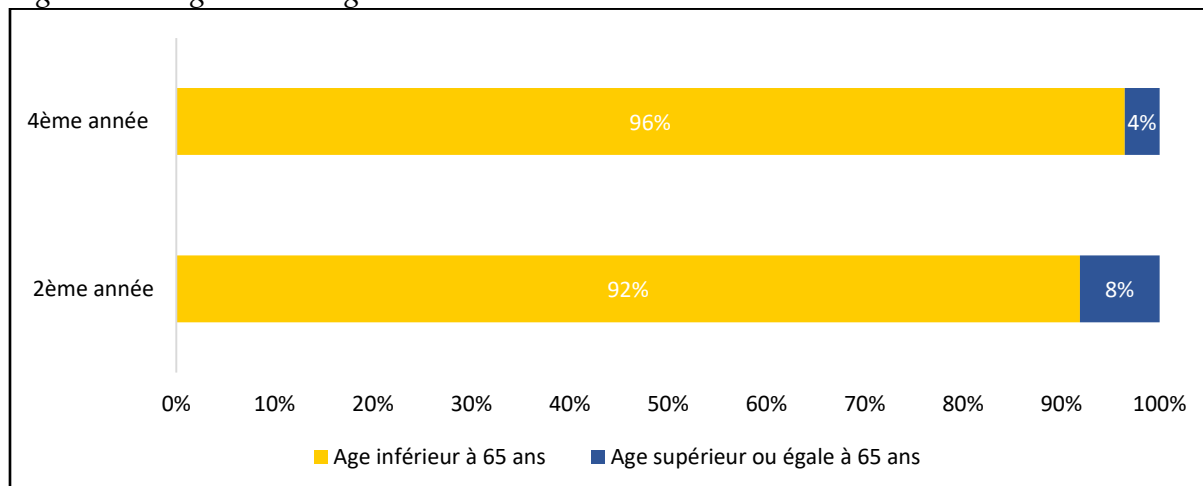


A la lecture de ce graphique, on s'aperçoit que sur l'ensemble des enseignants échantillonnés pour la 2^{ème} année, 59% sont des femmes et 41% des hommes. Cependant, pour la 4^{ème} année, on compte plus d'hommes (66%) que de femmes (34%).

3.2.2. Age de l'enseignant

L'âge de l'enseignant constitue également l'un des facteurs qui expliquent les performances des élèves du primaire. Il inclue implicitement d'autres variables notamment l'expérience, la motivation, la rigueur. Lors de l'administration de l'enquête de l'évaluation nationale, chaque enseignant a renseigné son âge et les réponses à cette question ont été regroupées en deux modalités en se référant à l'âge officiel de la retraite fixé à 65 ans en RDC. Ainsi, les modalités retenues sont : « Age inférieur à 65 ans » et « Age supérieur ou égal à 65 ans ». Le graphique 3.6 présente les résultats sur l'âge des enseignants ayant participé à l'évaluation nationale.

Figure 0.6 : Age de l'enseignant

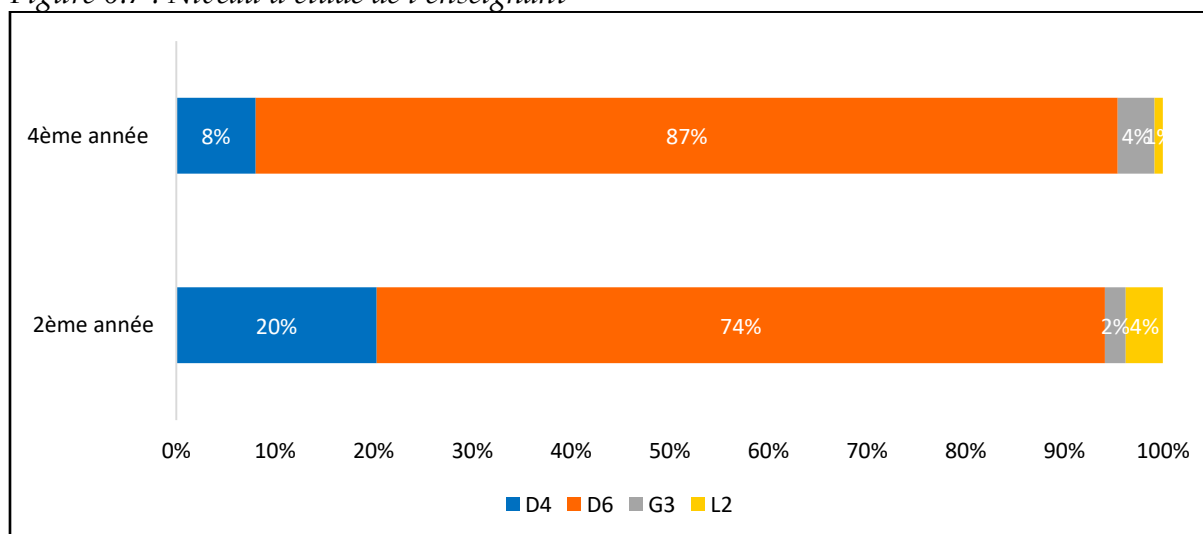


Les résultats de ce graphique révèlent que la grande majorité d'enseignants enquêtés (92% pour la 2^{ème} année et 96% pour la 4^{ème} année) a un âge inférieur à l'âge officiel d'aller à la retraite (65 ans). Seuls 8% des enseignants de la 2^{ème} année et 4% de la 4^{ème} année sont éligibles à la retraite.

3.2.3. Niveau d'études de l'enseignant

Si l'enseignant est considéré comme l'intrant le plus important dans le processus d'acquisition des compétences des élèves, son niveau d'études demeure le facteur qui explique les différences des résultats d'apprentissage entre les élèves. En effet, beaucoup d'études empiriques ont révélé que les élèves qui sont enseignés par les enseignants ayant le niveau d'études élevé obtiennent des meilleurs résultats que leurs collègues qui sont enseignés par des enseignants ayant le niveau d'études inférieur. Ainsi, dans le cadre de cette évaluation nationale, quatre modalités ont été retenues pour capter cette variable, à savoir : le niveau 4 ans post-primaire (D4), diplômé d'Etat (D6), gradué (G3) et licencié (L2). Le graphique 3.7 donne les résultats sur la répartition des enseignants selon le niveau d'études et pour chaque année évaluée.

Figure 0.7 : Niveau d'étude de l'enseignant

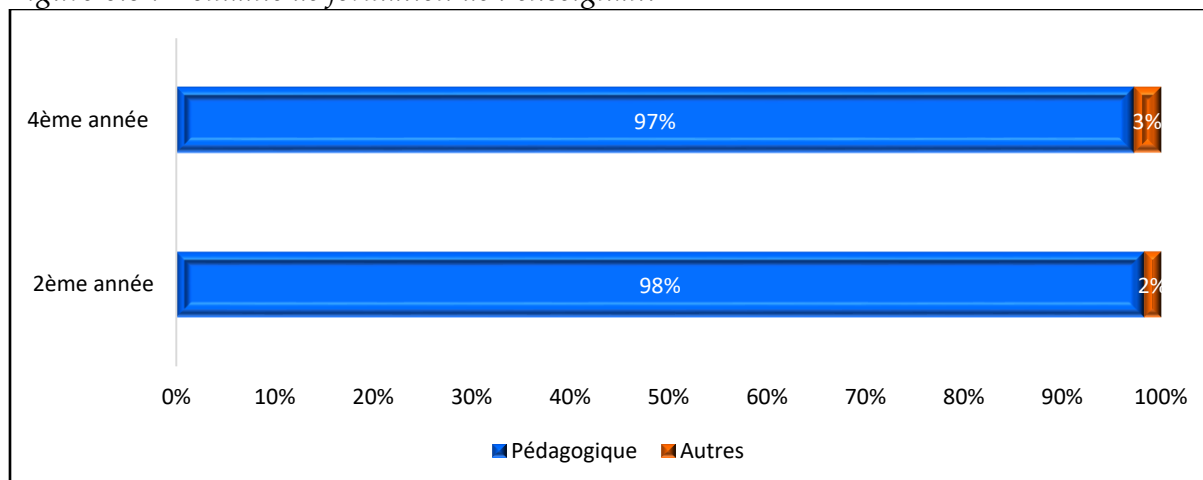


Il ressort de l'analyse de ces résultats que la plupart d'enseignants enquêtés ont le niveau de D6, soit 74% pour la 2^{ème} année et 87% pour la 4^{ème} année. Ceci se justifie par le fait que le niveau minimum requis pour enseigner au primaire est d'avoir le diplôme d'Etat. Cependant, on observe quand même une proportion non négligeable des enseignants qui ont le niveau D4, soit 20% en 2^{ème} année et 8% en 4^{ème} année. Les enseignants ayant le niveau de graduat (G3) représentent 2% en 2^{ème} année et 4% en 4^{ème} année. Et, ceux qui détiennent le diplôme de licence représentent 4% en 2^{ème} année et 1% en 4^{ème} année.

3.2.4. Domaine de formation de l'enseignant

Seul, le niveau d'études de l'enseignant évoqué ci-haut ne suffit pas pour expliquer l'influence de ce dernier sur les résultats scolaires des élèves. Le domaine de formation suivi par les enseignants reste très capital dans le processus d'apprentissage des élèves du primaire. En effet, le candidat admissible pour enseigner à l'école primaire en RDC doit avoir suivi la formation pédagogique aux humanités. Cependant, il arrive qu'on recrute certains enseignants qui ont suivi des formations autres que la formation pédagogique. Le graphique 3.8 présente la répartition des enseignants selon qu'ils ont suivi les humanités pédagogiques ou non.

Figure 0.8 : Domaine de formation de l'enseignant



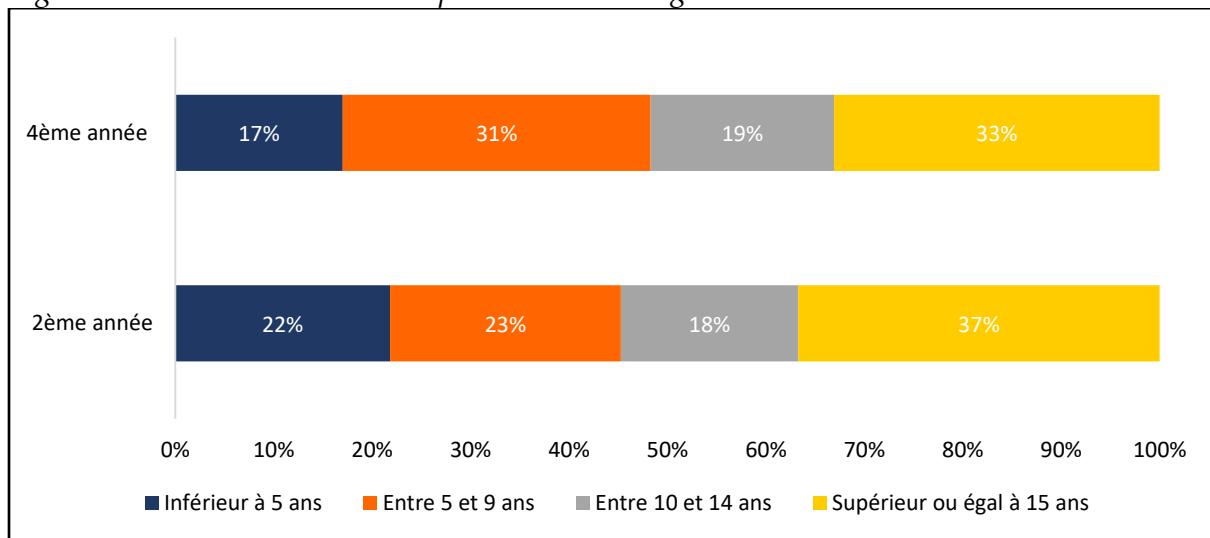
La lecture de ce graphique renseigne que la quasi-totalité des enseignants évalués, soit 98% en 2^{ème} année et 97% en 4^{ème} année ont suivi les humanités pédagogiques.

3.2.5. Expérience de l'enseignant

Outre le niveau d'études et le domaine de formation de l'enseignant, son expérience joue un rôle important dans les apprentissages et les résultats scolaires des élèves. Plusieurs études empiriques associent l'expérience de l'enseignant aux meilleurs résultats d'apprentissage des élèves (Bakker, 2005 ; Huberman, 2006 ; Maurice, 2006). Afin de mieux cerner cette variable, les enseignants enquêtés ont été regroupés en

quatre catégories selon le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement tel que l'illustre le graphique 3.9.

Figure 0.9 : Nombre d'année d'expérience de l'enseignant

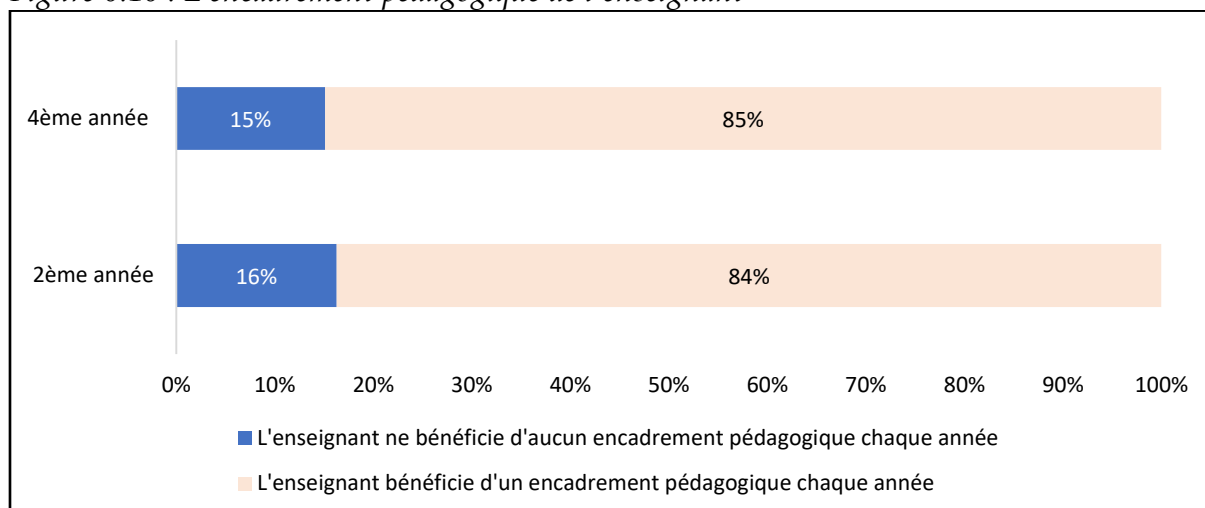


Il ressort de ces résultats que plus de la moitié d'enseignants enquêtés ont une expérience d'au moins dix ans dans l'enseignement. On note également que 23% d'enseignants en 2^{ème} année et 31% en 4^{ème} année ont une expérience entre 5 et 9 ans. Cependant, on observe une proportion non négligeable d'enseignants ayant une expérience de moins de 5 ans, soit 22% en 2^{ème} année et 17% en 4^{ème} année.

3.2.6. Encadrement pédagogique de l'enseignant

La formation des enseignants constitue une des caractéristiques visibles qui influencent les performances des élèves (Larré et Plassard 2013). Cette formation se fait par l'accompagnement que l'enseignant bénéficie dans ses tâches pédagogiques et didactiques. Pour encadrer les enseignants, le système éducatif congolais utilise généralement trois ressources qui sont les directeurs d'écoles, les conseillers pédagogiques et les inspecteurs itinérants. Cet encadrement s'articule principalement autour de trois aspects clés à savoir : l'évaluation, le contrôle et la formation. Ainsi, les enseignants enquêtés ont répondu à la question de savoir s'ils bénéficient d'un encadrement pédagogique chaque année de la part soit de leur directeur, soit d'un conseiller pédagogique ou d'un inspecteur itinérant. Le graphique ci-dessous donne les résultats sur l'encadrement pédagogique des enseignants.

Figure 0.10 : L'encadrement pédagogique de l'enseignant



L'analyse des résultats de ce graphique montre que 85% d'enseignants de la 4^{ème} année bénéficient d'un encadrement pédagogique chaque année et 15% n'en bénéficient pas. La situation est presque la même en 2^{ème} année primaire où l'on enregistre 84% d'enseignants qui bénéficient de l'encadrement chaque année et 16% n'en bénéficient pas.

3.2.7. Satisfaction des enseignants

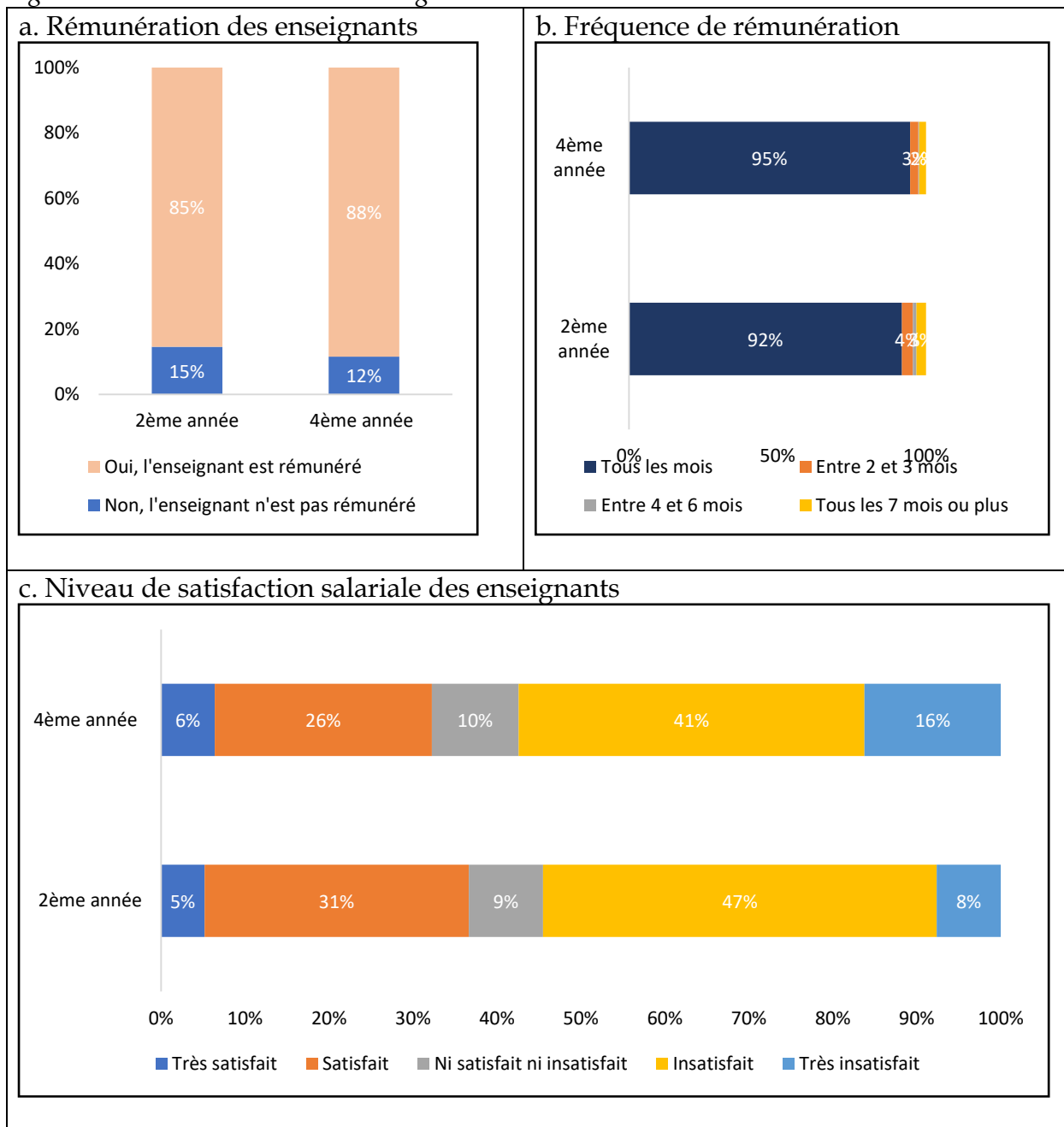
Selon Bandura (2014), l'autosatisfaction aide l'individu à réussir et à faire face avec succès aux divers défis et obstacles qui se présentent dans sa vie. La satisfaction de l'enseignant est influencée par des facteurs endogènes et exogènes, et la perception qu'il a de son métier et la valeur qu'il lui donne lui permet d'améliorer ses pratiques enseignantes et peut lui procurer le sentiment d'efficacité personnelle. Au total six variables ont été utilisées pour apprécier le niveau de satisfaction de l'enseignant dans le cadre de l'évaluation nationale. Il s'agit de la rémunération de l'enseignant, de la fréquence de cette rémunération, du niveau de satisfaction salariale, de l'activité génératrice du revenu, du besoin de changer d'école et enfin du besoin de changer de profession. Les graphiques qui suivent dans les sous-sections ci-après présentent les résultats pour chacune de ces variables.

3.2.7.1. Rémunération des enseignants

Concernant la rémunération, 85% d'enseignants de la 2^{ème} année sont effectivement rémunérés et 15% ne le sont pas. Pareil pour les enseignants de la 4^{ème} année, 88% d'entre eux sont rémunérés et 12% ne le sont pas.

Pour ce qui est de la fréquence de rémunération, la majorité d'enseignants, soit 92% en 2^{ème} année et 95% en 4^{ème} année, affirme qu'ils sont payés tous les mois. Cependant, plus de la moitié d'entre eux, soit 55% en 2^{ème} année et 57% en 4^{ème} année ne sont pas satisfaits de leur traitement salarial.

Figure 0.11 : Rémunération des enseignants

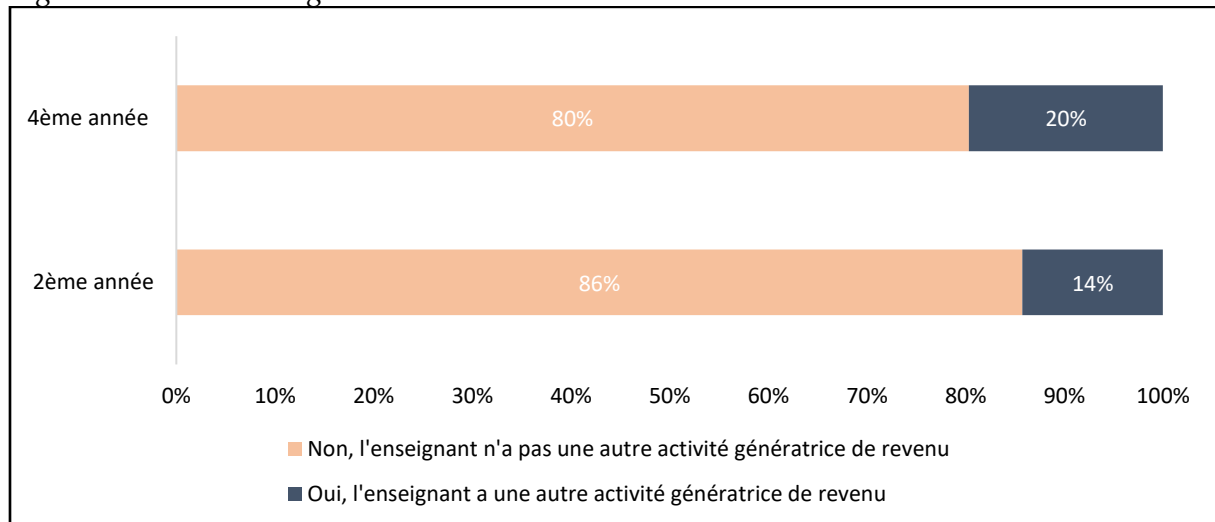


3.2.7.2. Activités génératrices des revenus

Les activités génératrices des revenus désignent ici toutes les activités exercées par l'enseignant en dehors de l'enseignement. Elles se réalisent pour la plupart de cas au détriment des activités de l'enseignement. De nombreux chercheurs soutiennent l'idée selon laquelle les activités génératrices des revenus ont un effet négatif sur les résultats scolaires des élèves. En effet, le temps du travail de l'enseignant ne se limite pas seulement dans la salle de classe. Après les heures consacrées à l'enseignement dans la salle, l'enseignant est appelé à poursuivre ses activités notamment la préparation des leçons, la correction des devoirs et la recherche ou l'autoformation. Cependant, les activités génératrices de revenu occupent le temps en dehors de la salle de classe et

épuisent l'enseignant de sorte que celui-ci n'a ni le temps ni la force de pouvoir préparer les cours. Afin de pouvoir saisir cette réalité, il a été posé aux enseignants la question de savoir s'ils auraient d'autres activités en dehors de l'enseignement qui leur procurent des revenus. Le graphique ci-dessous résume les réponses des enseignants à cette question.

Figure 0.12 : Activités génératrices des revenus

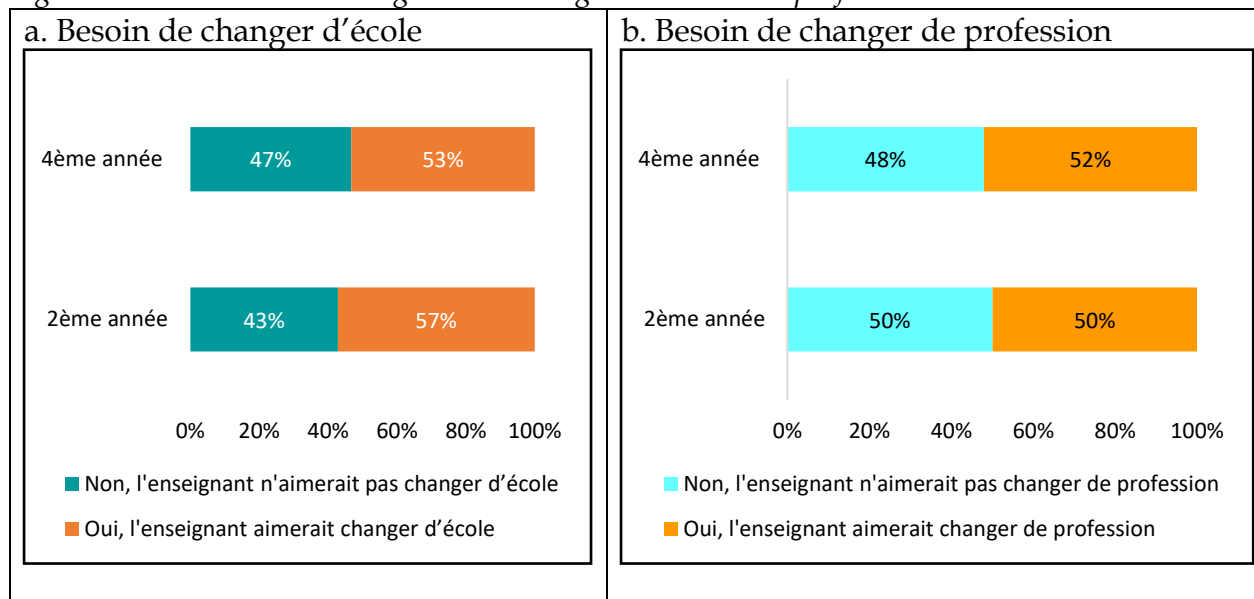


Il ressort de ces résultats que 86% d'enseignants de la 2^{ème} année ont confirmé n'avoir pas une autre activité génératrice des revenus en dehors de l'enseignement contre 14%. De même pour les enseignants de la 4^{ème} année, 80% d'entre eux n'ont comme activité que l'enseignement et 20% ont d'autres activités génératrices des revenus.

3.2.7.3. Besoin de changer d'école ou de profession

La satisfaction de l'enseignant peut aussi être appréhendée par le désir de ce dernier de vouloir changer ou non son école d'attache ou encore sa profession. Le fait que l'enseignant exprime son désir de changer d'école ou, surtout d'abandonner sa profession d'enseignant au profit d'une autre, dénote implicitement le niveau de démotivation qui ne lui permet pas de donner le meilleur de lui-même pour une formation de qualité. C'est ainsi que l'évaluation nationale a cherché à connaître la proportion d'enseignants qui souhaiterait changer d'école ou de profession si jamais l'occasion leur était offerte. Les graphiques ci-dessous donnent les résultats constatés.

Figure 0.13 : Besoin de l'enseignant de changer d'école ou de profession



Au regard de ces résultats, on se rend compte que 57% d'enseignants de la 2^{ème} année souhaiteraient changer d'école contre 43% d'enseignants qui, selon eux ne comptent pas changer d'école. La situation est totalement inverse pour les enseignants de la 4^{ème} année pour qui, on enregistre 53% d'enseignants qui aimeraient changer d'école contre 47% qui ne le souhaitent pas.

Par ailleurs, lorsqu'il s'agit de changer de profession au cas où l'occasion se présenterait, la moitié d'enseignants de la 2^{ème} année est prête à abandonner la profession enseignante contre 52% de leurs collègues de la 4^{ème} année.

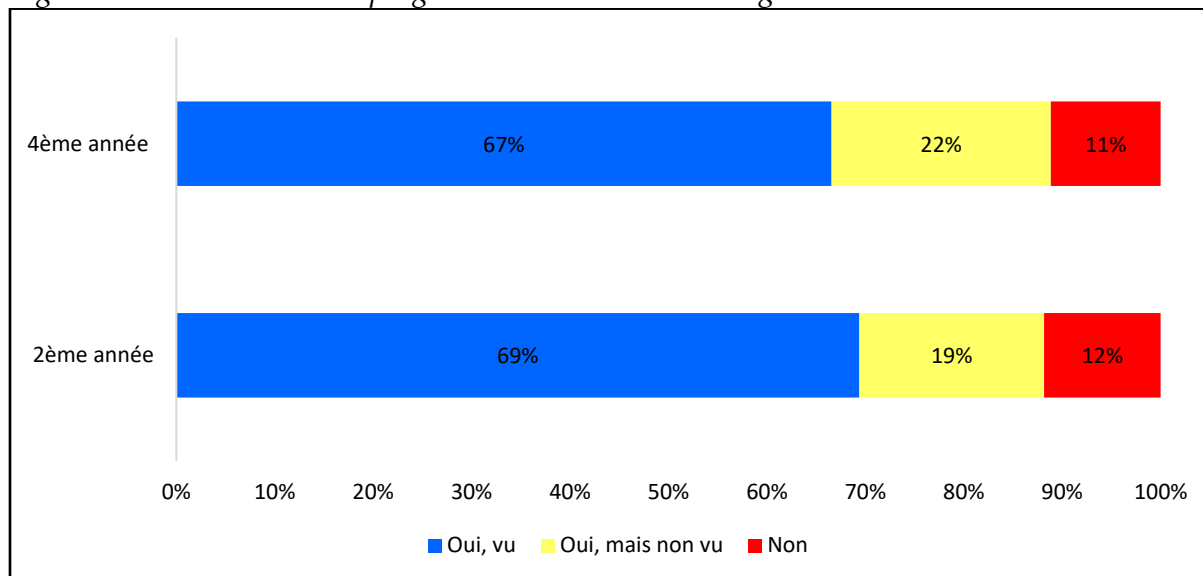
3.2.8. Ressources pédagogiques

3.2.8.1. Possession du programme national de l'enseignement

Les études autour des programmes d'enseignement s'articulent sur plusieurs niveaux, sa conception, son interprétation et son vécu (Aoki, 2005 ; Pinar 2012). Cette étude s'est articulée sur une des étapes du niveau du vécu des programmes d'enseignement primaire du système éducatif congolais. Cette étape consiste à collecter les informations sur la détention et l'utilisation des programmes d'enseignement.

La majorité d'enseignants enquêtés a déclaré qu'elle possède le programme national de l'enseignement. Parmi ces enseignants, 69% de ceux de la 2^{ème} année ont présenté le programme aux enquêteurs et 19% ne l'ont pas présenté. Seuls 12% d'enseignants de la 2^{ème} année ont déclaré qu'ils ne possèdent pas le programme national de l'enseignement. De même pour la 4^{ème} année, 67% d'enseignants ont déclaré avoir ce programme et l'ont présenté aux enquêteurs, tandis que 22% ont confirmé qu'ils en disposent sans pour autant le présenter aux enquêteurs. Cependant, 11% d'enseignants de la 4^{ème} ne possèdent pas le programme national de l'enseignement.

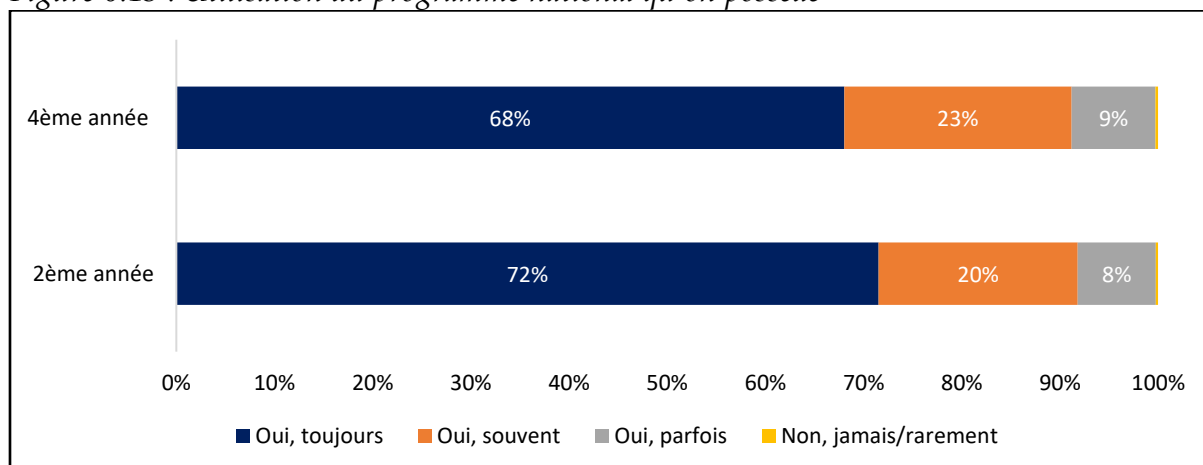
Figure 0.14 : Possession du programme national de l'enseignement



3.2.8.2. Utilisation du programme national de l'enseignement

La possession du programme national de l'enseignement par l'enseignant ne suffit pas. Il faut encore que l'enseignant qui le possède puisse l'utiliser en bon escient. Le graphique ci-dessous présente la répartition des enseignants selon la fréquence d'utilisation du programme national. Les enseignants ont été regroupés en quatre catégories selon qu'ils utilisent toujours le programme national, l'utilisent souvent, l'utilisent parfois ou ne l'utilisent jamais ou rarement.

Figure 0.15 : Utilisation du programme national qu'on possède



Les résultats de l'enquête révèlent que tous les enseignants possédant le programme national de l'enseignement l'utilisent, mais à des fréquences différentes. Lorsque l'on considère les enseignants de la 2^{ème} année, on constate que 72% d'entre eux utilisent toujours le programme national dans leurs enseignements, tandis que 20% l'utilisent souvent et 8% l'utilisent parfois. Une proportion très négligeable d'enseignants n'utilise jamais ou rarement le programme national de l'enseignement. De même pour

les enseignants de la 4^{ème} année, on observe presque la même tendance avec 68% d'enseignants qui utilisent toujours le programme national dans leurs enseignements contre 23% qui l'utilisent souvent et 9% qui l'utilisent parfois, avec une proportion négligeable qui n'utilise jamais ou rarement le programme national de l'enseignement.

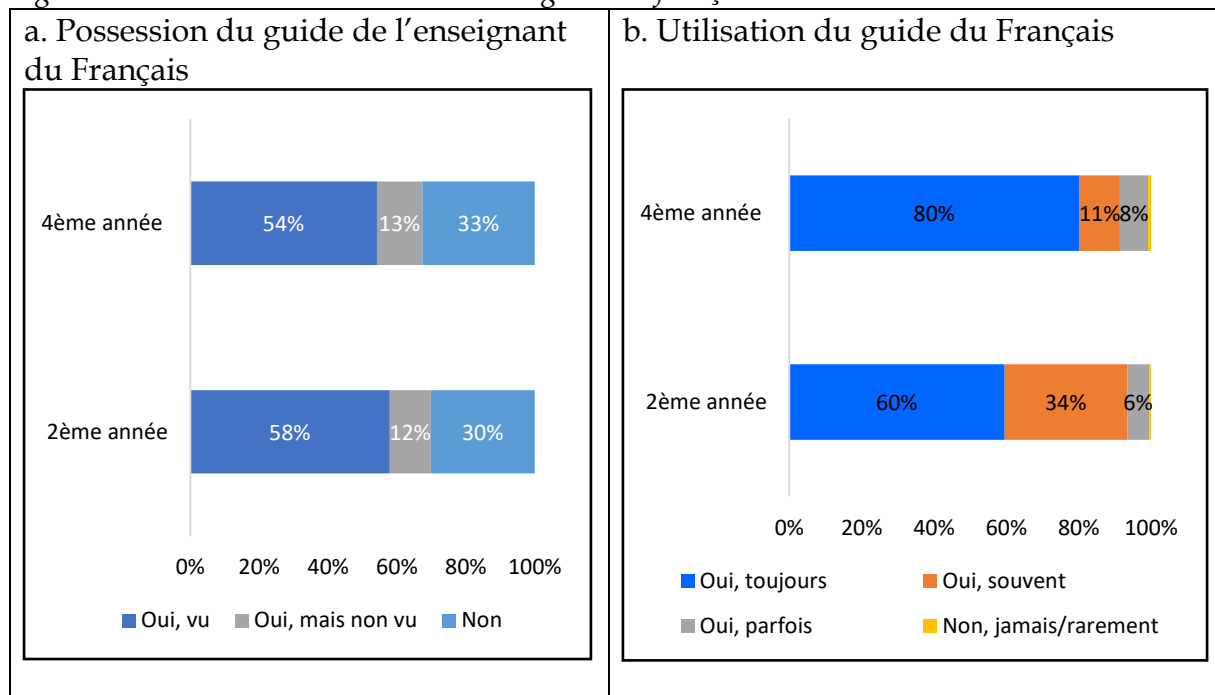
3.2.8.3. *Guide de l'enseignant et manuel de l'élève*

Le guide de l'enseignant et le manuel de l'élève constituent des outils très importants dans l'opérationnalisation ou la mise en œuvre du programme de l'enseignement. Le guide de l'enseignant oriente l'enseignant lors de préparation de ses leçons et permet à ce dernier d'aligner ses enseignements sur le programme prévu pour sa classe. De même pour le manuel de l'élève, il facilite les apprentissages et permet une bonne simulation des leçons par les élèves. Beaucoup d'experts et chercheurs en éducation soutiennent qu'il existe une corrélation positive entre la possession/l'utilisation du guide de l'enseignant dans l'enseignement et les acquis scolaires. La même relation est aussi observée quant à la possession/utilisation du manuel de l'élève. Afin de pouvoir vérifier cette relation, il a été posé la question à chaque enseignant participant à l'évaluation nationale pour savoir s'il possédait le guide de l'enseignant des mathématiques pour les deux classes et le guide de lecture dans la langue nationale de sa zone linguistique pour les enseignants de la 2^{ème} année et aussi le guide du français pour les enseignants de la 4^{ème} année. Les graphiques qui suivent donnent les résultats sur la possession du guide de l'enseignant et son utilisation ainsi que la possession du manuel de l'élève.

En ce qui concerne la possession des guides, le graphique suivant renseigne que 70% d'enseignants de 2^{ème} année enquêtés possèdent le guide de l'enseignant en langues nationales dont 58% l'ont présenté et 12% ne l'ont pas présenté. De même pour la 4^{ème} année, 2/3 d'enseignants possèdent le guide de français dont 54% l'ont présenté et 13% ne l'ont pas présenté. Cependant, 30% d'enseignants de la 2^{ème} année et 33% de ceux de la 4^{ème} année ont déclaré qu'ils ne possèdent pas des guides de l'enseignant.

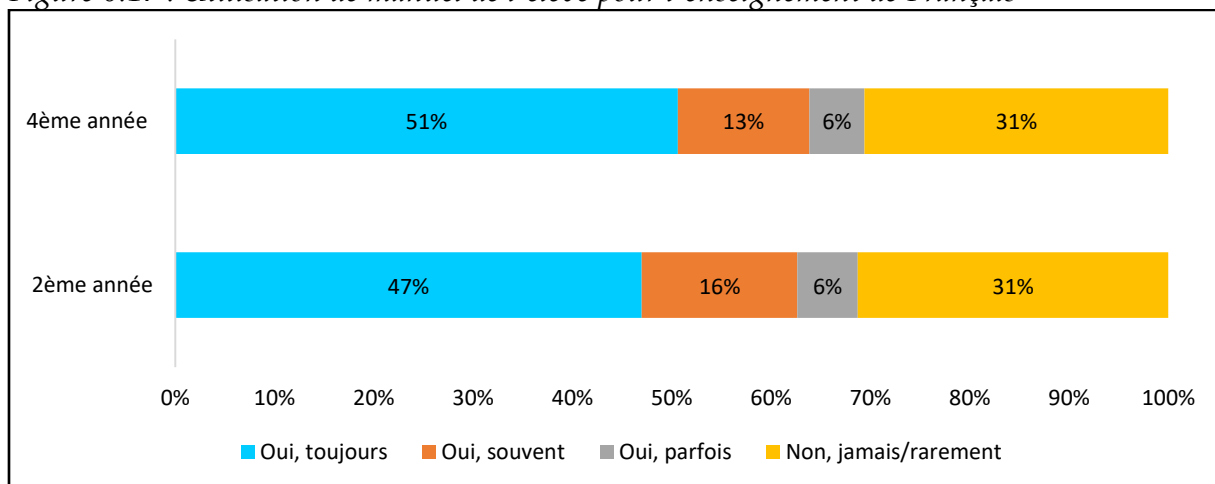
Les résultats consignés dans le graphique ci-après renseignent que tous les enseignants de la 4^{ème} année possédant le guide du français l'utilisent dans leurs enseignements sauf 1% qui ne l'utilisent jamais ou rarement. Cependant, l'utilisation de ce guide se fait à des fréquences très différentes selon les enseignants. Par exemple, parmi les enseignants de la 2^{ème} année qui possèdent le guide du français seuls 60% l'utilisent toujours dans leurs enseignements, 34% l'utilisent souvent et 6% jamais ou rarement. Cependant, on compte 80% d'enseignants de la 4^{ème} année qui utilisent toujours le guide du français dans les enseignements, 11% l'utilisent souvent et 8% l'utilisent parfois.

Figure 0.16 : Possession et utilisation du guide de français



Quant au manuel de l'élève pour le cours de français, près du 1/3 d'enseignants dans les deux classes évaluées ont déclaré qu'ils ne l'utilisent jamais ou rarement et presque la moitié l'utilisent toujours.

Figure 0.17 : Utilisation de manuel de l'élève pour l'enseignement de Français

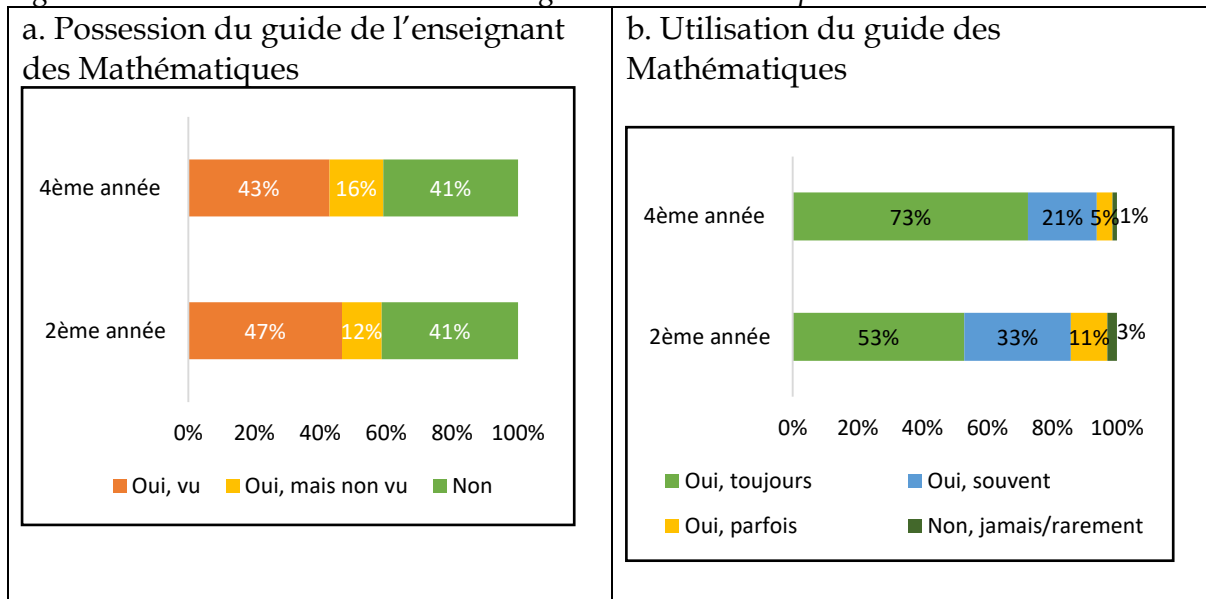


Concernant le guide de l'enseignant des mathématiques, 41% d'enseignants dans les deux classes n'en possèdent pas. Parmi les 59% de ceux de la 2^{ème} année qui en possèdent, 47% l'ont présenté aux enquêteurs et 12% ne l'ont pas présenté. De même pour les 59% d'enseignants de la 4^{ème} année, 43% l'ont présenté aux enquêteurs et 16% ne l'ont pas présenté.

Sur l'ensemble des enseignants de la 2^{ème} année qui disposent du guide des mathématiques, seuls 53% l'utilisent toujours dans les enseignements des mathématiques et 3% ne l'utilisent pas. Cependant, 73% de leurs collègues de la 4^{ème}

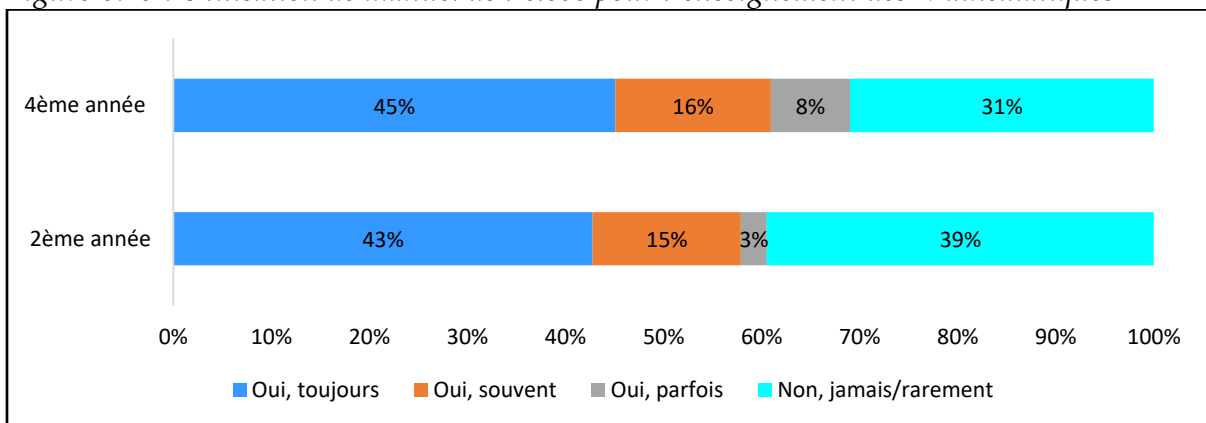
qui possèdent ce guide l'utilisent dans le cadre de leurs enseignements et 1% ne l'utilisent pas.

Figure 0.18 : Possession et utilisation du guide de mathématiques



Un bon nombre d'enseignants n'utilisent pas le manuel de l'élève pour enseigner les mathématiques. Ils représentent 39% en 2ème année et 31% en 4ème année. Ceux qui utilisent le manuel de l'élève, ils le font à des fréquences différentes. On compte 43% d'enseignants de la 2ème année qui utilisent toujours le manuel de l'élève pour enseigner les mathématiques, 15% l'utilisent souvent et 3% l'utilisent parfois. De même pour la 4ème année, 45% d'enseignants utilisent toujours le manuel de l'élève pour enseigner les mathématiques contre 16% qui l'utilisent souvent et 8% qui l'utilisent parfois.

Figure 0.19 : Utilisation de manuel de l'élève pour l'enseignement des Mathématiques



Dans la zone linguistique lingala, beaucoup d'enseignants de la 2ème année, soit 85%, possèdent le guide de l'enseignant de lingala contre 15% qui n'en possèdent pas. Parmi ceux qui en possèdent, 3% ne l'ont pas montré aux enquêteurs. En 4ème année par contre, 73% d'enseignants ne possèdent pas le guide de l'enseignant de lingala contre 27% qui en possèdent dont 2% ne l'ont pas présenté aux enquêteurs.

Tous les enseignants de la 2^{ème} année qui disposent du guide de l'enseignant de lingala l'utilisent dans l'enseignement mais à des fréquences différentes. On compte 57% d'enseignants qui l'utilisent toujours dans leurs enseignements contre 21% qui l'utilisent souvent et 22% qui l'utilisent parfois.

Figure 0.20 : Possession et utilisation du guide de lingala

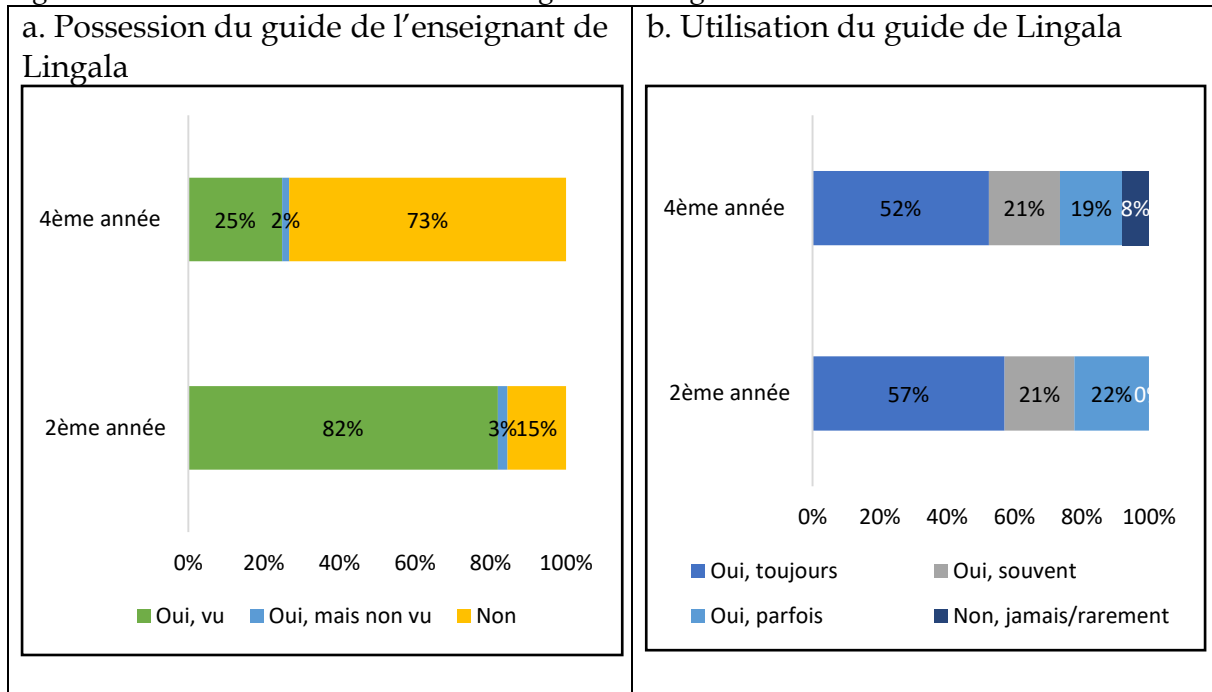
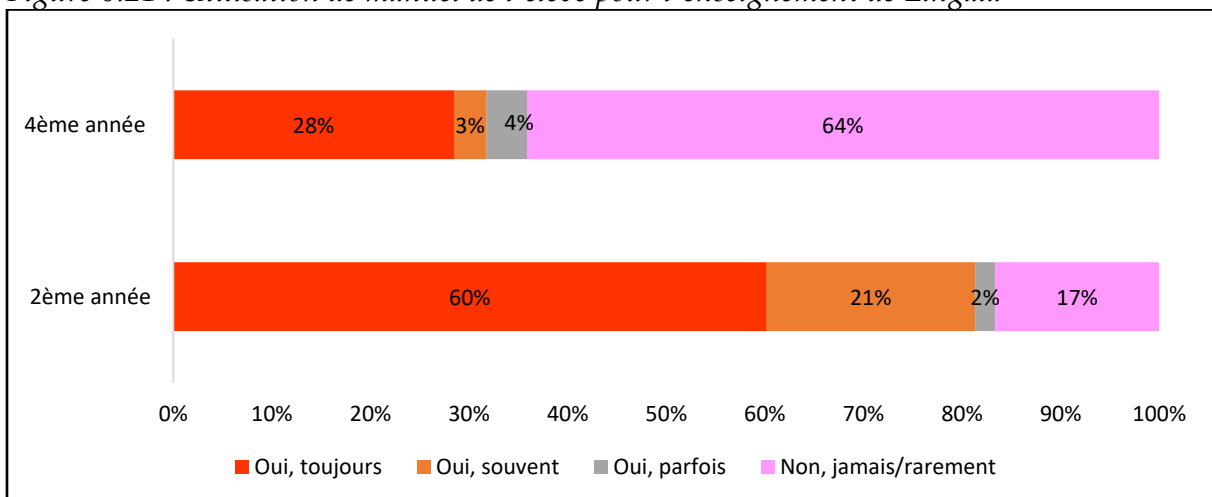
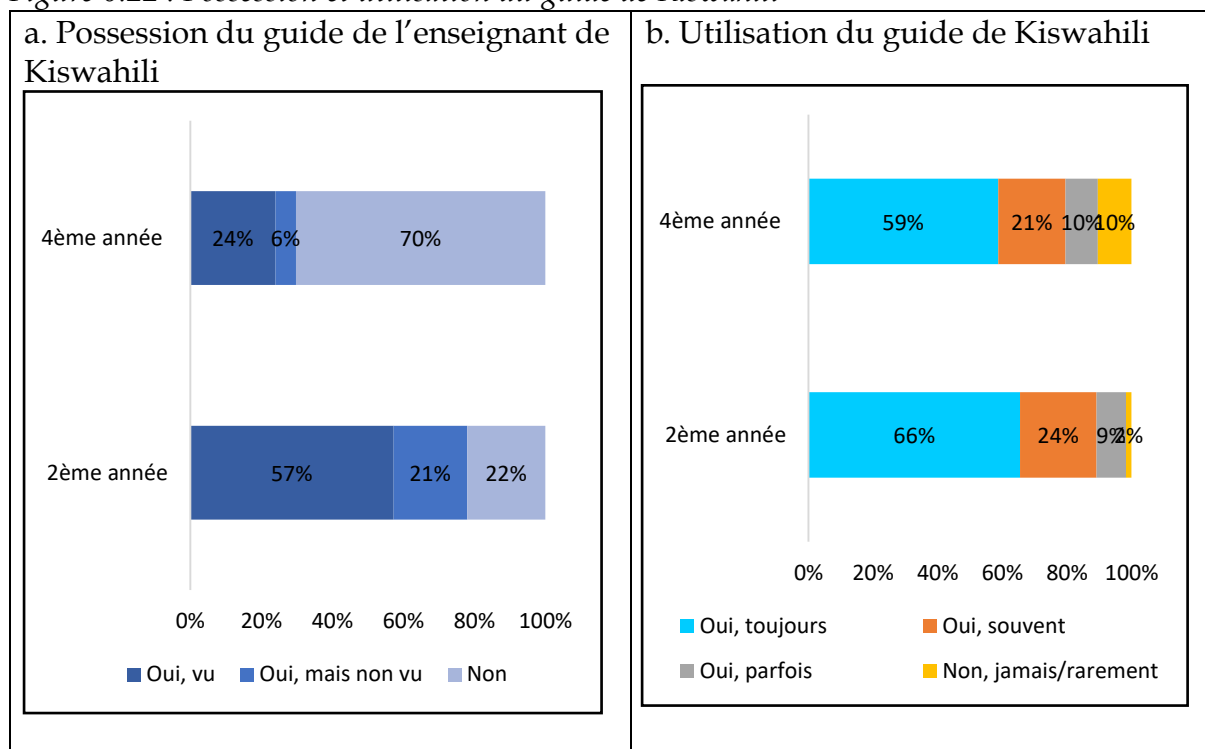


Figure 0.21 : Utilisation de manuel de l'élève pour l'enseignement de Lingala



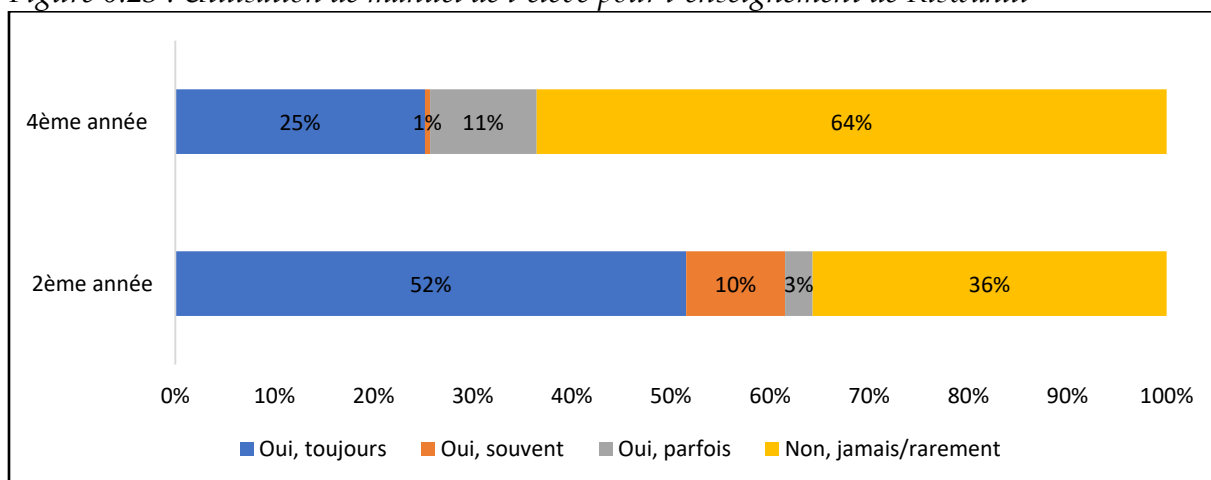
Dans la zone Kiswahili, 78% d'enseignants de la 2^{ème} année possèdent le guide de l'enseignant pour la lecture en kiswahili, contre 30% de ceux de la 4^{ème} année. La quasi-totalité des enseignants, soit 98% de la 2^{ème} année et 90% de la 4^{ème} année, utilisent effectivement ce guide dans les enseignements mais à des fréquences différentes tel que le montre le graphique.

Figure 0.22 : Possession et utilisation du guide de Kiswahili



De même pour le manuel de l'élève en kiswahili, le graphique ci-dessous montre que 64% d'enseignants de la 2^{ème} année dans la zone linguistique kiswahili l'utilisent pour enseigner la lecture et 36% ne l'utilisent pas. Parmi ceux qui l'utilisent, 52% l'utilisent toujours, 10% l'utilisent parfois et 3% l'utilisent souvent. Par contre en 4^{ème} année, 36% d'enseignants utilisent le manuel de l'élève de kiswahili pour enseigner la lecture et 64% ne l'utilisent pas.

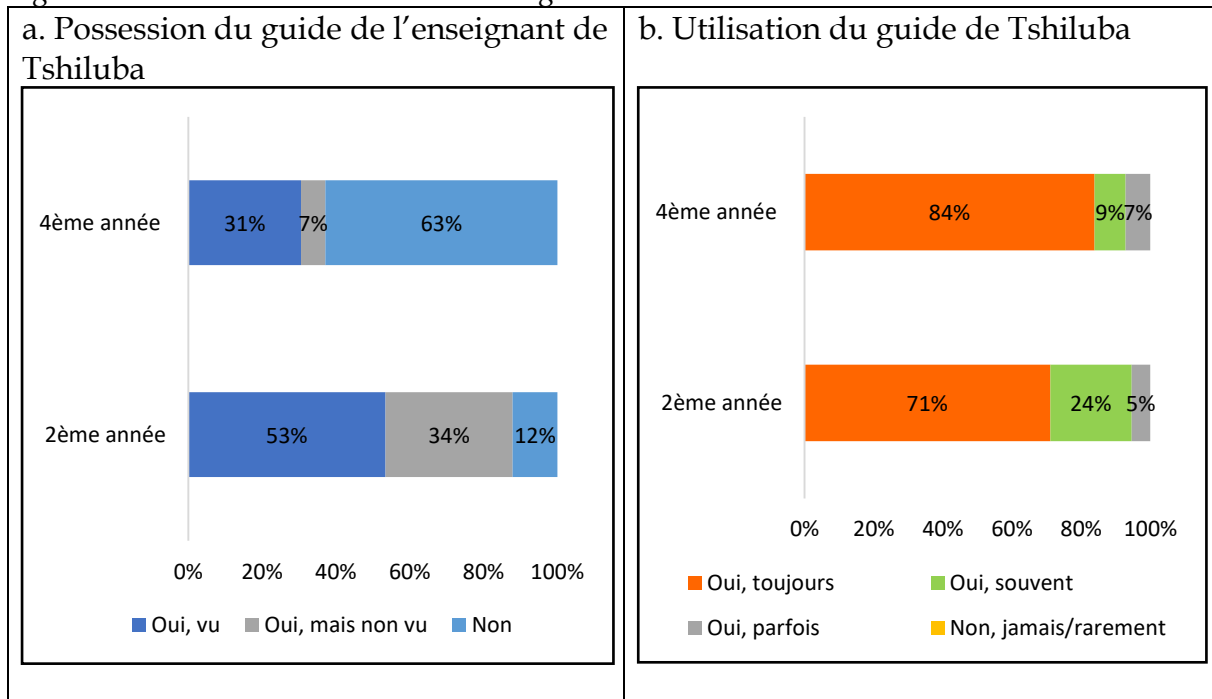
Figure 0.23 : Utilisation de manuel de l'élève pour l'enseignement de Kiswahili



Dans la zone Tshiluba, 88% d'enseignants de la 2^{ème} année possèdent le guide de l'enseignant en Tshiluba dont 53% l'ont présenté aux enquêteurs. Contrairement à leurs collègues de la 4^{ème} année, 63% n'en possèdent pas, et ceux qui en possèdent 31% l'ont présenté aux enquêteurs et 7% ne l'ont pas fait.

Cependant, sur le total d'enseignants qui disposent de ce guide, seul 5% en 2^{ème} année ne l'utilise pas et 7% en 4^{ème} année qui ne l'utilise pas.

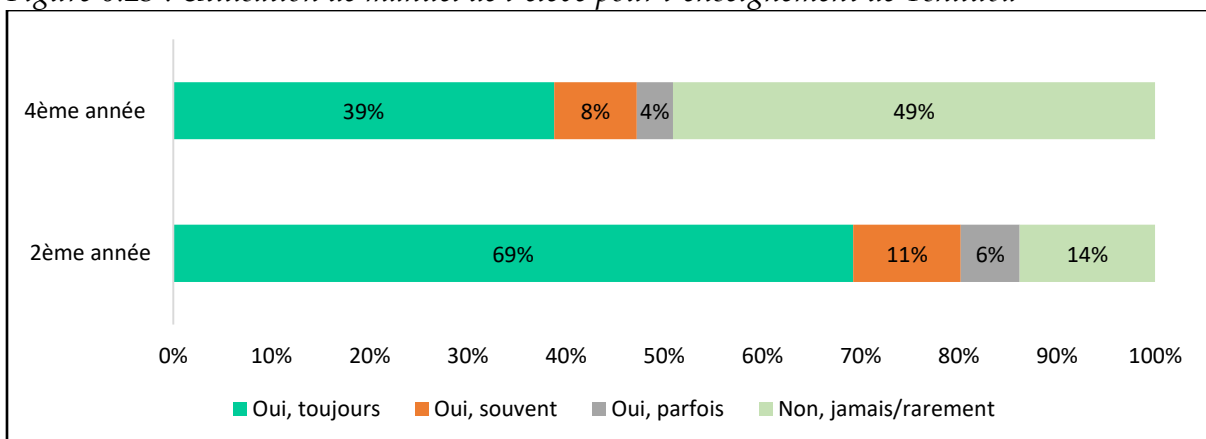
Figure 0.24 : Possession et utilisation du guide de Tshiluba



La majorité d'enseignants de la 2^{ème} année dans la zone linguistique Tshiluba, soit 86% du total utilise le manuel de l'élève en Tshiluba pour enseigner la leçon de lecture et 14% d'enseignants ne l'utilisent pas. Parmi ceux qui l'utilisent, 69% ont déclaré qu'ils l'utilisent toujours dans leurs enseignements, contre 11% qui l'utilisent souvent et 6% qui l'utilisent parfois.

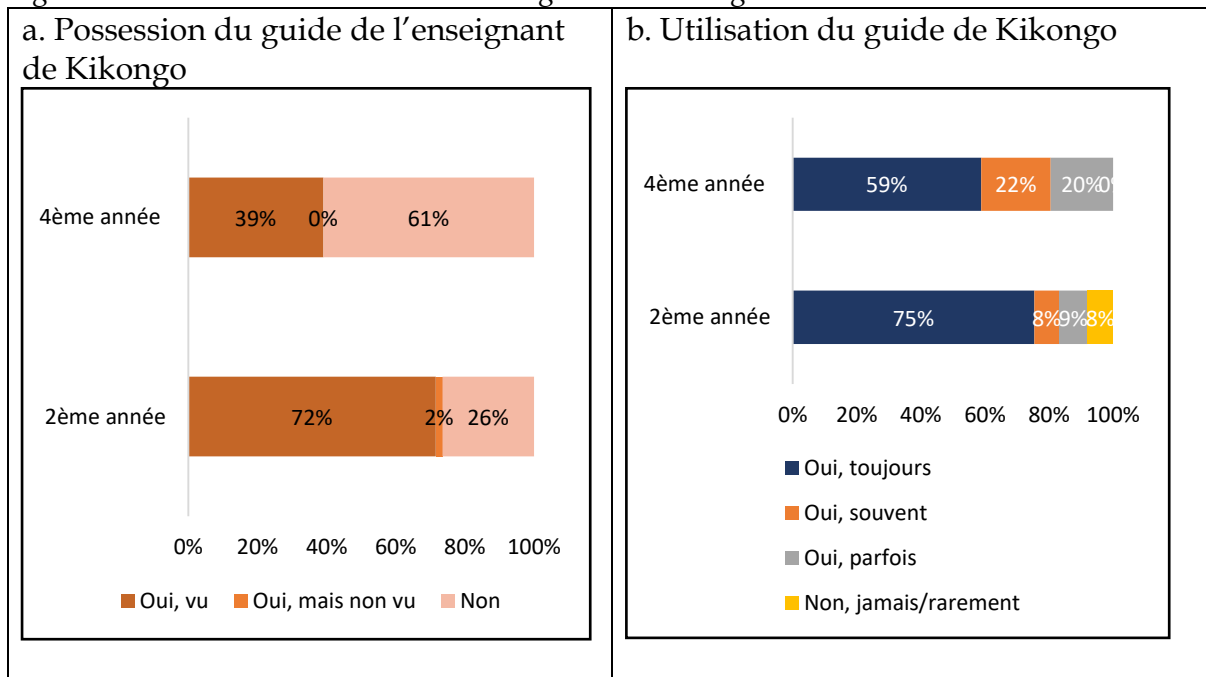
En 4^{ème} année par contre, presque la moitié d'enseignants n'utilise pas le manuel de l'élève de Tshiluba dans leurs enseignements. Parmi ceux qui l'utilisent, 39% le font toujours, 8% le font souvent et 4% l'utilisent parfois.

Figure 0.25 : Utilisation de manuel de l'élève pour l'enseignement de Tshiluba



Les graphiques ci-dessous renseignent que, dans la zone linguistique Kikongo 74% d'enseignants de la 2^{ème} année disposent des guides de l'enseignant en Kikongo et parmi eux, 75% l'utilisent toujours dans l'enseignement, 8% l'utilisent souvent, 9% l'utilisent parfois et 8% ne l'utilisent pas ou du moins l'utilisent rarement. De même en 4^{ème} année, 39% d'enseignants de la zone Kikongo possèdent le guide de l'enseignant en Kikongo et, tous l'ont présenté aux enquêteurs et ont déclaré qu'ils l'utilisent dans les enseignements.

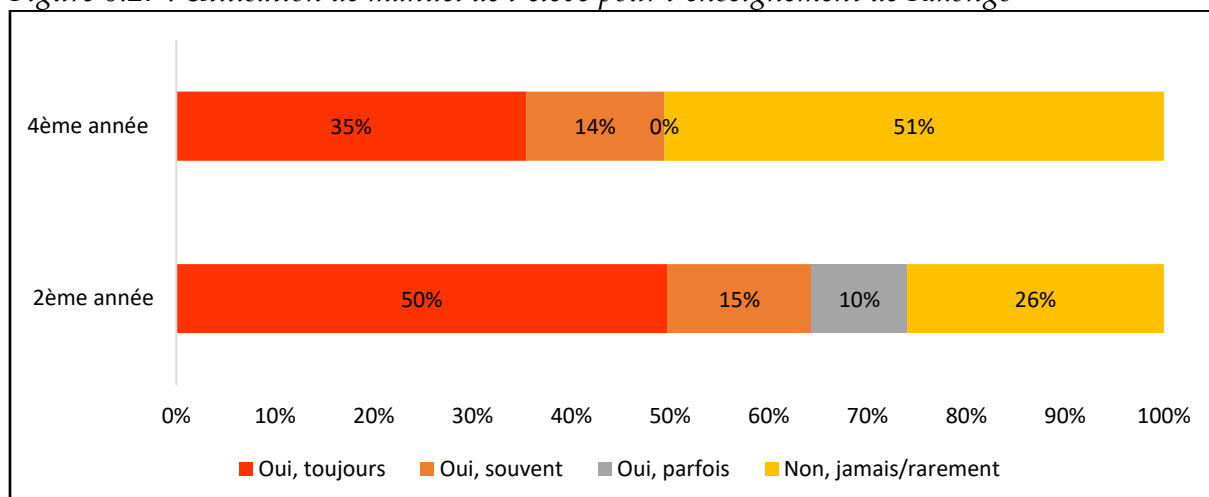
Figure 0.26 : Possession et utilisation du guide de Kikongo



Dans la zone linguistique Kikongo, $\frac{3}{4}$ d'enseignants de la 2^{ème} année utilisent le manuel de l'élève de Kikongo pour enseigner la leçon de lecture et $\frac{1}{4}$ d'enseignants ne l'utilisent pas. Parmi ceux qui l'utilisent, 50% ont déclaré qu'ils l'utilisent toujours dans leurs enseignements, contre 15% qui l'utilisent souvent et 10% qui l'utilisent parfois.

En 4^{ème} année par contre, presque la moitié d'enseignants n'utilise pas le manuel de l'élève de Kikongo dans leurs enseignements. Parmi ceux qui l'utilisent, 35% le font toujours et 14% le font souvent.

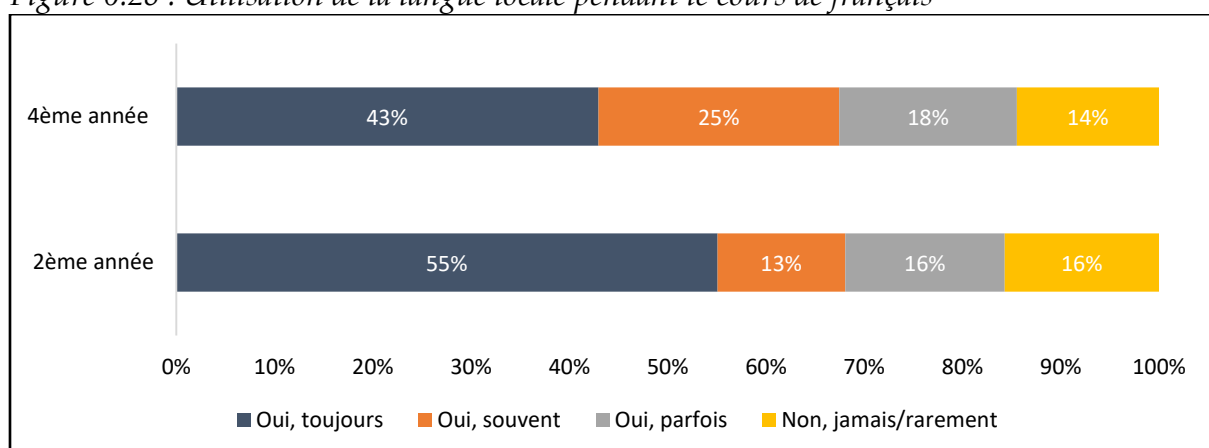
Figure 0.27 : Utilisation de manuel de l'élève pour l'enseignement de Kikongo



3.2.9. Pratiques des enseignants sur l'utilisation des langues de la scolarisation

L'alternance codique est l'une des pratiques utilisées pour permettre aux élèves allophones de comprendre le message véhiculé lors d'une séquence didactique en contexte multilingue (Fleuret, 2019). En effet, il est empiriquement prouvé que les élèves apprennent mieux en leur langue maternelle ou langue du milieu qu'en une langue étrangère. En R.D. Congo, le texte juridique prévoit l'utilisation des langues locales et nationales comme médium d'enseignement (Loi-Cadre de l'enseignement national 2014). C'est ainsi que dans le cadre de cette évaluation, il a été question de savoir si les enseignants utilisent les langues locales pour mieux expliquer leurs leçons notamment pendant les cours de français et des mathématiques. Les graphiques qui suivent donnent les résultats sur l'utilisation ou non des langues locales dans les enseignements.

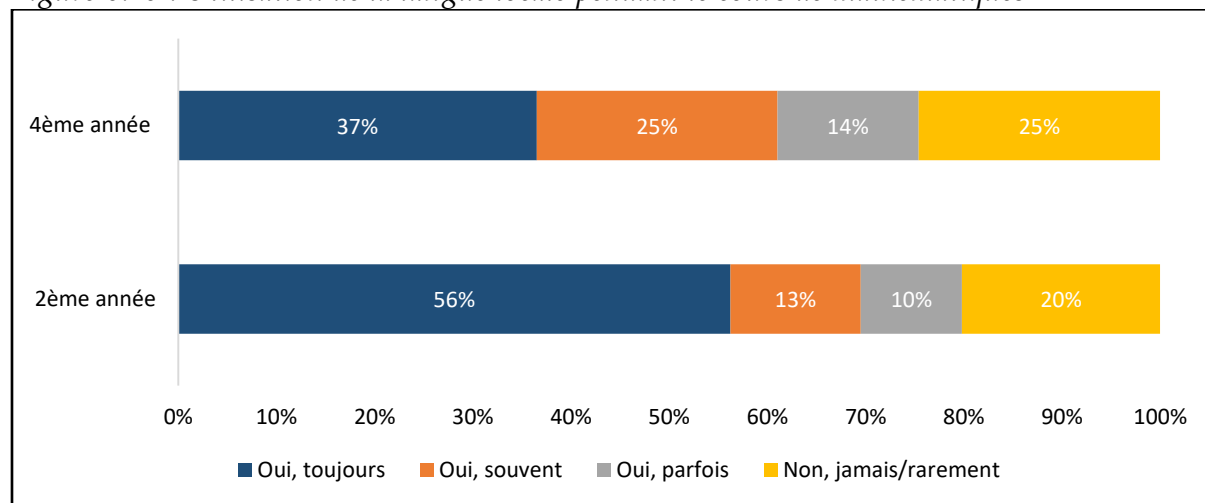
Figure 0.28 : Utilisation de la langue locale pendant les cours de français



Il ressort de ce graphique que 43% d'enseignants de la 4ème année pratiquent toujours l'alternance codique entre les langues locales et le français lors des leçons de lecture en français, 25% la pratiquent souvent, 18% la pratiquent parfois et 14% ne la pratiquent

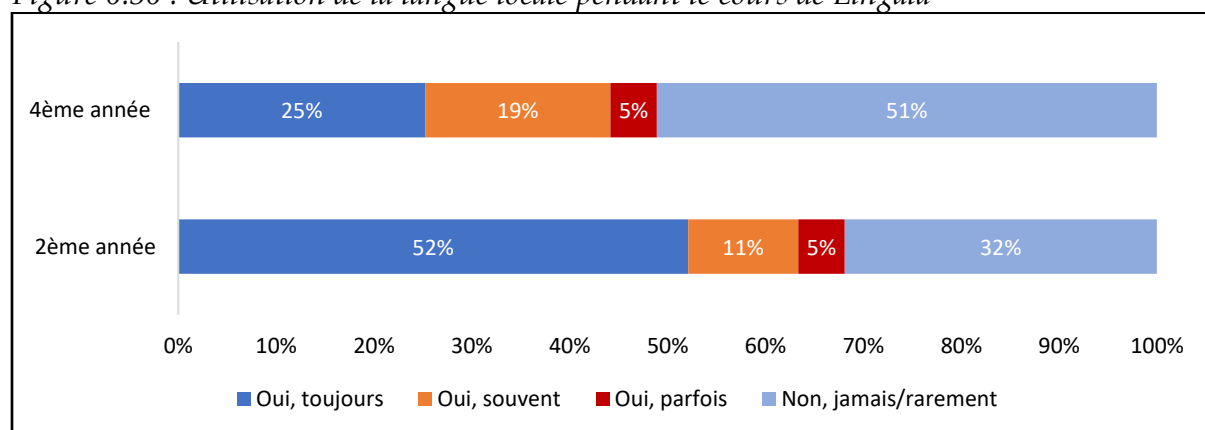
jamais ou rarement. Et en 2^{ème} année, 55% d'enseignants utilisent l'alternance codique entre les langues locales et le français pendant des leçons de lecture en français, 13% y recourent souvent, 16% la pratiquent parfois et 16% n'y recourent jamais ou rarement.

Figure 0.29 : Utilisation de la langue locale pendant le cours de mathématiques



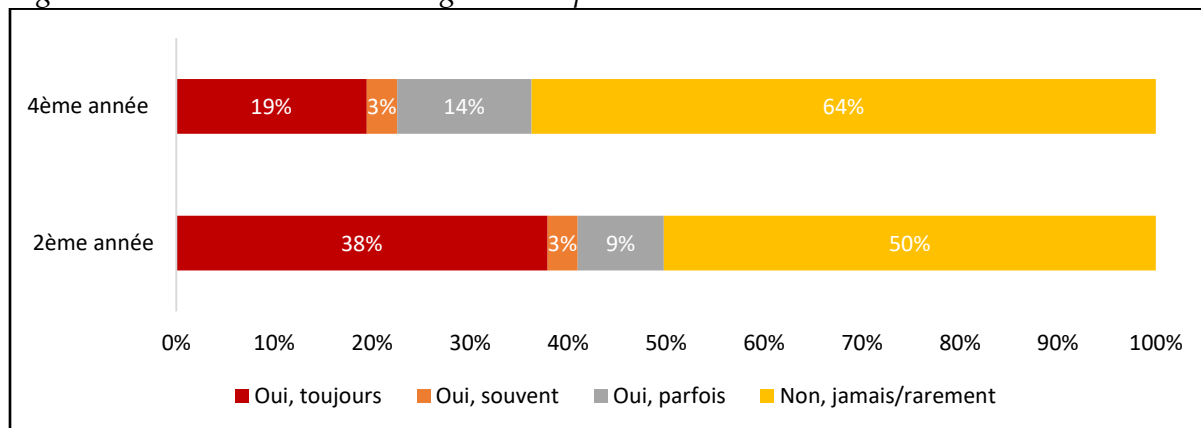
De même pour les mathématiques, 37% d'enseignants de la 4^{ème} année recourent toujours à l'alternance codique entre les langues locales et le français lors des leçons de mathématiques, 25% y recourent souvent, 14% l'utilisent parfois et 25% n'y recourent jamais ou rarement. Et en 2^{ème} année, 56% d'enseignants utilisent toujours l'alternance codique entre les langues locales et le français pendant des leçons de mathématiques, 13% y recourent souvent, 16% l'utilisent parfois et 16% n'y recourent jamais ou rarement.

Figure 0.30 : Utilisation de la langue locale pendant le cours de Lingala



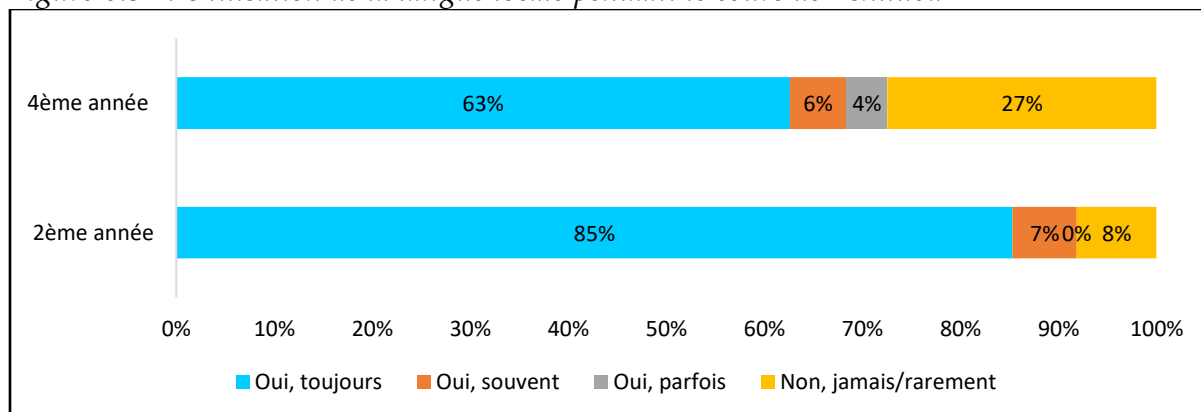
Pendant le cours de lingala, 25% d'enseignants de la 4^{ème} année recourent toujours à l'alternance codique entre les langues locales et le Lingala lors des leçons de lecture en Lingala, 19% y recourent souvent, 5% l'utilisent parfois et 51% n'y recourent jamais ou rarement. Et en 2^{ème} année 52% d'enseignants recourent toujours à l'alternance codique entre les langues locales et le lingala pendant des leçons de lecture en Lingala, 11% y recourent souvent, 5% l'utilisent parfois et 32% n'y recourent jamais ou rarement.

Figure 0.31 : Utilisation de la langue locale pendant le cours de Kiswahili



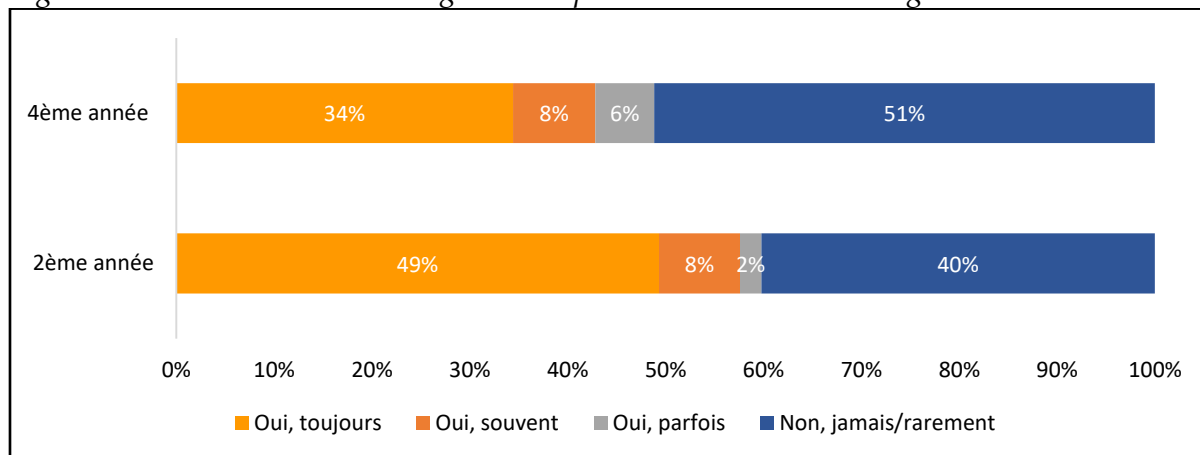
Concernant le cours en Kiswahili, 19% d’enseignants de la 4^{ème} année recourent toujours à l’alternance codique entre les langues locales et le Kiswahili lors des leçons de lecture en Kiswahili, 3% y recourent souvent, 14% l’utilisent parfois et 64% n’y recourent jamais ou rarement. Et en 2^{ème} année 38% d’enseignants recourent toujours à l’alternance codique entre les langues locales et le Kiswahili pendant des leçons de lecture en Kiswahili, 3% d’enseignants y recourent souvent, 9% l’utilisent parfois et 50% n’y recourent jamais ou rarement.

Figure 0.32 : Utilisation de la langue locale pendant le cours de Tshiluba



Dans la zone Tshiluba, 63% d’enseignants de la 4^{ème} année recourent toujours à l’alternance codique entre les langues locales et le Tshiluba lors des leçons de lecture en Tshiluba, 6% y recourent souvent, 4% l’utilisent parfois et 27% n’y recourent jamais ou rarement. Et en 2^{ème} année 85% d’enseignants recourent toujours à l’alternance codique entre les langues locales et le Tshiluba pendant des leçons de lecture en Tshiluba, 7% y recourent souvent et 8% ne l’utilisent jamais ou rarement.

Figure 0.33 : Utilisation de la langue locale pendant le cours de Kikongo



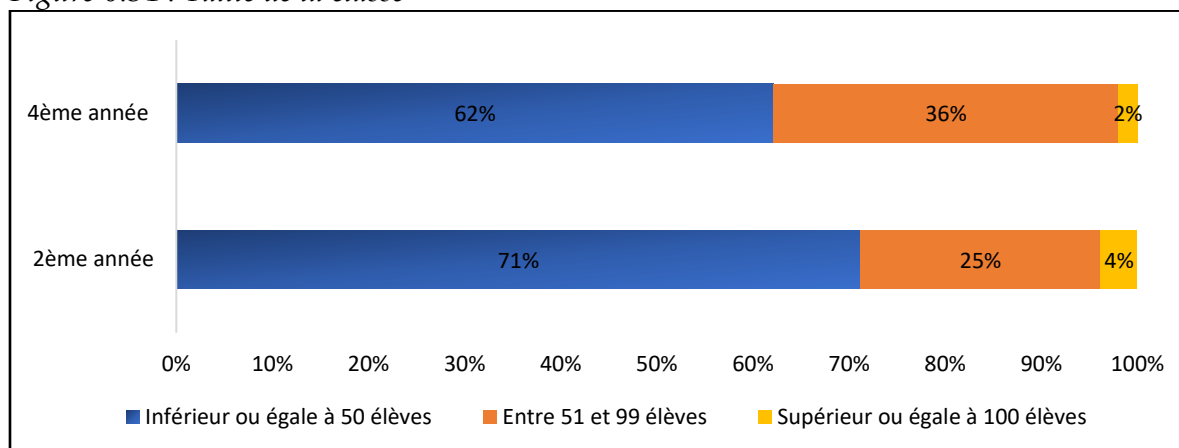
Dans la zone Kikongo, plus de la moitié d’enseignants de 4^{ème} année ne font jamais recourt aux langues locales pour expliquer les cours et 34% le font toujours. Par contre, près de la moitié d’enseignants de la 2^{ème} année recourent toujours à l’alternance codique entre les langues locales et le Kikongo lors des leçons de lecture en Kikongo contre 40% qui ne l’utilisent jamais ou rarement.

3.2.10. Classe et équipement

3.2.10.1. Taille de la classe

Plusieurs études empiriques ont tenté de démontrer s’il existerait un lien entre le nombre d’élèves qu’un enseignant a dans sa classe et leur performances scolaires (Bouguen, Grenet et Gurgand, 2020 ; Meuret, 2001 ; Krueger, 2003). La taille de la classe est une variable fortement liée aux acquis scolaires en ce sens que plus la taille de la classe est faible, mieux les performances des élèves sont élevées. Le fait que les salles de classe de tailles plus petites obtiennent des performances meilleures pourrait s’expliquer par l’argument selon lequel l’effectif dans ces classes paraît plus contrôlable par l’enseignant et permet un enseignement plus adapté à chaque élève. La variable « Taille de la classe » dans l’évaluation nationale a été construite en considérant la norme officielle du ratio élèves/salle de classe fixée à 50. Pour ce faire, trois modalités ont été retenues, à savoir : les salles de classe ayant le nombre d’élèves inférieur ou égal à 50, les salles de classe ayant le nombre d’élèves compris entre 51 et 99 et les salles de classe ayant le nombre d’élèves supérieur ou égal à 100. Le graphique ci-dessous donne la répartition des salles selon ces modalités pour les classes de 2^{ème} année et de 4^{ème} année

Figure 0.34 : Taille de la classe

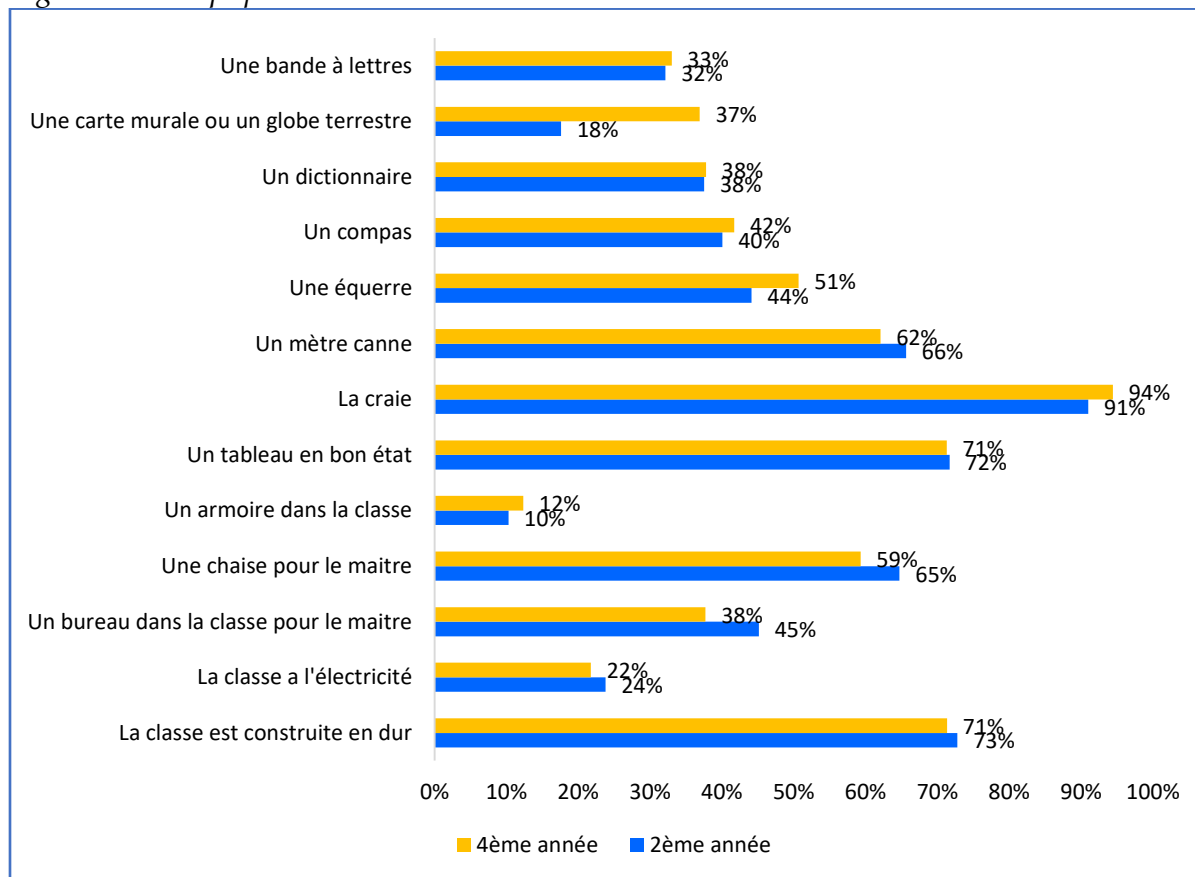


Au regard de ces résultats, on constate que sur le total de salles de classe de l'échantillon, 71% de salles de 2^{ème} année et 62% de 4^{ème} année sont dans la norme officielle c'est-à-dire accueillent un nombre inférieur ou égal à 50 élèves. Les salles qui accueillent entre 51 et 99 élèves représentent 25% en 2^{ème} année et 36% en 4^{ème} année. Par contre, celles qui ont un effectif de 100 élèves ou plus représentent 4% en 2^{ème} année et 2% en 4^{ème} année.

3.2.10.2. Equipements et matériels

L'existence des équipements et matériels dans une salle de classe facilite les apprentissages et conduit à de meilleurs résultats scolaires des élèves. Par contre, leur absence ou leur insuffisance rend hypothétique la qualité de l'enseignement et les performances scolaires des élèves. La variable « Equipements et matériels » renferme plusieurs facteurs allant de l'aménagement de la salle de classe jusqu'à la craie en passant par tous les éléments présentés dans le graphique ci-dessous. Le graphique reprend le taux de possession de ces articles pour les classes de 2^{ème} année et de 4^{ème} année ayant fait l'objet de l'enquête.

Figure 0.35 : Equipements et matériels

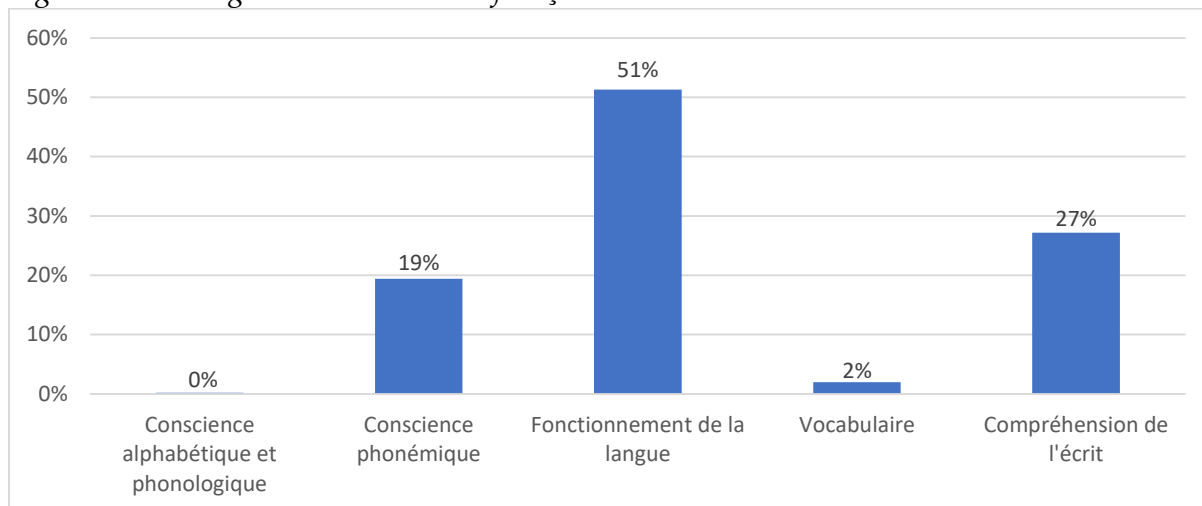


Le graphique renseigne que globalement, aucun de ces articles ne se trouve dans toutes les classes de l'échantillon. Si l'on considère, par exemple les matériels les plus basiques telle que la craie, on constate que 9% de classes de 2^{ème} année et 6% de classes de 4^{ème} année n'en disposent pas et 28% de salles de classe de 2^{ème} année et 29% de celles de 4^{ème} année ne disposent pas des tableaux en bon état. Un nombre non négligeable d'enseignants n'ont pas de chaise dans leurs salles de classe. Ils représentent 35% en 2^{ème} année et 41% en 4^{ème} année. On compte également 18% de salles de classe en 2^{ème} année et 37% en 4^{ème} année, qui n'ont pas de carte murale ou de globe terrestre.

3.2.11. Progression des cours

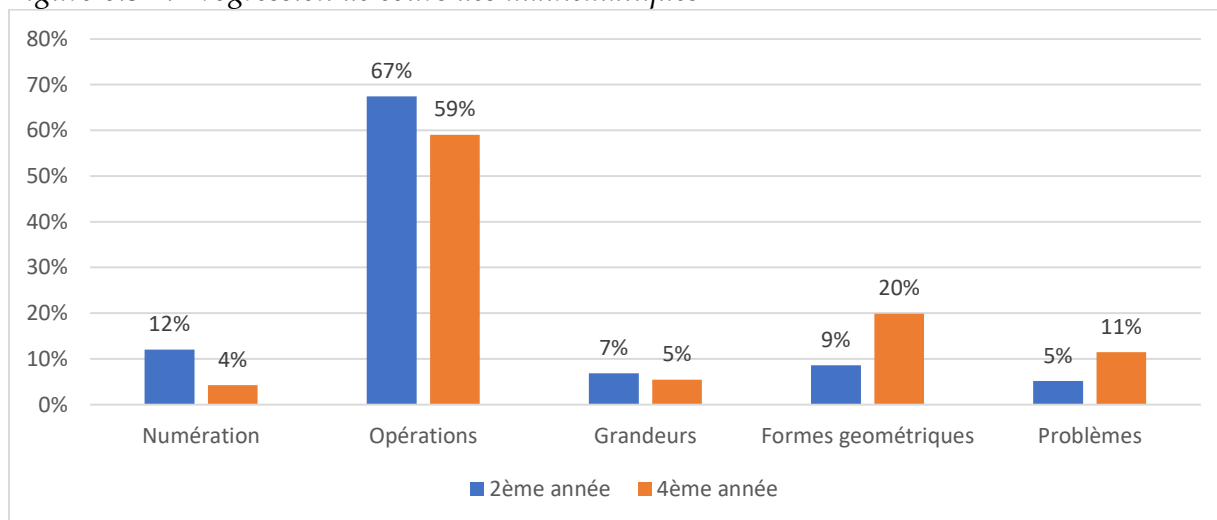
La progression des cours est élaborée sur base des objectifs et des compétences développées dans le programme d'enseignement. Au niveau du primaire, deux programmes sont actuellement utilisés. Le programme national de l'enseignement primaire (2011) et le programme addendum (2012) de lecture-écriture. Le programme national d'enseignement est fait sur base d'approche par objectifs appuyée par des situations. Par contre, le programme de lecture-écriture est fait sur base d'approche par compétences. Et les référentiels au programme présentent la chronologie impartie pour chacune de ces compétences. Malgré l'existence de ces documents, la progression de matière reste à géométrie variable, c'est-à-dire, au cours de la même période, chaque enseignant ou chaque école progresse à sa manière.

Figure 0.36 : Progression de cours de français



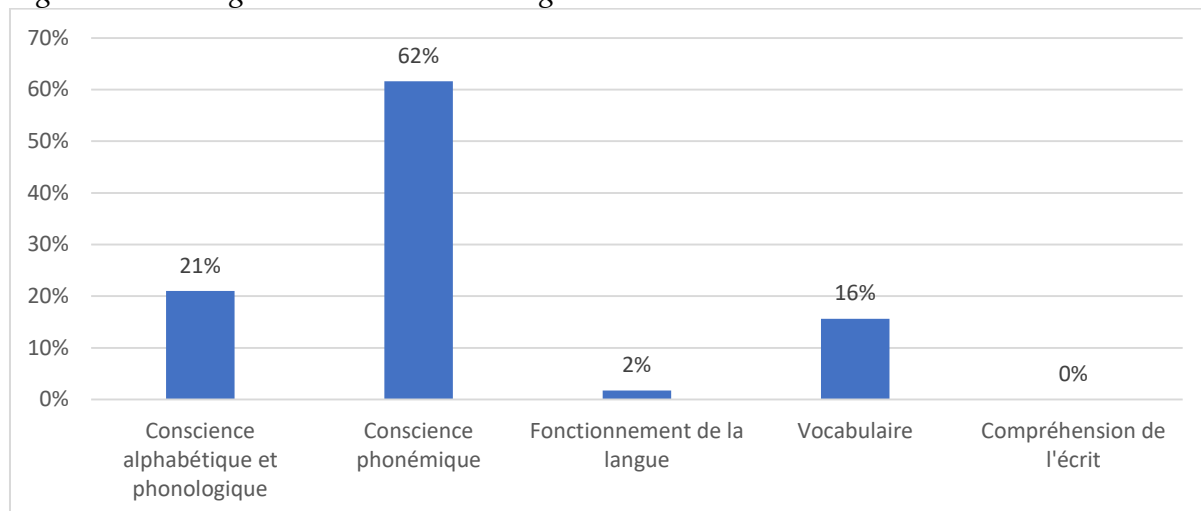
En ce qui concerne la lecture en français, en 4^{ème} année, au troisième trimestre de l'année scolaire, 19 % d'enseignants font encore la conscience phonémique, 51% sont au fonctionnement de la langue, 2% sont sur le vocabulaire et 28 % sont sur la compréhension de l'écrit.

Figure 0.37 : Progression de cours des mathématiques



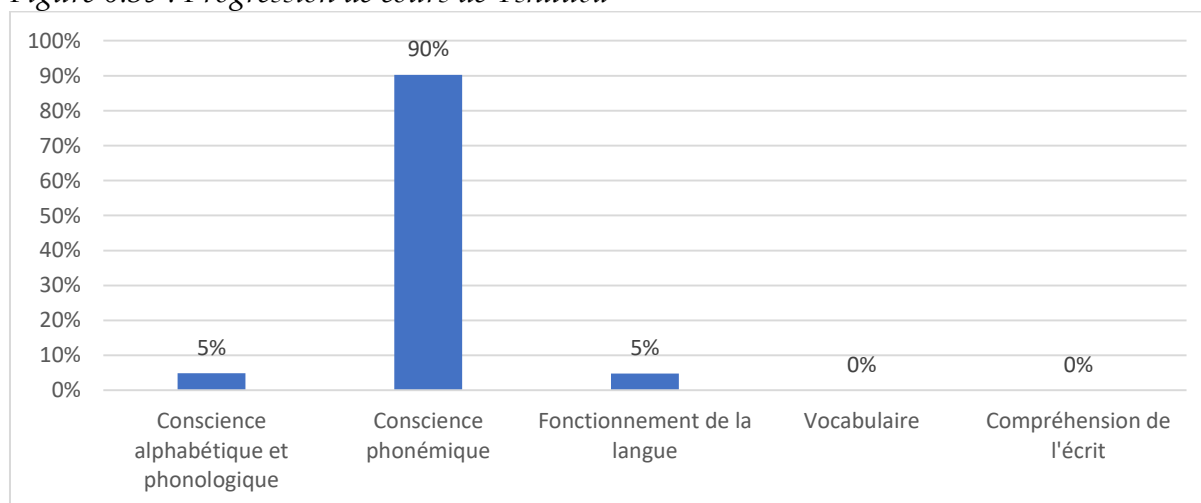
En ce qui concerne les mathématiques, au troisième trimestre de l'année scolaire, 12 % d'enseignants en 2^{ème} et 4% en 4^{ème} font le comptage de nombre, 67 % d'enseignants en 2^{ème} et 59% en 4^{ème} font des opérations simples, 7 % d'enseignants en 2^{ème} et 5% en 4^{ème} apprennent les mesures conventionnelles, 9 % d'enseignants en 2^{ème} et 20% en 4^{ème} apprennent les figures géométriques simples et 5 % d'enseignants en 2^{ème} et 11% en 4^{ème} résolvent les problèmes liés aux situations simples présentées.

Figure 0.38 : Progression de cours de Lingala



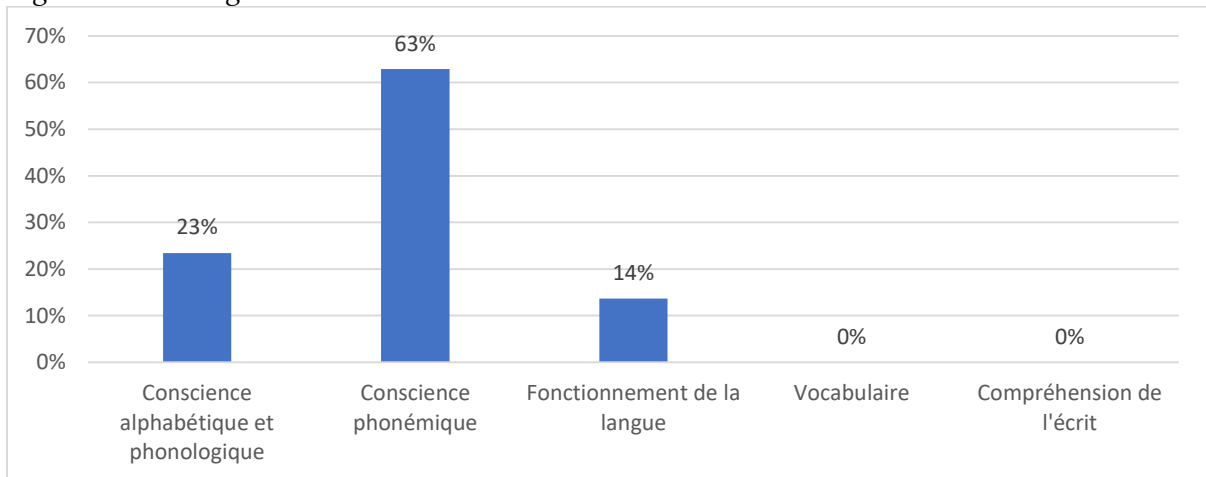
Il ressort également qu'en 2^{ème} année primaire pour la lecture en Lingala pour la même période, 21 % d'enseignants sont encore à la connaissance des lettres et les exercices à l'oral, 62% sont au développement du mécanisme de la lecture, 2% sont dans le fonctionnement de la langue, 16% sur le vocabulaire et aucun enseignant n'est arrivé à faire lire à ses élèves un texte.

Figure 0.39 : Progression de cours de Tshiluba



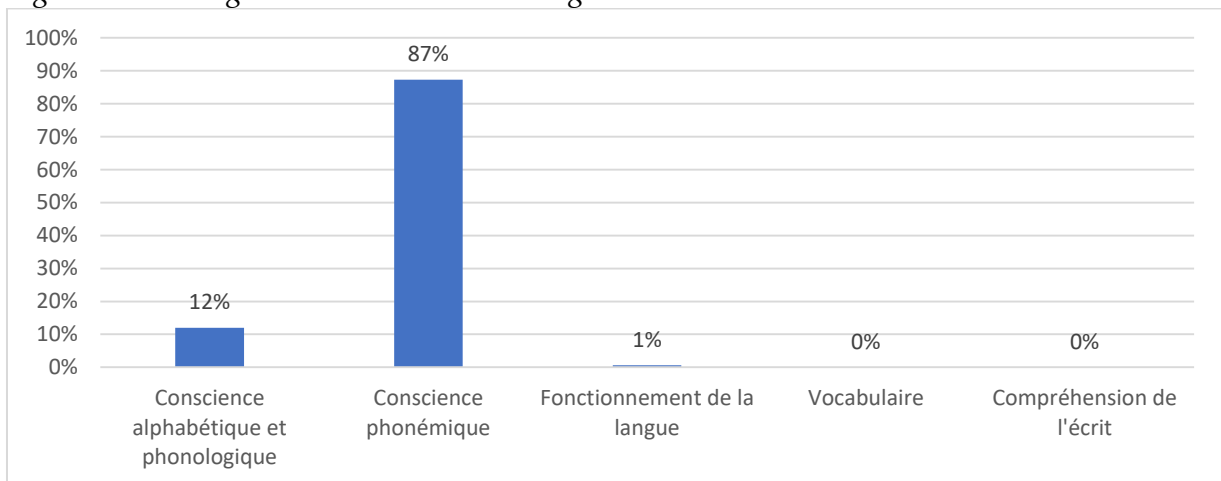
Il ressort également qu'en 2^{ème} année primaire pour la lecture en Tshiluba pour la même période, 5 % d'enseignants sont encore à la connaissance des lettres et les exercices à l'oral, 90% sont au développement du mécanisme de la lecture, 5% sont dans le fonctionnement de la langue, aucun enseignant n'est arrivé au vocabulaire et aucun enseignant n'est arrivé à faire lire à ses élèves un texte.

Figure 0.40 : Progression de cours de Kiswahili



Il ressort également qu'en 2^{ème} année primaire pour la lecture en Kiswahili, 23 % d'enseignants sont encore à la connaissance des lettres et les exercices à l'oral, 63% sont au développement du mécanisme de la lecture, 14% sont dans le fonctionnement de la langue, aucun enseignant n'est arrivé au vocabulaire et aucun enseignant n'est arrivé à faire lire à ses élèves un texte.

Figure 0.41 : Progression de cours de Kikongo



Pour le Kikongo, 12 % d'enseignants sont encore à la connaissance des lettres et les exercices à l'oral, 87% sont au développement du mécanisme de la lecture, 1% est dans le fonctionnement de la langue, aucun enseignant n'est arrivé au vocabulaire et aucun enseignant n'est arrivé à faire lire à ses élèves un texte.

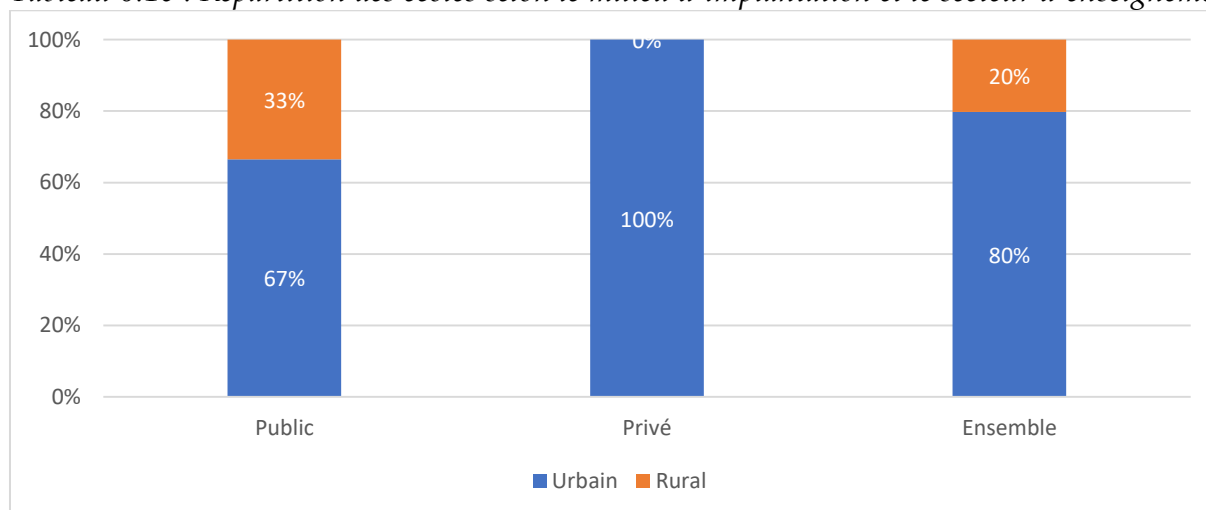
3.3. Caractéristiques de l'école et du directeur

3.3.1. Caractéristiques de l'école

3.3.1.1. Milieu d'implantation de l'école

La figure suivante présente la répartition des écoles selon le milieu d'implantation et le secteur d'enseignement. L'analyse ressort une disparité dans la répartition des écoles en défaveur du milieu rural. En effet, dans l'ensemble de l'échantillon, 80% d'écoles sont implantées en milieu urbain et seulement 20% en milieu rural. On note aussi qu'aucune école privée n'est implantée en milieu rural. En ce qui concerne les écoles publiques, plus de deux tiers (67%) se trouvent en milieu urbain contre 33% en milieu rural. Ces constats évoquent la problématique de l'accès aux infrastructures scolaires en milieu rural car la majorité d'écoles se trouve concentrée en ville. Les écoles privées qui, contrairement aux écoles publiques, sont dans une dynamique lucrative, préfèrent s'implanter en ville sans doute pour maximiser leur gain économique.

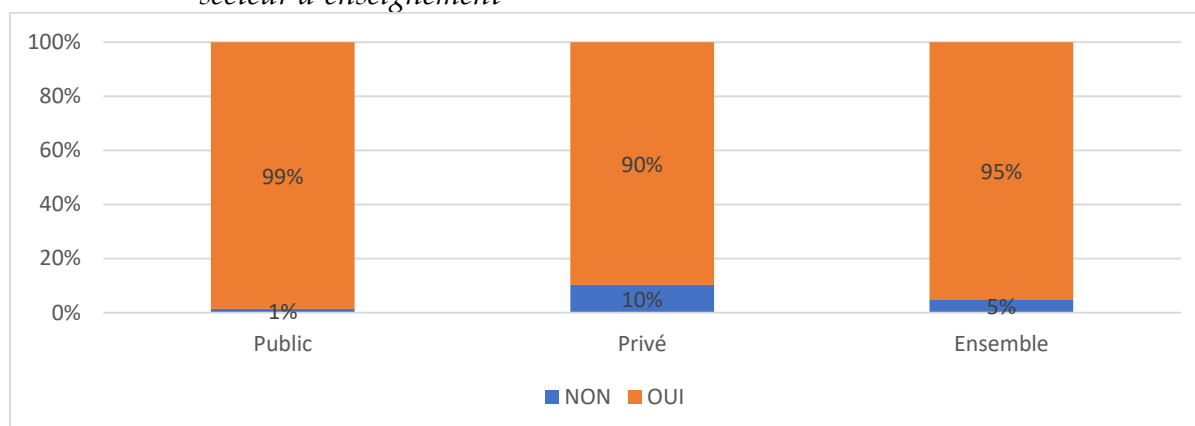
Tableau 0.16 : Répartition des écoles selon le milieu d'implantation et le secteur d'enseignement



3.3.1.2. Existence d'un comité de parents fonctionnel

La répartition des écoles selon l'existence d'un comité de parents fonctionnel et le secteur d'enseignement est mise en évidence par la figure suivante. On note que dans l'ensemble, il existe dans 95% d'écoles un comité de parents fonctionnel. Cela montre le degré d'implication des parents d'élèves dans l'éducation de leurs enfants. Le pourcentage des écoles publiques ayant un comité de parent fonctionnel est plus élevé dans le secteur public (99%) que dans le secteur privé (90%). Toutefois, il est à remarquer que dans les écoles privées, une école sur 10 ne dispose pas de comité de parents fonctionnel (10%).

Figure 0.42 : Répartition des écoles selon l'existence d'un comité de parents fonctionnel et le secteur d'enseignement



3.3.1.3. Nombre de réunions tenues par le comité de parents au cours de l'année

Le tableau suivant renseigne le nombre de réunions tenues dans l'année courante par le comité de parents, selon le secteur d'enseignement. L'analyse du tableau montre qu'en moyenne les écoles tiennent trois réunions du comité de parents par année scolaire tant pour le secteur public que pour le secteur privé avec un écart entre les écoles de deux réunions pour les publics et de trois réunions pour les privées. On note également qu'il y a des écoles qui ne tiennent pas de réunions durant toute l'année scolaire et ceux qui en tiennent plus, on compte 12 réunions dans le secteur public et 28 réunions dans le secteur privé.

Tableau 0.17 : Nombre de réunions tenues par le comité de parents pendant l'année en cours, selon le secteur d'enseignement

Secteur d'enseignement	Effectif	Moyenne	Médiane	Minimum	Maximum	Écart-type
Public	3180	3	3	0	12	2
Privé	1906	3	2	0	28	3
Ensemble	5086	3	3	0	28	2

3.3.1.4. Existence d'un parlement d'élèves et nombre de réunions tenues dans l'année

Un parlement d'élèves existe au sein des écoles échantillonnées dans 95% des cas. Ce pourcentage est de 96% pour le secteur d'enseignement public et de 92% pour le secteur d'enseignement privé. Dans les établissements où un tel parlement existe, en moyenne le parlement a tenu trois réunions l'année courante dans l'ensemble. De même, que ce soit dans le public ou le privé où ce parlement existe, on observe trois réunions en moyenne tenues au cours de l'année.

Figure 0.43 : Répartition des écoles selon l'existence d'un parlement d'élèves

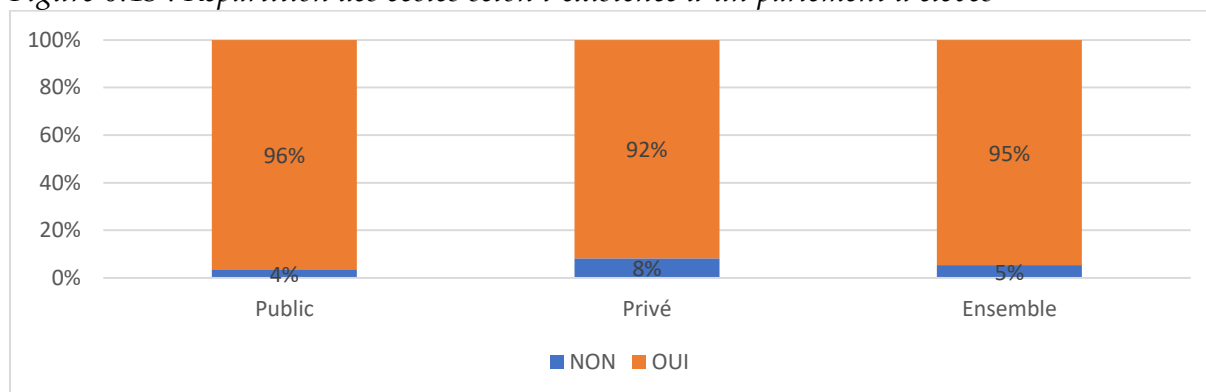


Tableau 0.18 : Nombre de réunions tenues par le parlement d'élèves au cours de l'année, par secteur d'enseignement

Secteur d'enseignement	Effectif	Moyenne	Médiane	Minimum	Maximum	Écart-type
Public	3110	3	2	0	11	2
Privé	1865	3	2	0	15	3
Ensemble	4975	3	2	0	15	3

3.3.1.5. Disponibilité d'un COGES et nombre de réunions tenues dans l'année

Le comité de gestion (COGES) est un élément fondamental dans la bonne gouvernance au sein d'une institution scolaire. Son effectivité est prononcée dans les écoles échantillonnées avec 89% d'écoles qui en possèdent dans l'ensemble. Au niveau du secteur d'enseignement, ce sont 96% d'écoles publiques qui en possèdent, contre 79% dans le privé.

Le dynamisme de ces comités de gestion pourra être apprécié à travers le nombre de réunions tenues dans l'année. Ainsi, l'on dénombre en moyenne quatre réunions par école et par an pour le COGES. Dans le secteur privé, ce chiffre est de cinq réunions contre quatre dans le secteur public. Cependant, on enregistre aussi certaines écoles où aucune réunion du COGES n'a été tenue.

Figure 0.44 : Répartition des écoles selon la disponibilité d'un COGES, par secteur d'enseignement

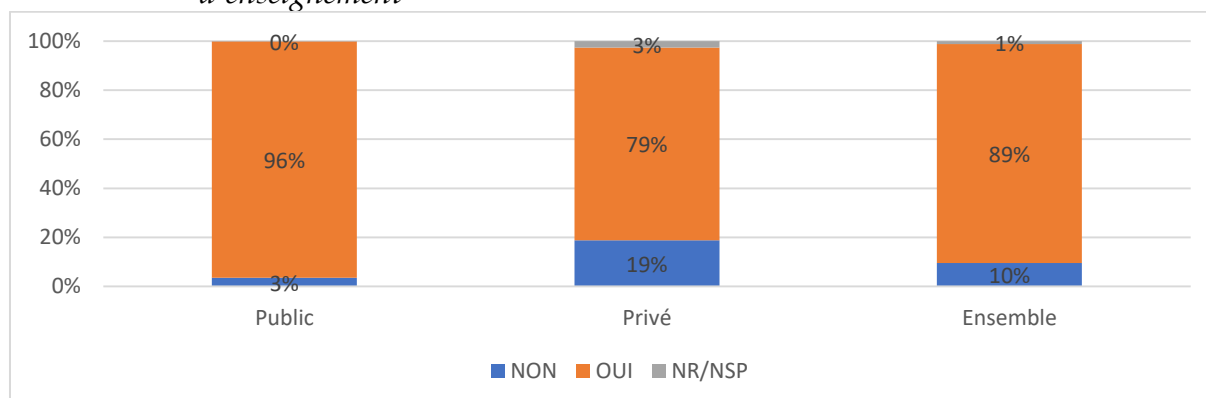


Tableau 0.19 : Nombre de réunions du COGES durant l'année, par secteur d'enseignement

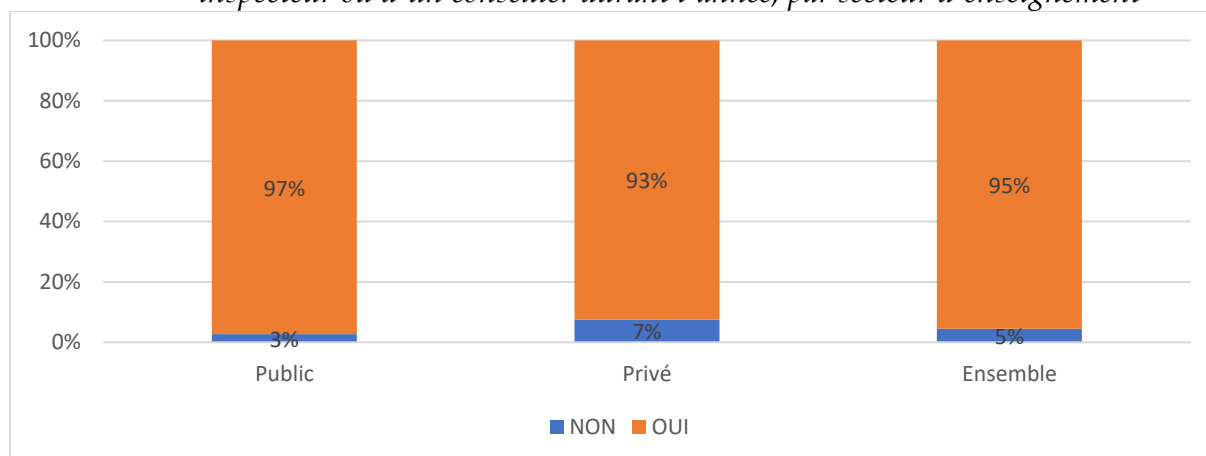
Secteur d'enseignement	Effectif	Moyenne	Médiane	Minimum	Maximum	Écart-type
Public	3082	4	3	0	30	5
Privé	1650	5	4	0	50	7
Ensemble	4732	4	3	0	50	5

3.3.1.6. Visite d'un inspecteur ou d'un conseiller pédagogique, et organisation de réunions pédagogiques au sein de l'école

Le rôle d'un inspecteur ou d'un conseiller pédagogique est l'évaluation continue des enseignements et de la gouvernance au sein d'une école. Par des visites annoncées ou inopinées rendues à un établissement, l'inspecteur s'assure du bon déroulement des programmes scolaires, des pratiques d'enseignement et est capable de proposer des actions administratives et pédagogiques correctives à l'endroit de la direction de l'école. Au courant de cette année scolaire, la plupart d'écoles ont reçu au moins une visite d'inspection : 95% d'écoles dans l'ensemble, 97% pour les écoles publiques et 93% pour les écoles privées.

Quant à l'organisation de réunions pédagogiques, 100% d'écoles affirment avoir tenu des réunions durant l'année scolaire.

Tableau 0.20 : Répartition des écoles selon le fait qu'ils aient reçu ou non la visite d'un inspecteur ou d'un conseiller durant l'année, par secteur d'enseignement

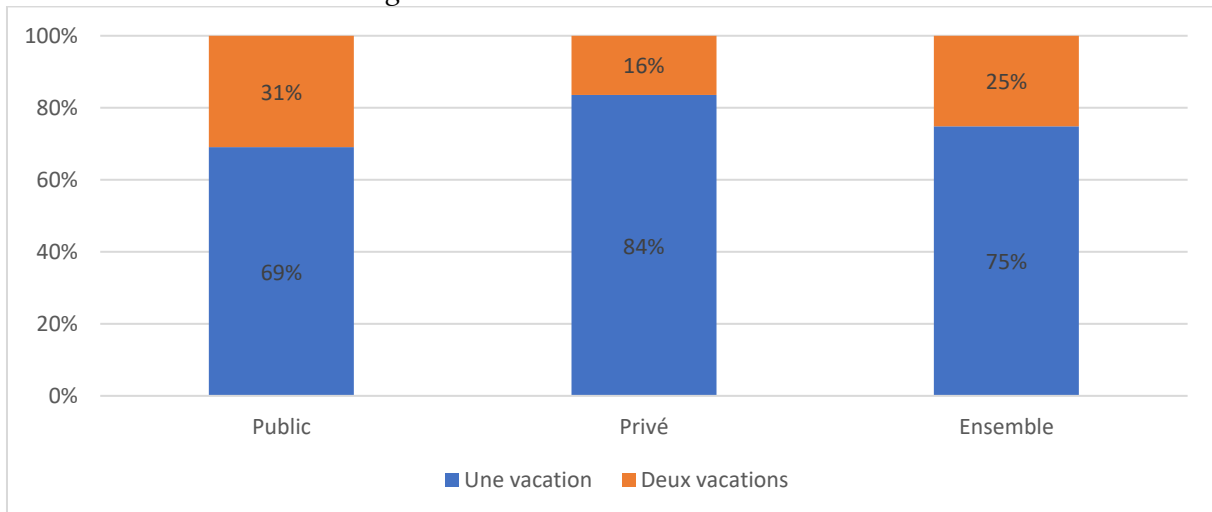


3.3.1.7. Nombre d'enseignants vacataires dont dispose l'école

La distribution des écoles selon le nombre d'enseignants vacataires et le secteur d'enseignement est présentée par la figure suivante. A la lecture de la figure, on remarque que la plupart d'écoles (75%) font appel à des enseignants vacataires mettant ainsi à nu le problème d'enseignants décrié dans les écoles. Dans le privé le pourcentage d'enseignants vacataires est plus élevé avec 84% contre 69% dans les

écoles publiques. A contrario, on dénombre seulement 1/4 (25%) d'enseignants permanents dans l'ensemble des écoles. Ce pourcentage est encore plus faible dans les écoles privées (16%). Le public où l'État est censé recruter des enseignants permanents n'est pas non plus mieux loti avec seulement 31% d'enseignants permanents. Ce qui n'est pas sans incidence sur la qualité de l'enseignement.

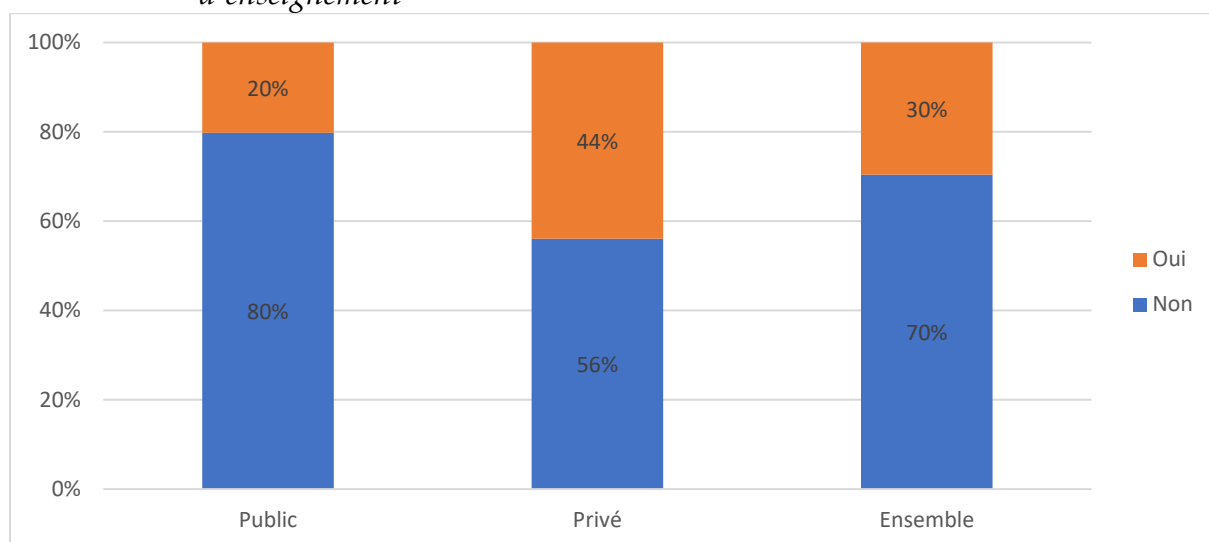
Figure 0.45 : Répartition des écoles selon le nombre d'enseignants vacataires disponibles et le secteur d'enseignement



3.3.1.8. Disponibilité de l'électricité au sein de l'école

Au regard de la distribution des écoles selon la disponibilité de l'électricité par secteur d'enseignement que nous propose la figure suivante, nous pouvons affirmer facilement que dans l'ensemble on note que 70% d'écoles ne disposent pas d'électricité. Le pourcentage est à la hausse dans les écoles publiques (80%). Cependant au niveau des écoles privées, c'est à peine plus de la moitié (56%) qui ne disposent pas d'électricité. Il convient aussi de signaler que seulement 30% d'écoles disposent d'électricité, et cela est diversement apprécié selon qu'on soit au niveau du public (20%) ou du privé (44%). On remarque que le problème d'électricité se pose véritablement dans les écoles publiques.

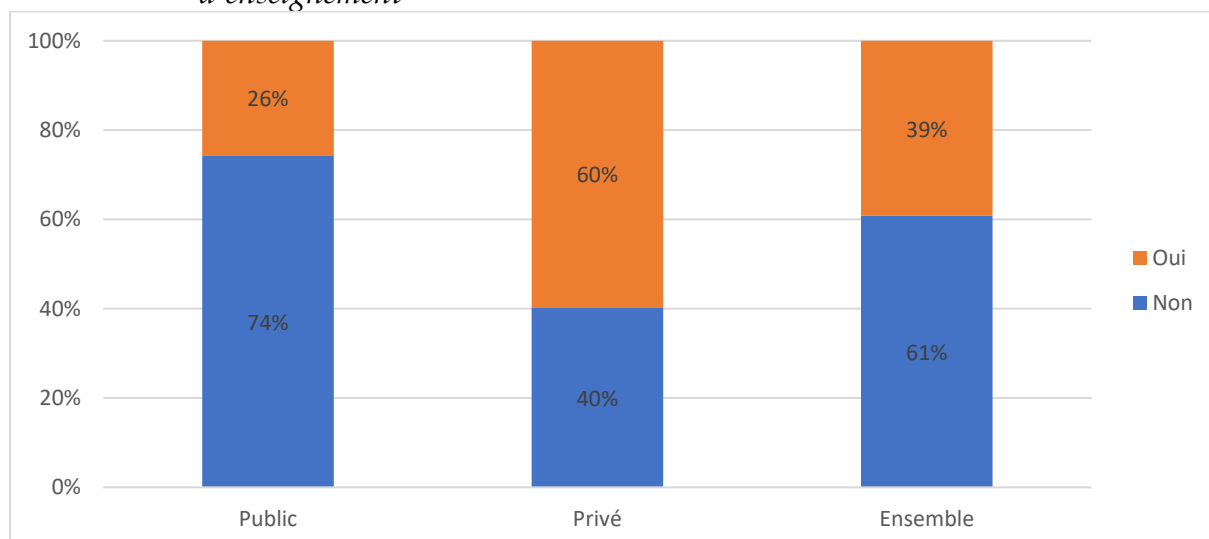
Figure 0.466 : Répartition des écoles selon la disponibilité de l'électricité, par secteur d'enseignement



3.3.1.9. Disponibilité d'eau potable

Comme le présente la figure suivante, on observe 6 écoles sur 10 (61%) qui ne disposent pas d'eau potable dans l'ensemble. Au niveau des écoles publiques, l'accès à l'eau potable est vraiment une denrée rare. Ce ne sont que 26% d'écoles qui en disposent et 74% d'entre elles n'y ont pas accès. Dans les écoles privées, on note 60% d'entre elles qui ont accès à l'eau potable pendant que 40% souffrent du manque de ce précieux bien vital.

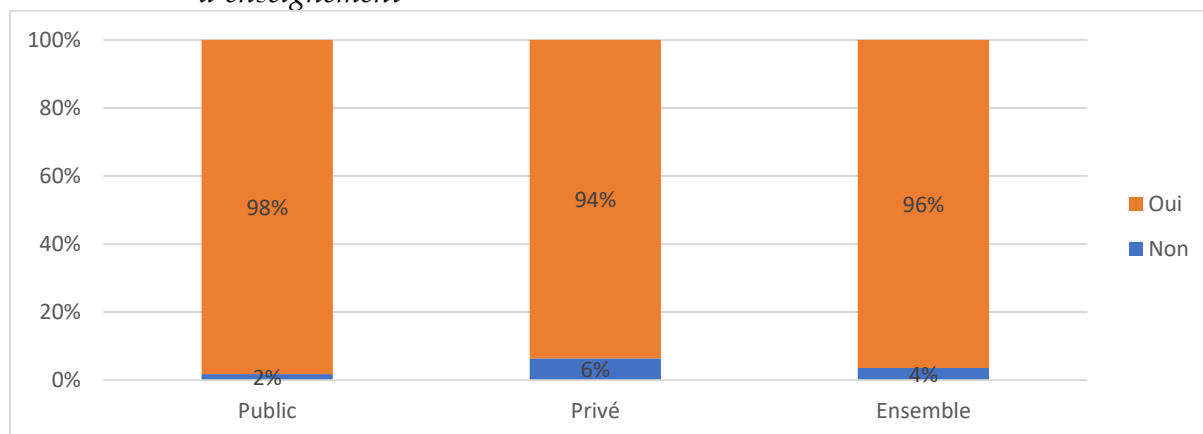
Figure 0.47 : Répartition des écoles selon la disponibilité d'eau potable, par secteur d'enseignement



3.3.1.10. Possession d'un terrain de sport

Le sport est une discipline intégrée aux programmes scolaires. Il a un double enjeu. Il constitue un facteur de distraction et de relaxation pour les apprenants mais aussi il fait office d'une matière à part entière qui est évaluée. La disponibilité d'un terrain de sport est donc un idéal pour toute école primaire. Cependant, la figure ci-dessous montre que dans l'ensemble des écoles de l'échantillon, 4% n'ont pas des terrains de jeu, 6% dans le secteur privé et 2% dans le secteur public.

Figure 0.48 : Répartition des écoles selon la possession ou non d'un terrain de sport, par secteur d'enseignement

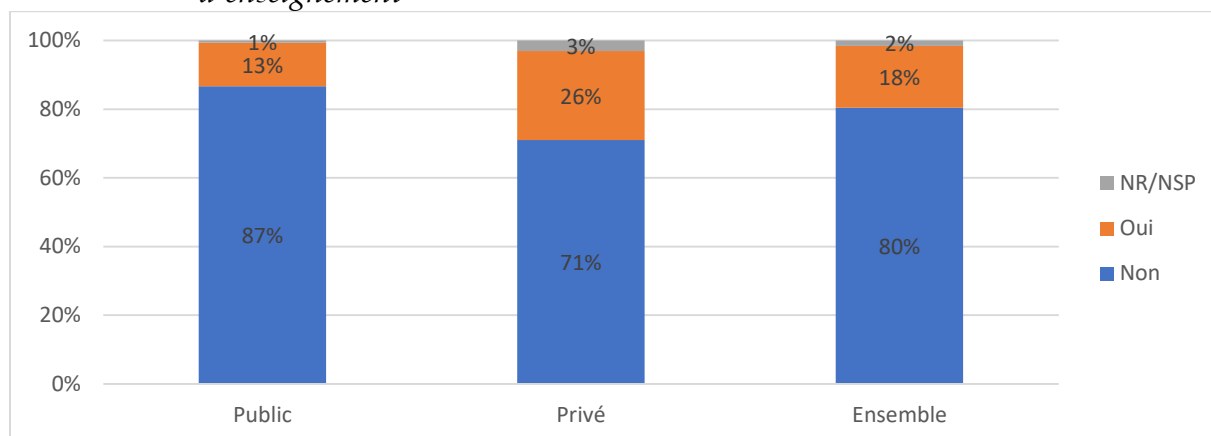


Il faut noter ici que la plupart d'écoles qui ont répondu avoir un terrain de sport se réfèrent à un espace disponible où les élèves peuvent jouer ou faire de la gymnastique.

3.3.1.11. Disponibilité d'une bibliothèque

Déjà en 1981, un rapport de l'UNESCO portant sur les obstacles à la lecture en Afrique évoquait le rôle central que les bibliothèques jouent dans la formation des élèves. Bien plus, en dehors de la lecture, une bibliothèque constitue une mine de connaissances où les élèves peuvent se cultiver, apprendre et améliorer leurs performances à l'école. L'importance d'un tel outil pour un établissement scolaire de base n'est donc plus à démontrer. Les analyses cependant montrent que majoritairement, les écoles primaires échantillonnées ne disposent pas d'une bibliothèque. Le taux d'écoles qui n'en possèdent pas est très élevé soit 80% pour l'ensemble des écoles, 71% dans le secteur d'enseignement privé et 87% pour les écoles publiques. Ces chiffres révèlent aussi que la situation est bien plus problématique au niveau des écoles privées. La question des bibliothèques en milieu scolaire devrait être urgemment mise sur la table des décisions éducatives, surtout pour une éducation de base dont les performances sont encore faibles (PASEC, 2014 ; PASEC 2019).

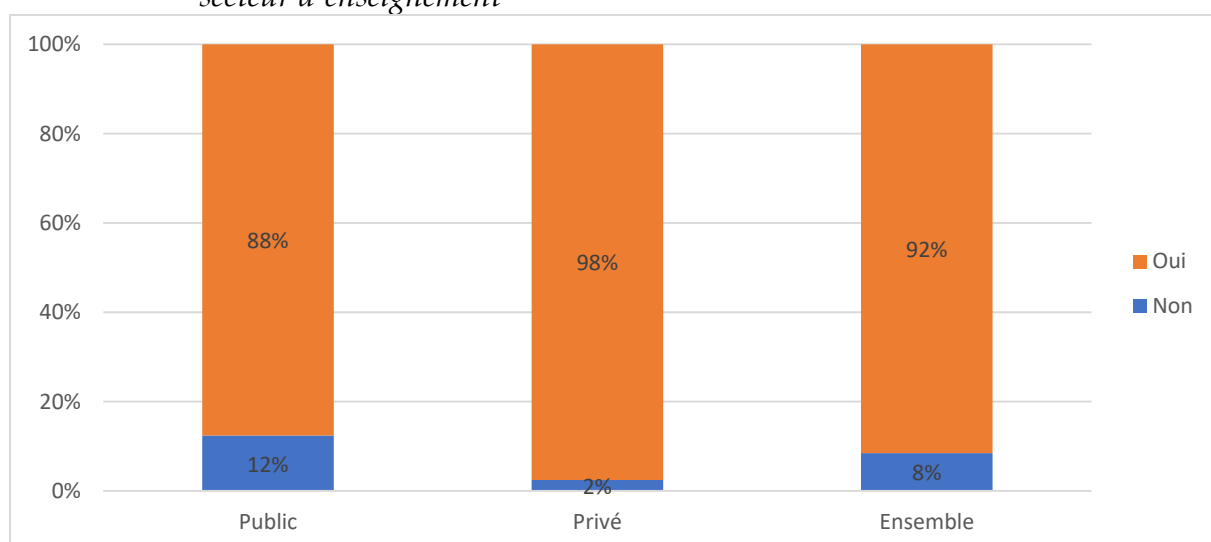
Figure 0.49 : Répartition des écoles selon la possession ou non d'une bibliothèque, par secteur d'enseignement



3.3.1.12. Disponibilité d'un système de lavage des mains

La culture d'hygiène dans les milieux scolaires primaires est capitale pour la santé et le bien-être des apprenants. Le dispositif de lavage des mains permet aux acteurs (apprenants, maîtres, directeurs, visiteurs, etc.) de s'assurer une hygiène permanente afin de se protéger contre les maladies de mains sales et des épidémies de tout genre. Cet outil très essentiel devrait donc être disponible dans toutes les écoles. Quoique la majorité d'écoles possède un dispositif de lavage des mains, quelques-unes n'en possèdent pas, soit 8% du total d'écoles. Lorsque l'on considère les écoles par secteur, on compte 2% d'écoles privées et 12% d'écoles publiques qui ne possèdent pas le dispositif de lavage des mains.

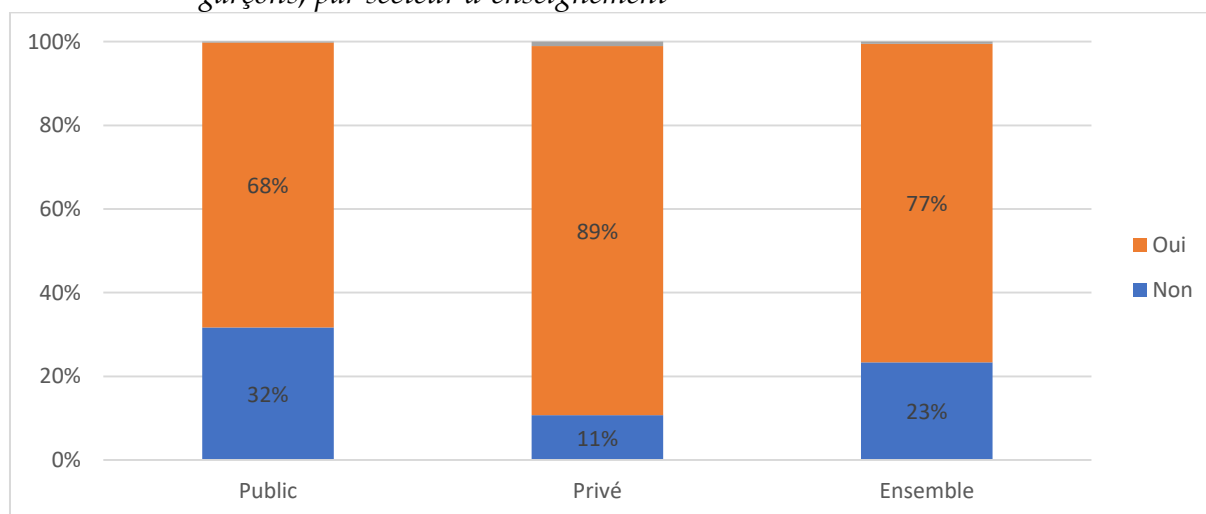
Figure 0.50 : Répartition des écoles selon la disponibilité d'un système de lavage des mains, par secteur d'enseignement



3.3.1.13. Possession de latrines séparées pour les filles et pour les garçons

Concernant toujours l'hygiène en milieu scolaire, la disponibilité des latrines revêt une importance capitale. Aussi, afin de préserver l'intimité des élèves, il est recommandé de disposer des toilettes séparées pour les garçons et pour les filles. On relève que la majorité d'écoles est dans cette dynamique, soit 77% du total disposent des latrines séparées. Néanmoins, il reste encore 11% d'écoles dans le secteur privé et 32% dans le secteur public qui ne disposent pas de latrines séparées pour les filles et pour les garçons.

Figure 0.51 : Répartition des écoles selon la disponibilité de latrines séparées pour filles et pour garçons, par secteur d'enseignement



3.3.1.14. Nombre de latrines disponibles pour les filles et pour les garçons

Quant au nombre de latrines disponibles, il est équitablement réparti entre filles et garçons. En moyenne, il existe trois latrines pour les garçons et trois latrines pour les filles au sein d'une école dans l'ensemble. Ce nombre est de trois pour les écoles privées et quatre pour les écoles publiques.

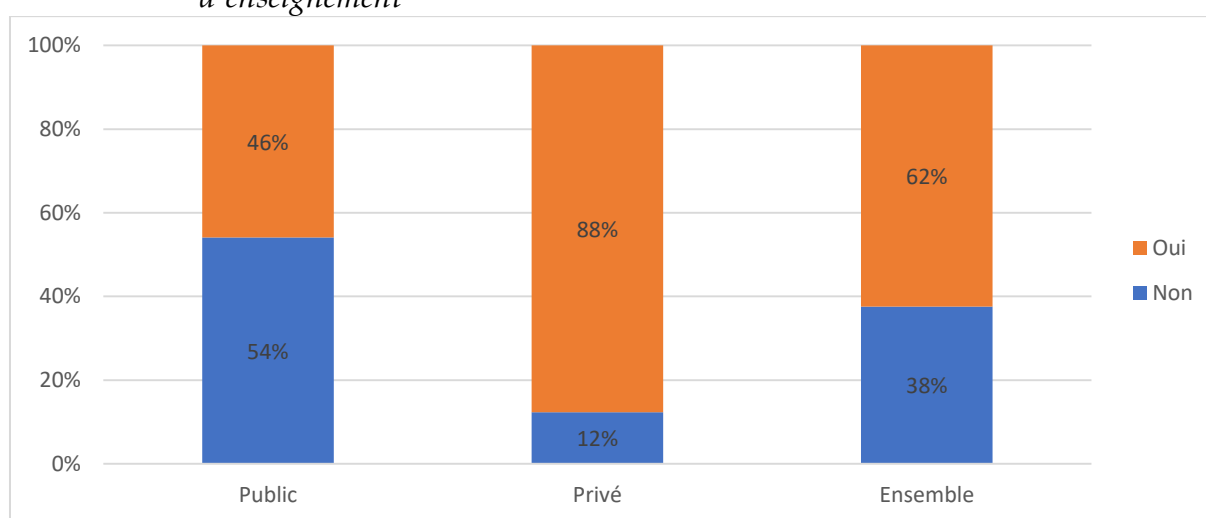
Tableau 0.20 : Statistiques sommaires sur le nombre de latrines possédées par l'école selon le secteur d'enseignement et selon le genre

Type	Secteur d'enseignement	Effectif	Moyenne	Médiane	Min	Max	Écart -type
Latrines pour filles	Public	2196	4	3	0	20	3
	Privé	1801	3	2	1	12	2
	Ensemble	3997	3	2	0	20	3
Latrines pour garçons	Public	2202	4	3	0	36	3
	Privé	1801	3	2	1	12	2
	Ensemble	4004	3	2	0	36	3

3.3.1.15. Disponibilité d'une clôture pour l'école

La sécurité est un facteur important pour la bonne marche des activités scolaires, et la disponibilité d'une clôture pour l'école en est un levier important. Posséder une clôture devrait aussi permettre une meilleure concentration des élèves qui sont moins influencés par les événements qui se déroulent à l'extérieur des locaux de l'école. On constate que 38% d'écoles sont sans clôture, avec une grande disparité entre secteur d'enseignement public et privé. En effet, plus de la moitié des écoles publiques (54%) ne disposent pas de clôture, contre seulement 12% pour les écoles privées.

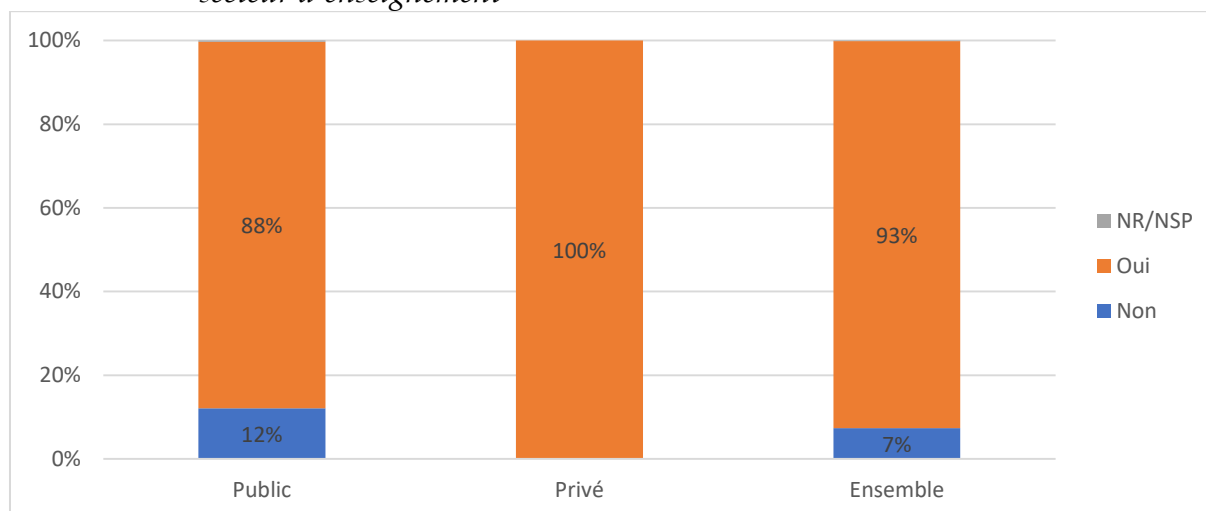
Figure 0.52 : Répartition des écoles selon la possession ou non d'une clôture, par secteur d'enseignement



3.3.1.16. Existence d'un bureau pour la direction

Plusieurs études montrent que le leadership du chef d'établissement est très fortement corrélé à la performance scolaire. Pour que ce leadership corrobore avec les performances scolaires, il faut que les conditions matérielles soient favorables et efficaces. Il faut que le Directeur travaille dans des conditions favorables à l'exercice de sa fonction. Les résultats de l'évaluation nationale montrent que la disponibilité d'un bureau pour la direction de l'école n'est pas effective dans l'ensemble d'écoles enquêtées. Ceci est entièrement attribuable au secteur d'enseignement public. En effet, toutes les écoles privées disposent d'un bureau pour la direction, mais dans les écoles publiques, on compte 12% d'écoles sans bureau.

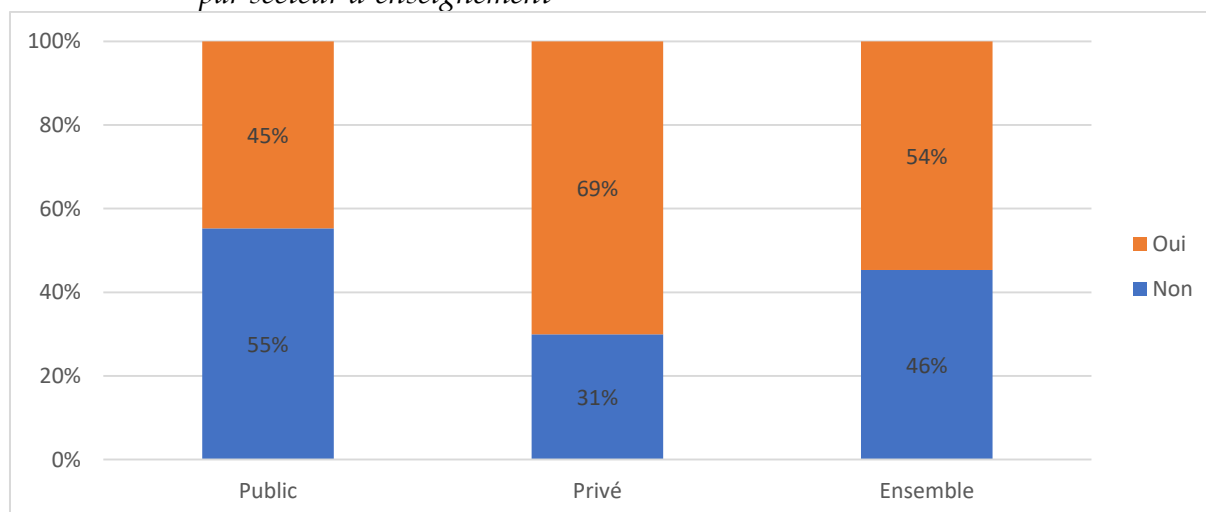
Figure 0.53 : Répartition des écoles selon la disponibilité d'un bureau pour la direction, par secteur d'enseignement



3.3.1.17. Dispositif de ramassage des ordures

Le graphique suivant présente la répartition des écoles ayant un dispositif de ramassage des ordures et selon le secteur d'enseignement. On y relève que 46% d'écoles dans l'ensemble ne disposent pas d'un service de ramassage des ordures. Ce taux reste plus élevé dans le secteur d'enseignement public (55%) que dans le secteur privé (31%).

Figure 0.54 : Répartition des écoles selon la disponibilité d'un service de ramassage des ordures, par secteur d'enseignement

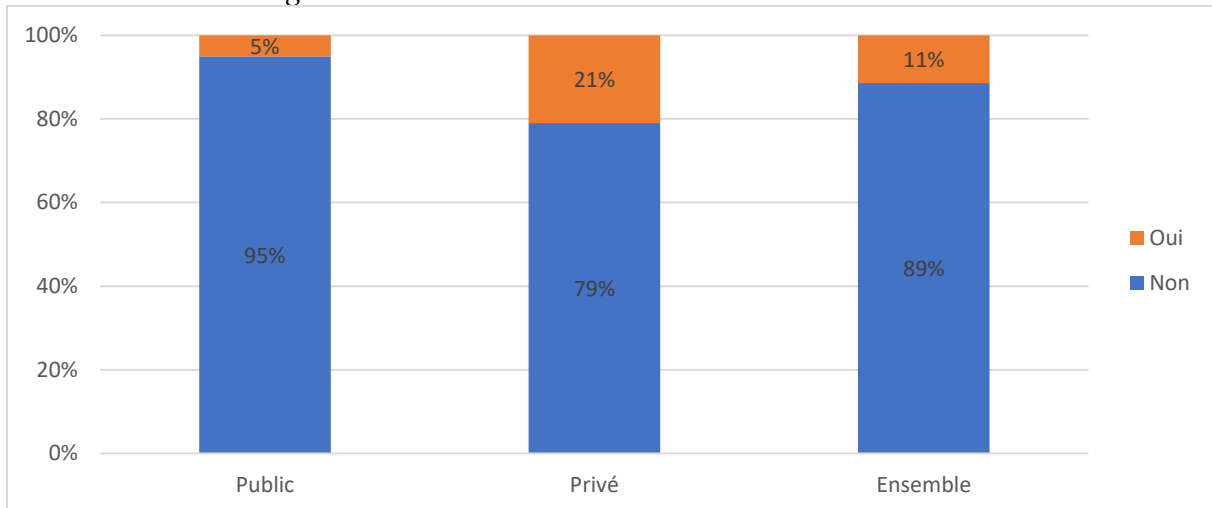


3.3.1.18. Existence de la salle informatique

La pénétration des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans l'enseignement n'est pas encore effective dans nos écoles africaines, surtout dans l'éducation de base. Cette fracture numérique se justifie en partie par le manque d'infrastructures informatiques au sein des écoles. En effet, dans l'ensemble on note

une école sur dix (11%) qui possède une salle informatique. Lorsque l'on considère les écoles par secteur, on enregistre 5% dans le secteur public et 21% dans le secteur privé qui possèdent une salle informatique.

Figure 0.55 : Répartition des écoles selon la disponibilité d'une salle informatique, par secteur d'enseignement

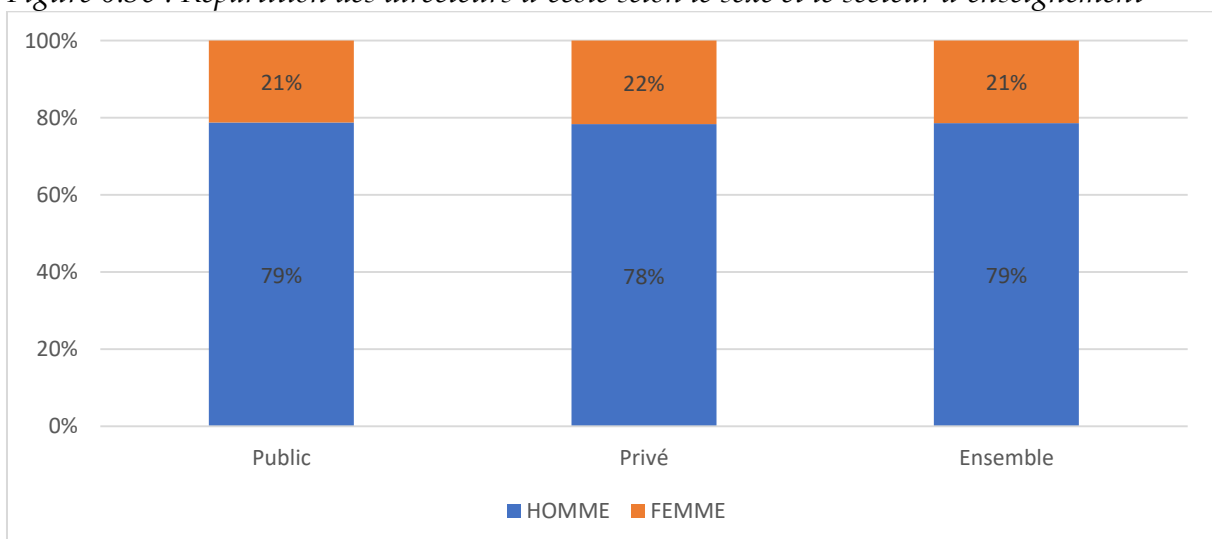


3.3.2. Caractéristiques du directeur

3.3.2.1. Sexe du directeur

La répartition des directeurs d'école selon le sexe et le secteur d'enseignement montre que dans l'ensemble plus de trois quarts de directeurs d'écoles sont des hommes (79%) et seulement 21% sont des femmes. Cette faible proportion des femmes est remarquée aussi bien dans le privé que dans le public où elles représentent respectivement 79% et 78%.

Figure 0.56 : Répartition des directeurs d'école selon le sexe et le secteur d'enseignement



3.3.2.2. Âge du directeur

Le tableau suivant présente les statistiques sur l'âge des directeurs d'école. Il ressort de l'analyse de ce tableau qu'en moyenne un directeur d'une école primaire a 50 ans d'âge dans l'ensemble. Le plus âgé des directeurs a 85 ans et le plus jeune a 28 ans. Toutefois, il convient de noter que cela varie en fonction du secteur. L'âge moyen des directeurs dans le public est de 52 ans et est supérieur à celui du privé qui est de 48 ans. En ce qui concerne l'âge maximum, il est de 85 ans dans le public et de 79 ans dans le privé. Cependant, il faut noter que l'âge minimum aussi bien dans le privé que dans le public est le même (28 ans).

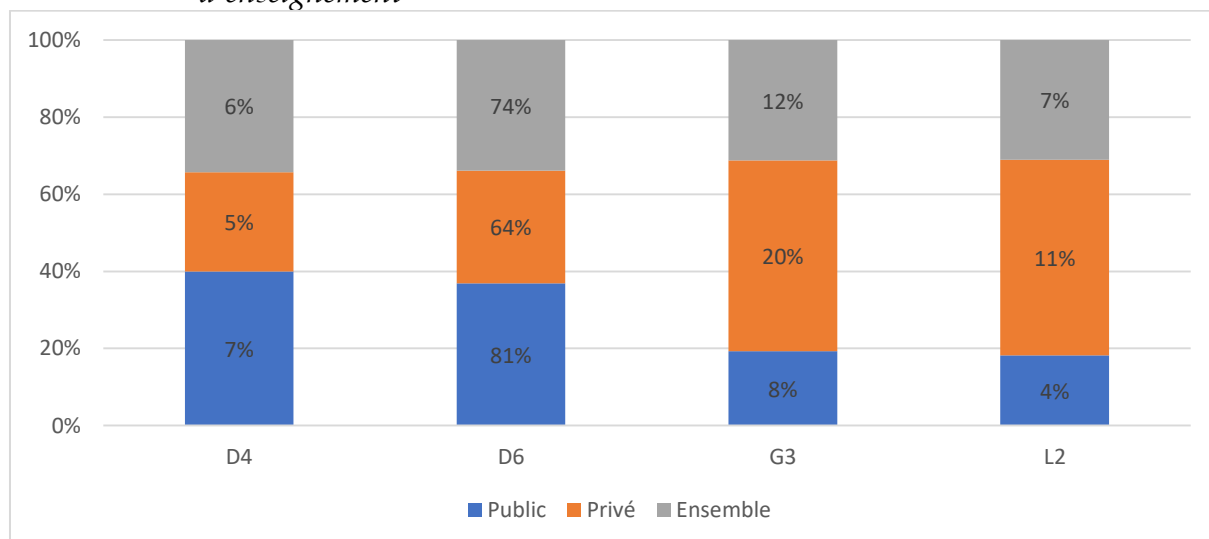
Tableau 0.21 : Statistiques sur l'âge des directeurs d'école

Secteur d'enseignement	Effectif	Moyenne	Médiane	Minimum	Maximum	Écart-type
Public	3232	52	53	28	85	12
Privé	2059	46	46	28	79	11
Ensemble	5291	50	49	28	85	12

3.3.2.3. Niveau d'études du directeur

Dans l'ensemble de directeurs, plus de 7 sur 10 (74%) ont le niveau d'études D6. Cette proportion est encore plus élevée dans le secteur public où elle se situe à 81%. Cependant dans le privé, on dénombre 64% de directeurs qui ont le niveau D6. La figure ci-dessous met aussi en relief une faible proportion des autres niveaux d'études qui sont le D4 (6%), G3 (12%) et L2 (7%) parmi les directeurs que ce soit dans le privé que dans le public. Toutefois, il convient de noter que dans le privé, un directeur sur cinq a un niveau G3.

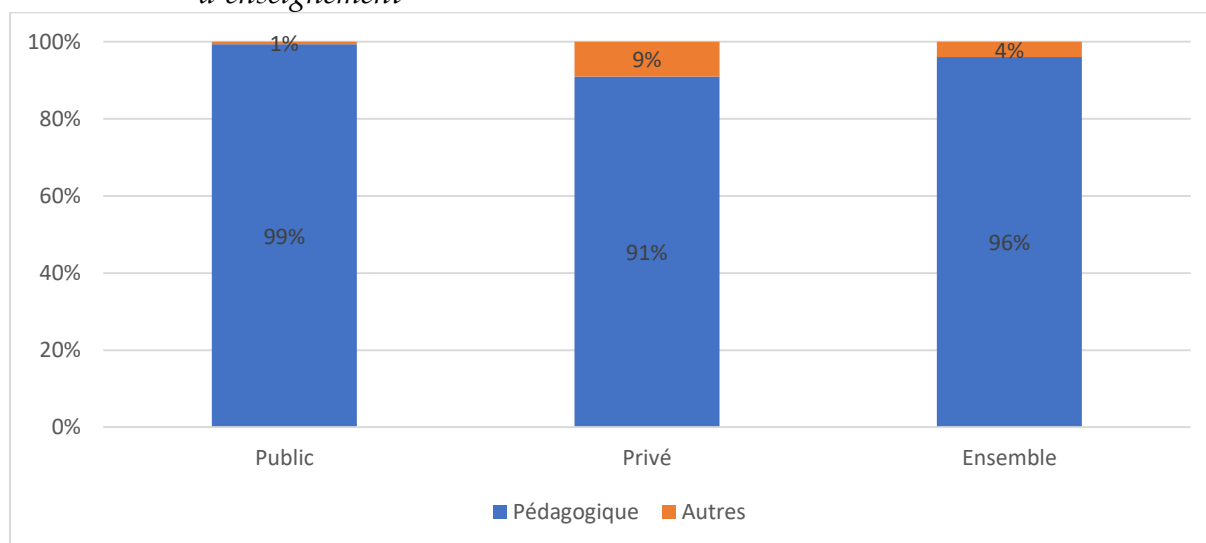
Figure 0.57 : Répartition des directeurs d'école selon le niveau d'études et le secteur d'enseignement



3.3.2.4. *Domaine de formation du directeur*

La figure suivante illustre la répartition des directeurs d'écoles selon le domaine et le secteur d'enseignement. Dans l'ensemble, on peut aisément affirmer qu'une très grande majorité (96%) de directeurs est de la formation pédagogique. Au niveau des directeurs qui exercent dans le domaine public, cette tendance est encore plus forte (99%). Cependant, dans le privé, bien qu'elle demeure élevée (91%), elle reste tout de même relativement inférieure à celle du public.

Figure 0.58 : Répartition des directeurs d'écoles selon le domaine de formation et le secteur d'enseignement



3.3.2.5. *Nombre d'années d'expérience du directeur*

Le tableau suivant donne le nombre d'années d'expérience au poste de direction selon le secteur. Selon le tableau, le nombre moyen d'années d'expérience est de 14 ans et, il varie selon qu'on soit dans le public (16 ans) ou dans le privé (11 ans). Le directeur qui a plus d'expérience a fait 50 ans de carrière et celui qui a moins d'expérience n'a qu'une année de carrière.

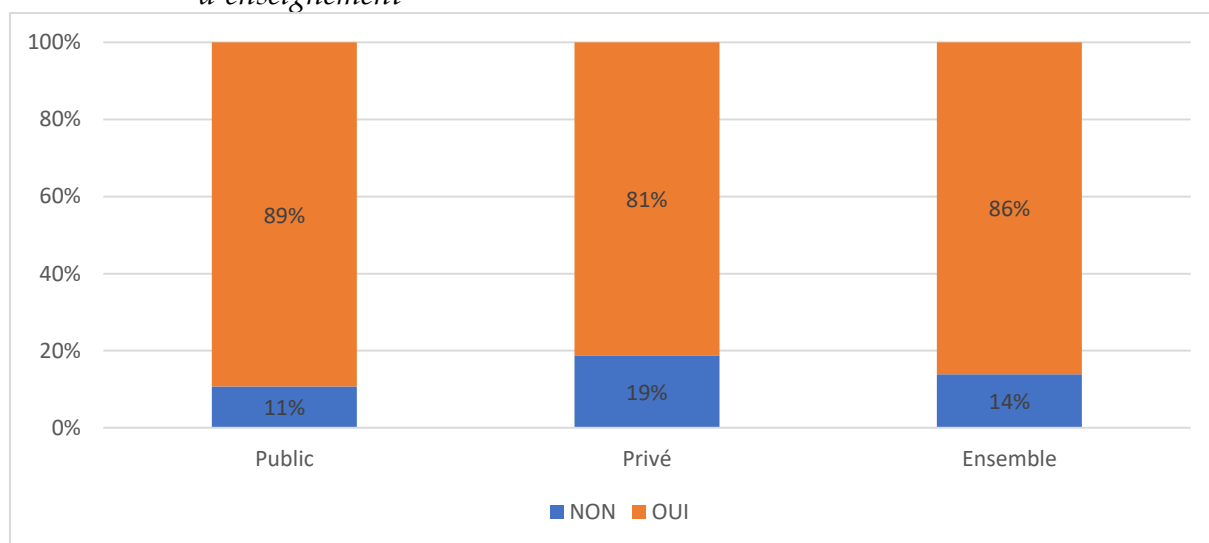
Tableau 0.22 : Nombre d'années d'expérience au poste de direction selon le secteur d'enseignement

Secteur d'enseignement	Effectif	Moyenne	Médiane	Minimum	Maximum	Écart-type
Public	3219	16	13	1	50	11
Privé	2123	11	8	1	34	8
Ensemble	5343	14	12	1	50	10

3.3.2.6. Formation continue du directeur

Dans la majorité des cas (86%), les directeurs d'écoles ont reçu une formation pédagogique complémentaire au cours des deux dernières années. Cette proportion est encore plus accentuée au niveau du public (89%) mais dans le privé, elle est de 81%. Ce constat qui plaide en faveur de la formation, dénote le rôle important qu'est celui du directeur d'école eu égard au dynamisme didactique et institutionnel. Cependant, la figure met aussi en exergue que 19% des directeurs du privé et 11% du public, n'ont pas suivi de formation continue.

Figure 0.59 : Répartition des directeurs d'école selon qu'ils aient reçu ou non une formation pédagogique complémentaire au cours des deux dernières années et le secteur d'enseignement





Chapitre 4.

Connaissances et compétences des élèves au primaire

Le chapitre 4 présente les connaissances et les compétences des élèves dans les différentes échelles de compétences. Ces échelles de compétences sont présentées pour chaque branche et niveau d'étude évalués. Les profils d'apprentissages des élèves sont présentés aussi selon les caractéristiques comme la zone linguistique, la province administrative, le secteur d'enseignement, le milieu d'implantation de l'école et le genre de l'élève

Au cours de ces deux dernières décennies et suite à la dynamique de développement enclenchée par la communauté internationale à travers les OMD, le système éducatif de la RDC a connu l'amélioration de la scolarisation de sa population, particulièrement au niveau de l'enseignement primaire avec des taux de scolarisation satisfaisants. Cet état est encore renforcé depuis 2019 avec la politique de la gratuité de l'enseignement primaire qui permet à tous les enfants en âge d'être scolarisés de fréquenter l'école. En dépit de tous ces progrès, le système éducatif congolais reste toujours confronté à des défis dans d'autres fronts, notamment en ce qui concerne les résultats des apprentissages qui demeurent en deçà des standards espérés.

En effet, l'accroissement du nombre d'enfants scolarisés est une condition nécessaire mais pas suffisante. Il est nécessaire qu'au-delà de cet accroissement que les enfants acquièrent des connaissances scolaires. Pour le niveau primaire, c'est d'ailleurs ce que nous rappelle l'Objectif 6 de l'Éducation Pour Tous : « améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation... ». La recherche internationale a également montré que l'augmentation de la qualité des enseignements était associée à la croissance économique¹³.

Selon les données publiées par l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) en 2017, 617 millions d'enfants et d'adolescents dans le monde n'atteignent pas les seuils minima de compétence en lecture et en calcul, quand bien même que les deux tiers d'entre eux soient scolarisés (Fiche d'information no 46 de l'ISU, 2017). Pour beaucoup d'élèves, la scolarisation ne débouche donc pas sur des véritables acquis, une situation que l'on qualifie souvent de « crise mondiale des apprentissages ». (Unesco-IIPE, 2017).

La qualité de l'éducation est parfois si pauvre que les enfants n'arrivent pas à apprendre, même s'ils sont physiquement à l'école. La mauvaise qualité de l'éducation punit davantage ceux qui sont déjà marginalisés dès la naissance.

L'évaluation PASEC2019 a montré que bon nombre d'enfants n'ont pas les compétences suffisantes pour poursuivre leur scolarité.

Conformément à l'agenda Éducation 2030, la Communauté Internationale s'est engagée pour le développement d'une éducation inclusive et de qualité à travers l'Objectif de Développement Durable 4 (ODD4). C'est ainsi que Dix cibles de l'ODD4 visent à soutenir l'apprentissage sous toutes ses modalités et toutes ses formes, susceptible d'influencer les choix des personnes en vue de créer des sociétés plus justes, inclusives et durables¹⁴. Plus particulièrement, la cible 4.1 vise notamment à s'assurer que tous les élèves maîtrisent les apprentissages de base au cours de leur scolarité.

¹³ Hanusek et Woessmann (2007) cités dans le guide méthodologique pour l'analyse sectorielle de l'éducation, vol 1, pp 224 ont montré qu'une augmentation d'un écart-type des scores en lecture et mathématiques était associée à une augmentation de 2 points de pourcentage du taux de croissance du PIB par habitant.

¹⁴ <https://inee.org/system/files/resources/369009fre.pdf>

La RDC a aligné sa Stratégie Sectorielle de l'Education et de la Formation sur l'ODD4 et s'est engagée à créer des conditions d'un système éducatif de qualité afin d'améliorer les résultats d'apprentissages des élèves.

Afin de s'assurer que le système éducatif national transmet-il les connaissances aux élèves comme prévu, la Cellule Indépendante d'Evaluation des Acquis Scolaires a été mise en place pour procéder à des évaluations régulières du niveau des acquis scolaires des élèves. Ce chapitre présente les performances des élèves de 2^{ème} et 4^{ème} année du primaire de la RDC dans la maîtrise des compétences de base en lecture et en mathématiques.

Construction des échelles de performance

Avant la conception des items qui ont fait l'objet de cette évaluation, la CIEAS a procédé à la détermination des niveaux d'apprentissages des mathématiques et de lecture (en français et en langues nationales). Ces niveaux d'apprentissages ont pour objectifs de : (i) Décrire les attentes d'apprentissages en mathématiques et en lecture des élèves du primaire, (ii) Décrire les niveaux réels d'apprentissages des élèves en Mathématiques et en lecture et (iii) Encadrer l'élaboration des items pour le montage des tests. Les items ont été développés suivant la méthodologie décrite au chapitre 2 ci-dessus.

Au total cinq niveaux d'apprentissages ont été validés pour la lecture et six niveaux pour les mathématiques. Les échelles de performances ont été construites de manière à avoir un test équilibré au regard des objectifs spécifiques du programme national sélectionnés et des compétences à évaluer. Les niveaux d'apprentissages retenus suivent une hiérarchie, indiquant que pour atteindre un niveau plus haut, il faut maîtriser les compétences des niveaux plus bas.

Définition des seuils de compétences « suffisants »

Pour chaque domaine évalué, une échelle de compétences a été déterminée et un seuil minimum suffisant a été retenu pour chacun des niveaux évalués (2^{ème} année et 4^{ème} année). Cette échelle permet de déterminer la part des élèves qui ont une plus grande probabilité de maîtriser (au-dessus du seuil) ou de ne pas maîtriser (en-dessous du seuil) les compétences jugées indispensables pour poursuivre normalement leur scolarité sans difficultés. Ces seuils minimums nationaux ont été définis sur la base des compétences évaluées lors de l'évaluation pilote en appliquant la méthode de la Théorie des Réponses à l'Item (TRI). Pour les besoins de comparaisons régionales, les équivalences ont été établies entre l'échelle de compétences développée au niveau nationale et celle de l'évaluation PASEC2019, puis validées par les experts de différents services du Ministère.

4.1. Connaissances et compétences des élèves en langues

Cette première section présente les profils de performances des élèves de 2^{ème} année primaire en lecture et compréhension de l'écrit dans les quatre langues nationales congolaises et des élèves de 4^{ème} année primaire en lecture et compréhension de l'écrit en français. Ces résultats sont présentés selon les cinq variables retenues à savoir : la zone linguistique, la province, le genre, le milieu de résidence et le secteur d'enseignement.

4.1.1. Profil de performances des élèves de 2^{ème} année en lecture et compréhension de l'écrit en langues nationales congolaises

4.1.1.1. Profil de performances sur l'échelle de compétences en langues nationales congolaises

Le tableau ci-après présente les résultats des élèves par zone linguistique. Pour chaque zone linguistique, les pourcentages d'élèves par niveau de compétences en langue nationale sont renseignés et se répartissent de part et d'autre par la ligne de démarcation du seuil suffisant de compétences. Ce seuil pour la lecture et compréhension de l'écrit en langues nationales correspond à la borne inférieure du niveau moyen de l'échelle de compétences, soit 15 points sur 25 pour les élèves qui sont en fin de degré élémentaire. Le tableau renseigne également sur les scores minima atteints par les élèves pour chaque niveau de l'échelle de compétences.

Tableau 0.1 : Echelle de compétences de lecture et compréhension en langues nationales congolaises-Fin du degré élémentaire

Niveaux de l'échelle	Scores minimums des élèves	Répartition des élèves dans les niveaux de l'échelle				Description des compétences
		Lingala	Kikongo	Tshiluba	Kiswahili	
Niveau Avancé	23	0%	0%	1%	0%	Les élèves de ce niveau sont capables de faire des déductions simples.
Niveau Haut	20	4%	1%	3%	2%	Les élèves de ce niveau sont capables de prélever une information explicite dans le texte.
Niveau Moyen	15	18%	18%	21%	19%	Les élèves de ce niveau sont capables de lire des mots et des phrases courtes
« Seuil minimum suffisant » pour les élèves en fin de degré élémentaire						
Niveau Bas	10	49%	55%	51%	56%	Les élèves de ce niveau sont capables de lire des lettres et des syllabes
Niveau Pré-lecteur	5	28%	24%	22%	22%	Les élèves de ce niveau ont une compréhension élémentaire en langue congolaise nécessaire pour apprendre à lire
Sous le Niveau Pré-lecteur	< 5	1%	2%	2%	1%	Les élèves de ce niveau ne maîtrisent pas suffisamment les compétences du Niveau Pré-lecteur

A l'exception des niveaux de compétences situés aux extrémités (supérieure et inférieure) de l'échelle, les scores des autres niveaux de compétences sont situés dans un intervalle. La borne inférieure d'un niveau devient alors l'extrémité supérieure du niveau de compétences précédent.

L'analyse des données du tableau 4.1 révèle qu'en général près de 22% des élèves se situent au-dessus du seuil de compétences. Cette proportion est un peu plus élevée dans la zone linguistique Tshiluba qui affiche 25%, suivie de la zone Lingala avec 22%, puis les zones Kiswahili et Kikongo avec 21% et 19% respectivement. Cependant, environ 78% des élèves n'ont pas atteint le seuil minimum de compétences en langues nationales. Ce pourcentage s'élève à 82% dans la zone Kikongo, suivie de la zone Kiswahili avec 79%, puis les zones Lingala et Tshiluba qui enregistrent respectivement 78% et 75%.

Les résultats en lecture et compréhension en langues nationales congolaises renseignent que la part des élèves qui ont une plus grande probabilité de maîtriser (au-dessus du seuil) les compétences jugées indispensables pour poursuivre normalement leur scolarité sans difficultés est très faible en RDC.

Niveau Avancé

Le point culminant de l'échelle de compétences de l'évaluation en langues nationales en fin du degré élémentaire au primaire décrit un ensemble de capacités correspondant à un lecteur intermédiaire. La description de ce niveau de compétences présente un lecteur qui commence à mobiliser les compétences pouvant le conduire vers une lecture autonome pour faire des déductions implicites simples. Les élèves qui se situent à ce niveau de l'échelle de compétences en lecture et compréhension en langues nationales en fin du degré élémentaire de scolarité présentent des capacités de déchiffrage de l'écrit et de compréhension orale qui leur permettent de comprendre des informations explicites dans des phrases et des textes courts et de faire des déductions simples. En effet, lire, comprendre et tirer des conclusions qui sont évidentes, relever la trame, le sens ou le thème d'une phrase ou histoire quand il est évident, relever le sujet ou l'idée principale d'un texte lorsqu'il est évident, donner un titre au texte, déduire qu'un événement est la cause d'un autre, déduire le sens d'un mot ou d'une expression, étant donné le contexte, mettre en relation deux éléments contenus dans deux phrases adjacentes du texte, identifier l'intention de l'auteur et faire des déductions simples sur les personnages principaux, leurs attributs, actions, sentiments ou motivations sont les compétences que doit maîtriser un apprenant du niveau avancé.

En moyenne, dans l'ensemble de zones linguistiques, aucun enfant n'a atteint le niveau 5 qui correspond au score minimum de 23 points sur 25 à l'exception de la zone Tshiluba où l'on enregistre 1% d'élèves évalués ayant atteint ce niveau de l'échelle de compétences de lecture et compréhension de l'écrit en langues nationales en fin du degré élémentaire de scolarité.

Niveau Haut

Les élèves de ce niveau consolident leurs capacités de déchiffrage de l'écrit, de compréhension orale et de compréhension des mots écrits. Ils sont capables de prélever une information explicite dans le texte. Cette information doit être clairement dite dans le texte. Les mêmes mots ou des mots similaires peuvent être utilisés dans le texte et les questions pour chercher une définition, dire où se passe un événement, identifier l'idée principale quand elle est dite dans le texte, ou lire une affiche ou un tableau. Par exemple, ils sont capables de : (i) lire, comprendre et identifier les éléments principaux du texte (lieu, temps, actions, personnages, titre, auteur), (ii) lire, comprendre et identifier un mot ou une idée déjà dite dans le texte, (iii) utiliser dans des phrases personnelles les mots nouveaux vus dans un texte et (iv) lire et comprendre le message contenu dans un tableau ou une affiche.

Aucune zone linguistique n'a atteint 5% des élèves évalués à ce niveau de l'échelle de compétences de lecture et compréhension de l'écrit en langues nationales en fin du degré élémentaire de scolarité. La proportion des élèves atteignant ce niveau est de 1% dans la zone Kikongo, 2% dans la zone Kiswahili, 3% dans la zone Tshiluba et 4% dans la zone Lingala.

Niveau Moyen

Les élèves de ce niveau sont capables de lire des mots et des phrases courtes. Ils peuvent lire des mots avec des syllabes simples (ex. consonne +voyelle) et des phrases de syntaxe simple (ex. sujet, verbe, complément). Par exemple, ils sont capables de (d') : identifier le mot écrit qui correspond à l'image, identifier le mot écrit qui correspond au mot lu à haute voix par l'administrateur, identifier le mot écrit qui correspond à la combinaison des syllabes lues à haute voix, reconnaître l'ordre des mots, les marques de nombres, les terminaisons de verbe (infixe, suffixe, formatif), identifier le mot écrit qui a la lettre lue à haute voix par l'administrateur, identifier l'image correspondant au mot lu par l'élève, identifier l'image correspondant à la phrase lue par l'élève et enfin, identifier la phrase écrite correspondant à l'image.

En moyenne, dans toutes les zones, les élèves se trouvent en-dessous de 20% à ce niveau de l'échelle de compétences en dehors de la zone Tshiluba qui affiche une proportion de 21% des élèves.

Niveau Bas

Les élèves de ce niveau commencent à installer des capacités de déchiffrage de l'écrit et à renforcer leurs capacités de compréhension orale. Ils sont capables de lire des lettres et des syllabes. Ils commencent à déchiffrer l'écrit en langues congolaises. Par exemple, ils sont capables de (d') : reconnaître des lettres majuscules et minuscules lues à haute voix par l'administrateur, identifier des lettres ou des mots écrits en majuscules et minuscules, identifier la première lettre d'un mot lu à haute voix, compter le nombre de syllabes dans un mot lu à haute voix, identifier la syllabe qui correspond au son lu par l'administrateur, identifier la syllabe manquant pour compléter un mot lu à haute voix par l'administrateur, identifier la lettre correspondant au son lu à haute voix, identifier la syllabe initiale, médiane ou finale du mot lu à haute voix et enfin, identifier la première syllabe d'un mot.

Plus de la moitié des élèves évalués dans toutes les zones se trouvent dans ce niveau de compétences de l'échelle, à l'exception de la zone Lingala où on compte 49% d'élèves. Dans les zones Kikongo et Kiswahili, 55% et 56% d'élèves se trouvent respectivement dans ce niveau de compétences. Et enfin, dans la zone Tshiluba la proportion des élèves dans ce niveau de compétences représente 51%.

Niveau Pré-lecteur

Les élèves qui se trouvent à ce niveau ont une compréhension élémentaire en langue congolaise nécessaire pour apprendre à lire. Ils ont un vocabulaire et une compréhension grammaticale suffisante pour comprendre des mots, phrases simples, et instructions sur des objets, actions et situations familières. Par exemple, ils sont capables d' : identifier l'image qui correspond au mot (objet ou verbe familier) lu à haute voix par l'administrateur, identifier l'image décrite à haute voix par l'administrateur, identifier des lettres écrites parmi d'autres symboles écrits (nombres, signes, etc.).

Dans l'ensemble des zones linguistiques, près du $\frac{1}{4}$ des élèves se limitent à ce niveau de l'échelle de compétences en lecture et compréhension en langue nationale, à l'exception de la zone Lingala qui en compte un peu plus de $\frac{1}{4}$, soit 28% des élèves.

Sous le Niveau Pré-lecteur

Les élèves dont le score est inférieur à 5 points sur 25 ne parviennent pas à se hisser au niveau Pré-lecteur de l'échelle de compétences de langue. Ils ne maîtrisent pas suffisamment les compétences du Pré-lecteur. Cette position sur l'échelle signifie que ces élèves ne sont pas capables, de façon courante, de mettre en œuvre les connaissances et les compétences les plus élémentaires du programme national que l'évaluation nationale des acquis scolaires cherche à mesurer. Il ne faut, cependant, pas en déduire que ces élèves ne manifestent aucune compétence en langue. Les élèves de ce niveau ont beaucoup de mal à utiliser la langue d'enseignement pour étendre et améliorer leurs connaissances et leurs compétences dans d'autres domaines et pourraient éprouver de sérieuses difficultés dans la poursuite de leur cursus scolaire¹⁵.

Dans l'ensemble, les élèves de ce niveau de compétences représentent 1% dans les zones Lingala et Kiswahili et 2% dans les zones Kikongo et Tshiluba.

4.1.1.2. Répartition des élèves dans les différents niveaux de compétences par province administrative

Le tableau 4.2 ci-dessous présente les résultats des élèves par province. Pour chaque province, les pourcentages d'élèves par niveau de compétences en lecture et compréhension de l'écrit en langue nationale sont renseignés et se distribuent de part et d'autre par la ligne de démarcation du seuil suffisant de compétences. Le tableau

¹⁵ PASEC2019

renseigne les pourcentages d'élèves qui atteignent un certain niveau sur l'échelle de compétences.

Tableau 0.2 : Echelle de compétences de lecture et compréhension en langues nationales congolaises, par province administrative-Fin du degré élémentaire

Zone	Province	Sous le Niveau Pré-Lecteur	Niveau Pré-Lecteur	Niveau Bas	« Seuil minimum suffisant pour les élèves en fin de degré élémentaire »	Niveau Moyen	Niveau Haut	Niveau Avancé
Lingala	Kinshasa	0%	32%	52%		16%	0%	0%
	Equateur	0%	9%	51%		31%	9%	0%
	Sud-Ubangi	5%	24%	39%		18%	14%	0%
Kikongo	Kongo-Central	1%	18%	62%		19%	0%	0%
	Kwilu	2%	33%	47%		16%	2%	0%
Tshiluba	Kasaï-Central	0%	19%	52%		24%	5%	1%
	Kasaï	3%	24%	53%		19%	1%	0%
Kiswahili	Maniema	0%	32%	56%		11%	1%	0%
	Sud-Kivu	1%	10%	59%		29%	1%	0%
	Haut-Katanga	1%	26%	46%	24%	3%	0%	
	Lualaba	1%	22%	67%	10%	0%	0%	
	Tanganyika	1%	10%	54%	31%	4%	0%	
	Tshopo	1%	37%	61%	1%	0%	0%	

Lorsque l'on considère les résultats de l'évaluation par province, on s'aperçoit que dans toutes les provinces aucun élève n'a atteint le niveau avancé (le niveau 5) à l'exception de la province du Kasai-Central où l'on enregistre 1% d'élèves à ce niveau. En plus, la proportion d'élèves se trouvant au-dessus du seuil minimum de compétences varie fortement d'une province à l'autre. La province de l'Equateur est celle qui en a la plus élevée (40%), suivie de la province de Tanganyika (35%). La province de Tshopo occupe la dernière position avec 1% des élèves au-dessus du seuil minimum suffisant.

Toutes les provinces ayant participé à l'évaluation nationale des acquis scolaires présentent des proportions des élèves en-dessous du seuil minimum suffisant de compétences en lecture et compréhension de l'écrit en langues nationales, allant de

61% dans la province de l'Equateur à 99% dans la province de Tshopo. La quasi-totalité des élèves se situent dans le niveau bas et le niveau Pré-lecteur, et quatre provinces n'ont aucun élève en-dessous du niveau Pré-lecteur. Les proportions d'élèves qui ne manifestent pas suffisamment les compétences les plus élémentaires (niveau en-dessous du Pré-lecteur) sont très faibles en RDC.

4.1.1.3. Répartition des élèves dans les différents niveaux de compétences en langues nationales congolaises par secteur

Le tableau 4.3 ci-dessous présente les résultats des élèves par secteur dans chaque zone linguistique. Le tableau renseigne les pourcentages d'élèves qui atteignent un certain niveau sur l'échelle de compétences. Pour chaque secteur, les pourcentages d'élèves par niveau de compétence en lecture et compréhension de l'écrit en langue nationale sont renseignés et se distribuent de gauche à droite par la ligne de démarcation du seuil minimum suffisant de compétences.

Tableau 0.3 : Echelle de compétences de lecture et compréhension en langues nationales congolaises, selon le secteur de l'école-Fin du degré élémentaire

Zone	Secteur	Sous le Niveau Pré-Lecteur	Niveau Pré-Lecteur	Niveau Bas	« Seuil minimum suffisant pour les élèves en fin de de degré élémentaire »	Niveau Moyen	Niveau Haut	Niveau Avancé
Lingala	Privé	0%	22%	46%		31%	1%	0%
	Public	1%	30%	50%		14%	5%	0%
	Ensemble	1%	28%	49%		18%	4%	0%
Kikongo	Privé	0%	1%	72%		27%	0%	0%
	Public	2%	32%	51%		14%	1%	0%
	Ensemble	2%	24%	56%		18%	1%	0%
Tshiluba	Privé	3%	28%	40%		25%	4%	0%
	Public	2%	21%	53%		21%	3%	1%
	Ensemble	2%	22%	50%		22%	3%	1%
Kiswahili	Privé	1%	25%	51%	21%	2%	0%	
	Public	1%	21%	58%	18%	2%	0%	
	Ensemble	1%	22%	56%	19%	2%	0%	

En général, le secteur privé performe mieux que le secteur public. Les résultats du tableau ci-dessus indiquent qu'aucun élève n'a atteint le niveau avancé (le niveau 5) dans les deux secteurs, sauf dans la zone linguistique tshiluba où l'on enregistre 1% d'élèves dans le secteur public. Dans toutes les zones linguistiques, la proportion d'élèves se trouvant au-dessus du seuil minimum de compétences est plus élevée dans

le secteur privé que dans le secteur public. On note aussi que la proportion d'élèves qui ne manifestent pas suffisamment les compétences les plus élémentaires (niveau en-dessous du Pré-lecteur) est nulle dans le secteur privé dans les zones lingala et kikongo, particulièrement dans la zone kikongo où la quasi-totalité d'élèves du secteur privé en-dessous du seuil minimum de compétences se trouve au niveau bas.

4.1.1.4. Répartition des élèves dans les différents niveaux de compétences en langues nationales congolaises selon le genre

Le tableau 4.4 ci-dessous présente les résultats des élèves selon le genre dans chaque zone linguistique. Le tableau renseigne les pourcentages d'élèves qui atteignent un certain niveau sur l'échelle de compétences. Pour chaque modalité du genre, les pourcentages d'élèves par niveau de compétence en lecture et compréhension de l'écrit en langue nationale sont renseignés et se distribuent de gauche à droite par la ligne de démarcation du seuil minimum suffisant de compétences.

Tableau 0.4 : Echelle de compétences de lecture et compréhension en langues nationales congolaises, selon le genre de l'élève-Fin du degré élémentaire

Zone	Genre de l'élève	Sous le Niveau Pré-Lecteur	Niveau Pré-Lecteur	Niveau Bas	« Seuil minimum suffisant » pour les élèves en fin de de degré élémentaire	Niveau Moyen	Niveau Haut	Niveau Avancé
Lingala	Garçons	1%	28%	56%		14%	1%	0%
	Filles	1%	29%	41%		22%	7%	0%
	Ensemble	1%	28%	49%		18%	4%	0%
Kikongo	Garçons	3%	25%	60%		11%	1%	0%
	Filles	1%	23%	52%		24%	0%	0%
	Ensemble	2%	24%	55%		18%	1%	0%
Tshiluba	Garçons	2%	18%	52%		23%	5%	0%
	Filles	2%	26%	50%		20%	1%	1%
	Ensemble	2%	22%	51%		22%	3%	1%
Kiswahili	Garçons	1%	23%	51%	23%	2%	0%	
	Filles	1%	22%	63%	13%	1%	0%	
	Ensemble	1%	22%	56%	19%	2%	0%	

Il ressort de ces résultats que les filles performant mieux que les garçons dans les zones linguistiques lingala et kikongo. En effet, on note dans ces zones que la proportion

d'élèves se trouvant au-dessus du seuil minimum de compétences est plus élevée chez les filles que chez les garçons. Cependant, dans les zones tshiluba et kiswahili, les garçons réalisent des bons résultats avec des proportions d'élèves au-dessus du seuil minimum de compétences plus élevées que les filles. Aucun élève n'est arrivé au niveau avancé de l'échelle de compétences dans l'ensemble, sauf dans la zone tshiluba où l'on enregistre 1% de filles à ce niveau de l'échelle.

On note aussi que la proportion d'élèves qui ne manifestent pas suffisamment les compétences les plus élémentaires (niveau en-dessous du Pré-lecteur) est faible et identique entre les filles et les garçons dans toutes les zones linguistiques à l'exception de la zone kikongo où l'on trouve 3% de garçons contre 1% de filles à ce niveau.

4.1.1.5. Répartition des élèves dans les différents niveaux de compétences en langues nationales congolaises selon le milieu d'implantation de l'école

Le tableau 4.5 ci-dessous présente les résultats des élèves selon le milieu d'implantation de l'école dans chaque zone linguistique. Le tableau renseigne les pourcentages d'élèves qui atteignent un certain niveau sur l'échelle de compétences. Pour chaque modalité du milieu, les pourcentages d'élèves par niveau de compétences en lecture et compréhension de l'écrit en langue nationale sont renseignés et se distribuent de gauche à droite par la ligne de démarcation du seuil minimum suffisant de compétences.

Tableau 0.5 : Echelle de compétences de lecture et compréhension de l'écrit en langues nationales congolaises, selon le milieu d'implantation de l'école-Fin du degré élémentaire

Zone	Milieu d'implantation	Sous le Niveau Pré-Lecteur	Niveau Pré-Lecteur	Niveau au Bas	« Seuil minimum suffisant » pour les élèves en fin de degré élémentaire »	Niveau Moyen	Niveau Haut	Niveau Avancé
Lingala	Rural	6%	28%	44%		10%	12%	0%
	Urbain	0%	28%	50%		20%	2%	0%
	Ensemble	1%	28%	49%		18%	4%	0%
Kikongo	Rural	3%	20%	50%		24%	3%	0%
	Urbain	1%	25%	58%		16%	0%	0%
	Ensemble	2%	24%	55%		18%	1%	0%
Tshiluba	Rural	3%	18%	54%		20%	4%	1%
	Urbain	1%	24%	51%		22%	2%	0%
	Ensemble	2%	21%	51%		22%	3%	1%
Kiswahili	Rural	1%	23%	51%		23%	2%	0%
	Urbain	1%	22%	55%		20%	2%	0%
	Ensemble	1%	22%	56%		19%	2%	0%

Globalement, les élèves du milieu rural performant mieux que ceux du milieu urbain en ce qui concerne la proportion d'élèves au-dessus du seuil minimum suffisant de compétences, sauf dans la zone lingala où l'on observe une égalité des performances entre les deux catégories d'élèves. En effet, dans la zone kikongo, on compte 27% d'élèves du milieu rural au-dessus du seuil minimum suffisant de compétence contre 16% d'élèves du milieu urbain. Dans les zones tshiluba et kiswahili cet écart est de 1% et 3% respectivement en faveur des élèves du milieu rural. Et, c'est dans la zone tshiluba où l'on enregistre 1% d'élèves du milieu rural qui ont atteint le niveau avancé de l'échelle de compétences.

Par ailleurs, la zone lingala enregistre une proportion non négligeable (6%) d'élèves qui ne manifestent pas suffisamment les compétences les plus élémentaires (niveau en-dessous du Pré-lecteur) dans le milieu rural, suivie des zones kikongo (3%) et tshiluba (3%), toujours dans le milieu rural. On note également qu'aucun élève ne se trouve en-dessous du niveau Pré-lecteur dans la zone lingala.

4.1.2. Profil de performances des élèves de 4^{ème} année en lecture et compréhension de l'écrit en français

4.1.2.1. Profil de performances sur l'échelle de compétences de lecture et compréhension de l'écrit en français

Le tableau 4.6 ci-après présente les résultats des élèves de 4^{ème} année en lecture et compréhension de l'écrit en français. Il renseigne également sur les scores minima atteints par les élèves pour chaque niveau de l'échelle de compétences et les pourcentages d'élèves y associés. Ces pourcentages d'élèves par niveau de compétences en français sont séparés, de bas en haut, par la ligne de délimitation du seuil minimum suffisant de compétences. Ce seuil correspond à la borne inférieure du niveau haut de l'échelle de compétences, soit 20 points sur 25 pour les élèves qui sont en fin de degré moyen de l'enseignement primaire.

Tableau 0.6: Echelle de compétences de lecture et compréhension de l'écrit en Français-Fin du degré moyen

Niveaux de l'échelle	Scores minimums des élèves	Répartition des élèves dans les niveaux de l'échelle	Description des compétences
Niveau Avancé	23	3%	Les élèves de ce niveau sont capables de faire des déductions simples
Niveau Haut	20	13%	Les élèves de ce niveau sont capables de prélever une information explicite dans le texte.
« Seuil minimum suffisant » pour les élèves en fin de degré moyen			
Niveau Moyen	15	32%	Les élèves de ce niveau sont capables de lire des mots et des phrases courtes
Niveau Bas	10	39%	Les élèves de ce niveau sont capables de lire des lettres et des syllabes
Niveau Pré-lecteur	5	12%	Les élèves de ce niveau ont une compréhension élémentaire du français nécessaire pour apprendre à lire
Sous le Niveau Pré-lecteur	< 5	1%	Les élèves de ce niveau ne maîtrisent pas suffisamment les compétences du Niveau Pré-lecteur

Dans l'ensemble, la majorité des élèves de la 4^{ème} année, soit 85% du total des élèves évalués, n'a pas atteint le seuil minimum de compétences en lecture et compréhension de l'écrit en français. Ces résultats révèlent que la part des élèves de la 4^{ème} année qui ont une plus grande probabilité de maîtriser (au-dessus du seuil) les compétences jugées indispensables en lecture et compréhension de l'écrit en français pour poursuivre normalement leur scolarité sans difficultés est très faible en RDC, soit 16% des élèves.

Niveau Avancé

La dernière colonne du tableau ci-dessus décrit les compétences que les élèves doivent posséder dans chaque niveau de l'échelle. Le niveau avancé est le niveau le plus élevé dans l'échelle de compétences de l'évaluation nationale des acquis scolaires. Les élèves de ce niveau sont capables de faire des déductions simples. Par exemple, ils sont capables de (de) : (i) arriver à des conclusions qui sont évidentes, (ii) relever la trame, le sens ou le thème d'une phrase ou histoire quand il est évident, (iii) relever le sujet ou l'idée principale d'un texte lorsqu'il est évident, (iv) donner un titre au texte, (v) déduire qu'un événement est la cause d'un autre, déduire le sens d'un mot ou d'une expression, étant donné le contexte, (vi) mettre en relation deux éléments contenus dans deux phrases adjacentes du texte, (vii) identifier l'intention de l'auteur et (viii)

faire des déductions simples sur les personnages principaux, leurs attributs, actions, sentiments ou motivations.

Dans l'ensemble du pays, seuls 3% des élèves de la 4^{ème} année primaire performant à ce niveau de compétences en lecture et compréhension de l'écrit en français où la note minimum est de 23 points sur 25.

Niveau Haut

Ce niveau de l'échelle de compétences correspond au seuil minimum suffisant pour les élèves de la 4^{ème} année avec un score minimum de 20 points sur 25. Les élèves de ce niveau sont capables de prélever une information explicite dans le texte. Les mêmes mots ou les mots similaires peuvent être utilisés dans le texte et les questions pour chercher une définition, dire où se passe un événement, identifier l'idée principale quand elle est explicitée dans le texte ou lire une affiche ou un tableau.

Concrètement, ils sont par exemple, capables de (d') : (i) citer ou identifier les éléments principaux du texte (lieu, temps, actions, personnages, titre, auteur), (ii) citer ou identifier un mot ou une idée déjà dite dans le texte, (iii) identifier la valeur ou message d'un tableau, affiche, recette ou équivalent.

Il ressort de ce tableau que seulement 13% des élèves de la 4^{ème} année sont situés à ce niveau.

Niveau Moyen

Les élèves de ce niveau sont capables de lire des mots et des phrases courtes. Ils peuvent lire des mots avec des syllabes simples (ex. syllabes canoniques) et des phrases de syntaxe simple (ex. sujet, verbe, complément d'objet direct). Par exemple, ils sont capables de (d') : (i) identifier le mot écrit qui correspond à l'image, (ii) identifier le mot écrit qui correspond au mot lu à haute voix par l'enseignant, (iii) identifier le mot écrit qui a la lettre lue à haute voix par l'enseignant, (iv), identifier l'image correspondant au mot lu par l'élève, (v) identifier l'image correspondant à la phrase lue par l'élève et (vi) identifier la phrase écrite correspondant à l'image.

En moyenne, dans l'ensemble du pays, 33% des élèves de la 4^{ème} année atteignent ce niveau et présentent les compétences moyennes aux apprentissages de lecture et compréhension de l'écrit en français. Il correspond au score minimum de 15 points sur 25.

Niveau Bas

Ce niveau correspond au score minimum de 10 points sur 25. Les élèves qui se situent à ce niveau peuvent lire des lettres et des syllabes. Ils commencent à déchiffrer l'écrit en Français. Par exemple, ils sont capables de : (i) reconnaître des lettres majuscules et minuscules lues à haute voix par l'enseignant, (ii) identifier des lettres ou des mots écrits en majuscules et minuscules, (iii) identifier la première lettre d'un mot lu à haute voix par l'enseignant, (iv) compter le nombre de syllabes dans un mot lu à haute voix par l'enseignant, (v) identifier la syllabe qui correspond au son lu par l'enseignant, (i)

identifier la première ou la dernière syllabe d'un mot et (vi) identifier la dernière lettre d'un mot lu à haute voix par l'enseignant.

Le plus grand nombre d'élèves de la 4^{ème} année évalués en lecture et compréhension de l'écrit en français se situent à ce niveau de compétences et ils représentent 39% du total. Ils présentent donc les compétences basses aux apprentissages en fin du degré moyen de scolarité.

Niveau Pré-lecteur

Le niveau Pré-lecteur est le plus bas de l'échelle de compétences en lecture et compréhension de l'écrit de l'évaluation nationale. Il correspond au score minimum de 5 points sur 25 en français. Les élèves qui se situent à ce niveau ont une compréhension élémentaire du français nécessaire pour apprendre à lire. Ils ont un vocabulaire et une compréhension grammaticale suffisante pour comprendre des mots, des phrases simples et des instructions sur des objets, des actions et des situations familières. Par exemple, ils sont capables de (d') : (i) identifier l'image qui correspond au mot (objet ou verbe familier) lu à voix haute par l'enseignant, (ii) identifier l'image décrite à voix haute par l'enseignant et (iii) identifier des lettres écrites parmi d'autres symboles écrits (numéros, signes, etc.).

En moyenne, 12% des élèves de la 4^{ème} année se limitent à ce niveau le plus élémentaire de l'échelle de compétences en lecture et compréhension de l'écrit. Une attention particulière doit être accordée aux élèves de ce niveau qui accusent des compétences très fragiles afin qu'ils ne puissent pas rencontrer des difficultés importantes dans la suite de leur scolarité.

Sous le Niveau Pré-lecteur

Les élèves dont le score est inférieur à 5 points sur 25 ne parviennent pas à se hisser au niveau Pré-lecteur de l'échelle de compétences de l'évaluation nationale. Cette position sur l'échelle signifie que ces élèves ne sont pas capables, de façon courante, de mettre en œuvre les connaissances et les compétences les plus élémentaires du programme national du français que l'évaluation nationale des acquis scolaires mesure. Mais cela ne signifie pas que ces élèves ne manifestent aucune compétence en lecture et compréhension de l'écrit. Leurs difficultés en lecture et compréhension de l'écrit révèle qu'ils ne parviennent pas à résoudre plus de la moitié des items du niveau Pré-lecteur. Ces élèves ont donc de fortes probabilités d'éprouver de sérieuses difficultés dans la poursuite de leur scolarité.

En 4^{ème} année, la proportion d'élèves de ce niveau de l'échelle de compétences est très faible, ils représentent 1% du total des élèves.

4.1.2.2. Répartition des élèves dans les différents niveaux de l'échelle de compétences du français par zone linguistique

Le tableau 4.7 ci-après présente les résultats des élèves de la 4^{ème} année primaire par niveau de compétences en lecture et compréhension de l'écrit en français et selon les zones linguistiques. Pour chaque zone linguistique, les pourcentages d'élèves par niveau de compétences sont renseignés et se répartissent de gauche à droite par la

ligne de démarcation du seuil minimum suffisant de compétences. Tel que dit plus haut, ce seuil correspond à la borne inférieure du niveau haut de l'échelle de compétences, soit 20 points sur 25 pour les élèves qui sont en fin de degré moyen de l'enseignement primaire.

Tableau 0.7 : Echelle de compétences de lecture et compréhension de l'écrit en Français, par zone linguistique-Fin du degré moyen

Zone	Sous le Niveau Pré-Lecteur	Niveau Pré-Lecteur	Niveau Bas	Niveau Moyen	« Seuil minimum suffisant » pour les élèves en fin de degré moyen	Niveau Haut	Niveau Avancé
Lingala	2%	12%	31%	33%		18%	4%
Kikongo	2%	7%	28%	43%		18%	2%
Tshiluba	0%	15%	44%	35%		6%	0%
Kiswahili	0%	12%	44%	32%		10%	2%
Pays	1%	12%	39%	32%		13%	3%

De l'analyse de ce tableau, il ressort qu'en moyenne 16% d'élèves performant au-delà du seuil minimum suffisant en fin de degré moyen du primaire (4^{ème} année primaire). La majorité d'élèves, soit 84% du total, se trouvent en dessous du seuil minimum de compétences.

4.1.2.3. Répartition des élèves dans les différents niveaux de l'échelle de compétences du français par province

Le tableau 4.8 ci-dessous présente les résultats des élèves par province. Il renseigne les pourcentages d'élèves qui atteignent un certain niveau sur l'échelle de compétences. Pour chaque province, les pourcentages d'élèves par niveau de compétences en lecture et compréhension de l'écrit en français sont renseignés et séparés de part et d'autre par la ligne de démarcation du seuil minimum suffisant de compétences.

Tableau 0.8 : Echelle de compétences de lecture et compréhension de l'écrit en Français, par province administrative-Fin du degré moyen

Zone	Province	Sous le Niveau Pré-Lecteur	Niveau Pré-Lecteur	Niveau Bas	Niveau Moyen	« Seuil minimum suffisant » pour les élèves en fin de degré moyen	Niveau Haut	Niveau Avancé
Lingala	Kinshasa	1%	8%	28%	34%		23%	6%
	Equateur	0%	19%	40%	35%		6%	0%
	Sud-Ubangi	4%	25%	39%	25%		6%	1%
Kikongo	Kongo-Central	3%	4%	28%	41%		21%	3%
	Kwilu	0%	12%	28%	47%		12%	0%
Tshiluba	Kasaï-Central	0%	14%	47%	32%		6%	1%
	Kasaï	1%	16%	42%	35%		6%	0%
Kiswahili	Maniema	3%	25%	43%	27%		2%	0%
	Sud-Kivu	0%	5%	32%	44%		17%	3%
	Haut-Katanga	1%	5%	43%	32%	16%	4%	
	Lualaba	0%	6%	32%	53%	9%	0%	
	Tanganyika	0%	3%	69%	23%	6%	0%	
	Tshopo	0%	35%	52%	10%	2%	1%	
Pays		1%	12%	39%	32%	13%	3%	

Bien que les résultats dans l'ensemble soient faibles, mais les résultats par zone linguistique tels que présentés ci-dessus cachent beaucoup de disparités entre les provinces. Le tableau 4.8 renseigne que quatre provinces seulement sur les 13 qui ont participé à l'évaluation nationale ont enregistré au moins 20% d'élèves au-dessus du seuil minimum suffisant. Il s'agit de la ville-province de Kinshasa (29%), du Kongo-Central (24%) et des provinces du Sud-Kivu et du Haut-Katanga avec 20% chacune. Les résultats dans le reste des provinces sont extrêmement faibles avec à la queue la province de la Tshopo qui enregistre 97% des élèves en dessous du seuil minimum de compétences.

Lorsque l'on considère les résultats de l'évaluation nationale par province, on s'aperçoit que dans toutes les provinces aucun élève n'a atteint le niveau avancé (le niveau 5) à l'exception de la province du Kasaï-Central où l'on enregistre 1% d'élèves à ce niveau. En plus, la proportion d'élèves se trouvant au-dessus du seuil minimum de compétences varie fortement d'une province à l'autre. La province de l'Equateur est celle qui en a la plus élevée (40%), suivie de la province du Tanganyika (35%). La

province de la Tshopo occupe la dernière position avec 1% d'élèves au-dessus du seuil minimum suffisant.

Toutes les provinces ayant participé à l'évaluation nationale des acquis scolaires présentent des proportions plus élevées des élèves en-dessous du seuil minimum suffisant de compétences, allant de 61% dans la province de l'Equateur à 99% dans la province de la Tshopo. La quasi-totalité des élèves se situe dans le niveau bas et le niveau Pré-lecteur et quatre provinces n'ont aucun élève dans le niveau en-dessous du Pré-lecteur. Les proportions d'élèves qui ne manifestent pas suffisamment les compétences les plus élémentaires (niveau en-dessous du Pré-lecteur) sont très faibles en RDC.

4.1.2.4. Répartition des élèves dans les différents niveaux de l'échelle de compétences du français par secteur d'école

Le tableau 4.9 ci-après présente les résultats des élèves par secteur. Il renseigne les pourcentages d'élèves qui atteignent un certain niveau sur l'échelle de compétences. Pour chaque secteur, les pourcentages d'élèves par niveau de compétence en lecture et compréhension de l'écrit en français sont renseignés et séparés de part et d'autre par la ligne de démarcation du seuil minimum suffisant de compétences.

Tableau 0.9 : Echelle de compétences de lecture et compréhension de l'écrit en Français, par secteur de l'école-Fin du degré moyen

Niveaux de l'échelle	Scores minimums des élèves	Répartition des élèves dans les niveaux de l'échelle			Description des compétences
		Privé	Public	Pays	
Niveau Avancé	23	6%	1%	3%	Les élèves de ce niveau sont capables de faire des déductions simples
Niveau Haut	20	21%	10%	13%	Les élèves de ce niveau sont capables de prélever une information explicite dans le texte.
Seuil minimum suffisant » pour les élèves en fin de degré moyen					
Niveau Moyen	15	39%	31%	32%	Les élèves de ce niveau sont capables de lire des mots et des phrases courtes
Niveau Bas	10	28%	43%	39%	Les élèves de ce niveau sont capables de lire des lettres et des syllabes
Niveau Pré-lecteur	5	6%	14%	12%	Les élèves de ce niveau ont une compréhension élémentaire du français nécessaire pour apprendre à lire
Sous le Niveau Pré-lecteur	< 5	0%	1%	1%	Les élèves de ce niveau ne maîtrisent pas suffisamment les compétences du Niveau Pré-lecteur

Globalement, les élèves du secteur privé performant mieux en lecture et compréhension de l'écrit en français que ceux du secteur public. On compte 27% d'élèves du secteur privé au-dessus du seuil minimum suffisant de compétences contre 11% dans le secteur public. On constate que 6% d'élèves du secteur privé ont atteint le niveau avancé de l'échelle de compétence contre 1% d'élèves du secteur public. On note aussi que la proportion d'élèves qui ne manifestent pas suffisamment les compétences les plus élémentaires (niveau en-dessous du Pré-lecteur) est nulle dans le secteur privé tandis que le secteur public enregistre 1% d'élèves à ce niveau.

4.1.2.5. Répartition des élèves dans les différents niveaux de l'échelle de compétences du français selon le genre

Le tableau 4.10 ci-dessous présente les résultats des élèves selon le genre. Le tableau renseigne les pourcentages d'élèves qui atteignent un certain niveau sur l'échelle de compétences. Pour chaque modalité du genre, les pourcentages d'élèves par niveau de compétences en lecture et compréhension de l'écrit sont renseignés et se séparent, de bas en haut, par la ligne de délimitation du seuil minimum suffisant de compétences. Ce seuil correspond à la borne inférieure du niveau haut de l'échelle de compétences, soit 20 points sur 25 pour les élèves en fin de degré moyen de l'enseignement primaire.

Tableau 0.10 : Echelle de compétences de lecture et compréhension de l'écrit en Français, par genre de l'élève-Fin du degré moyen

Niveaux de l'échelle	Scores minimums des élèves	Répartition des élèves dans les niveaux de l'échelle			Description des compétences
		Garçons	Filles	Pays	
Niveau Avancé	23	3%	2%	3%	Les élèves de ce niveau sont capables de faire des déductions simples ;
Niveau Haut	20	14%	12%	13%	Les élèves de ce niveau sont capables de prélever une information explicite dans le texte.
« Seuil minimum suffisant » pour les élèves en fin de degré moyen					
Niveau Moyen	15	35%	31%	32%	Les élèves de ce niveau sont capables de lire des mots et des phrases courtes.
Niveau Bas	10	35%	42%	39%	Les élèves de ce niveau sont capables de lire des lettres et des syllabes.
Niveau Pré-lecteur	5	11%	13%	12%	Les élèves de ce niveau ont une compréhension élémentaire du français nécessaire pour apprendre à lire.
Sous le Niveau Pré-lecteur	< 5	2%	0%	1%	Les élèves de ce niveau ne maîtrisent pas suffisamment les compétences du Niveau Pré-lecteur.

Le tableau ci-dessus indique qu'en général les garçons performant mieux que les filles en lecture et compréhension de l'écrit en français. En effet, on compte 17% de garçons au-dessus du seuil minimum suffisant de compétences en lecture et compréhension de l'écrit en français contre 14% de filles. En plus, 3% de garçons sont arrivés au niveau avancé de l'échelle de compétence contre 2% de filles. On note cependant que la proportion d'élèves qui ne manifestent pas suffisamment les compétences les plus élémentaires (niveau en-dessous du Pré-lecteur) est nulle pour les filles alors qu'on dénombre 2% de garçons à ce niveau.

4.1.2.6. Répartition des élèves dans les différents niveaux de l'échelle de compétences du français selon le milieu d'implantation de l'école

Le tableau 4.11 ci-dessous présente les résultats des élèves selon le milieu d'implantation de l'école. Il renseigne les pourcentages d'élèves qui atteignent un certain niveau sur l'échelle de compétences. Pour chaque modalité du milieu, les pourcentages d'élèves par niveau de compétences en lecture et compréhension de l'écrit en français sont renseignés et séparés, de bas en haut, par la ligne de démarcation du seuil minimum suffisant de compétences. Ce seuil correspond à la borne inférieure du niveau haut de l'échelle de compétences, soit 20 points sur 25 pour les élèves qui sont en fin de degré moyen de l'enseignement primaire.

Tableau 0.11 : Echelle de compétences de lecture et compréhension de l'écrit en Français, par milieu d'implantation de l'école-Fin du degré moyen

Niveaux de l'échelle	Scores minimums des élèves	Répartition des élèves dans les niveaux de l'échelle			Description des compétences
		Rural	Urbain	Pays	
Niveau Avancé	23	0%	3%	3%	Les élèves de ce niveau sont capables de faire des déductions simples
Niveau Haut	20	6%	14%	13%	Les élèves de ce niveau sont capables de prélever une information explicite dans le texte.
Seuil minimum suffisant » pour les élèves en fin de degré moyen					
Niveau Moyen	15	22%	35%	32%	Les élèves de ce niveau sont capables de lire des mots et des phrases courtes
Niveau Bas	10	45%	37%	39%	Les élèves de ce niveau sont capables de lire des lettres et des syllabes
Niveau Pré-lecteur	5	25%	10%	12%	Les élèves de ce niveau ont une compréhension élémentaire du français nécessaire pour apprendre à lire
Sous le Niveau Pré-lecteur	< 5	2%	1%	1%	Les élèves de ce niveau ne maîtrisent pas suffisamment les compétences du Niveau Pré-lecteur

Lorsqu'on observe la proportion d'élèves au-dessus du seuil minimum suffisant de compétences, on s'aperçoit que globalement les élèves du milieu urbain performant mieux que ceux du milieu rural. En effet, le milieu urbain compte 17% d'élèves au-dessus du seuil minimum de compétences contre 6% pour le milieu rural. On note également qu'aucun élève du milieu rural n'a atteint le niveau avancé de l'échelle de compétences alors que le milieu urbain compte 3% d'élèves à ce niveau. En outre, le milieu rural enregistre une proportion plus élevée que le milieu urbain en ce qui concerne les élèves qui ne manifestent pas suffisamment les compétences les plus élémentaires (niveau en-dessous du Pré-lecteur).

4.2. Connaissances et compétences des élèves en mathématiques

4.2.1. Profil de performance des élèves de 2^{ème} année en mathématiques

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

Le tableau 4.12 ci-après présente les résultats des élèves de 2^{ème} et 4^{ème} années en mathématiques par niveau de compétences sur l'échelle de mathématiques. Il renseigne également sur les scores minimums atteints par les élèves pour chaque niveau de l'échelle de compétences et les pourcentages d'élèves y associés. Ces pourcentages d'élèves par niveau de compétences en mathématiques se répartissent de part et d'autre par les lignes de démarcation des seuils minimums suffisants de compétences. Ces seuils correspondent à la borne inférieure du niveau haut de l'échelle de compétences, soit 24 points sur 30 pour les élèves en fin de degré moyen et à la borne inférieure du niveau moyen de l'échelle de compétences, soit 18 points sur 30 pour les élèves en fin de degré élémentaire. Sur cette même échelle de mathématiques, le seuil minimum suffisant a été défini pour les élèves de 2^{ème} année en fin du degré élémentaire et le seuil suffisant pour les élèves de 4^{ème} année en fin du degré moyen.

Tableau 0.12 : Echelle de compétences de mathématiques-Fin des degrés élémentaire & moyen

Niveaux de l'échelle	Scores minimums des élèves	Répartition des élèves dans les niveaux de l'échelle		Description des compétences
		2 ^{ème}	4 ^{ème}	
Niveau Avancé	28	0%	0%	Les élèves de ce niveau maîtrisent les compétences décrites dans le niveau avancé ¹⁶ .
Niveau Haut	24	0%	3%	Les élèves de ce niveau maîtrisent les compétences décrites dans le niveau haut ¹⁷ .
« Seuil minimum suffisant » pour les élèves en fin de degré moyen				
Niveau Moyen	18	9%	24%	Les élèves de ce niveau maîtrisent les compétences décrites dans le niveau moyen ¹⁸ .
« Seuil minimum suffisant » pour les élèves en fin de degré élémentaire				
Niveau Bas	12	40%	55%	Les élèves de ce niveau maîtrisent les compétences décrites dans le niveau bas ¹⁹ .
Niveau Pré-mathématique	6	47%	18%	Les élèves de ce niveau maîtrisent les compétences décrites dans le niveau pré-mathématique ²⁰ .
Sous le Niveau Pré-mathématique	< 6	4%	0%	Les élèves de ce niveau ne maîtrisent pas suffisamment les compétences de pré-mathématiques.

Dans l'ensemble du pays, la grande majorité d'élèves n'a pas atteint le seuil minimum de compétences en mathématiques, soit 91% en 2^{ème} année et 96% en 4^{ème} année. Ces résultats révèlent que la part des élèves qui ont une plus grande probabilité de

¹⁶ **Niveau 5** : Les élèves de ce niveau maîtrisent la numération décimale de position des nombres décimaux. Ils maîtrisent les différentes écritures d'un nombre. Ils peuvent comparer, ordonner et ranger des nombres décimaux. Les élèves de ce niveau maîtrisent les quatre opérations de base (addition, soustraction, multiplication, division) avec les nombres entiers inférieurs à 1 000 000 et les nombres décimaux à une ou deux places, ainsi que des situations problèmes significatives relevant de la proportionnalité. Ils peuvent effectuer mentalement et par écrit les opérations fondamentales sur les nombres décimaux et les fractions simples. Au-delà de la connaissance des propriétés des figures planes et des solides usuels, ces élèves maîtrisent les mesures et les estimations des surfaces et des capacités élémentaires. Ils sont capables d'utiliser ces compétences pour résoudre des problèmes de la vie quotidienne.

¹⁷ **Niveau 4** : Les élèves de ce niveau maîtrisent la numération décimale de position. Ils connaissent l'écriture en chiffre, en lettre, en décomposition additive et ou multiplicative et des conversions. Ils peuvent comparer, ordonner et ranger des nombres inférieurs à 1 00 000. Les élèves de ce niveau maîtrisent les quatre opérations de base (addition, soustraction, multiplication, division) avec des nombres entiers inférieurs à 1 00 000. Ils peuvent comparer, additionner et soustraire les fractions simples de dénominateur différent. Ils connaissent les notions élémentaires de multiple et de diviseur dans des cas simples. Ils connaissent les figures planes et leurs propriétés. Ils ont une connaissance élémentaire des solides de base. Ils peuvent mesurer et estimer les périmètres des figures en appliquant leurs propriétés. Ils sont capables d'utiliser ces compétences pour résoudre des problèmes de la vie quotidienne.

¹⁸ **Niveau 3** Les élèves de ce niveau connaissent la numération décimale de position. Ils connaissent l'écriture en chiffres, en lettres, en décomposition additive et ou multiplicative et des conversions. Ils peuvent comparer, ordonner et ranger des nombres inférieurs à 1 000. Ils maîtrisent l'addition, la soustraction, et la multiplication avec des nombres entiers inférieurs à 1 000. Ils peuvent comparer, additionner et soustraire les fractions simples de même dénominateur. Ils connaissent les figures planes. Ils peuvent identifier les droites perpendiculaires, les droites parallèles, les angles et une figure présentant une symétrie d'une figure par rapport à une droite en utilisant les cases d'un quadrillage. Ils peuvent mesurer et estimer les longueurs et les durées. Ils sont capables d'utiliser ces compétences pour résoudre des problèmes de la vie quotidienne.

¹⁹ **Niveau 2** : Les élèves de ce niveau peuvent comparer, ordonner et ranger des nombres inférieurs à 100. Les élèves de ce niveau maîtrisent l'addition et la soustraction avec retenue avec des nombres inférieurs à 100. Ils peuvent identifier la moitié, le tiers et le quart d'un objet ou d'un dessin. Ils connaissent les figures géométriques. Ils peuvent mesurer et estimer des longueurs, poids et des durées dans sa forme la plus simple. Au-delà des connaissances des formes géométriques simples et des mesures, ils sont capables de repérer les cases d'un quadrillage. Ils peuvent faire de simples comparaisons des longueurs selon leur taille en les mesurant. Ils sont capables d'utiliser ces compétences pour résoudre des problèmes de la vie quotidienne.

²⁰ **Niveau 1** : Les élèves de ce niveau maîtrisent les premières notions de quantité (dénombrer, comparaison) autour d'objets et de nombres inférieurs à vingt (20). Ils connaissent et peuvent faire de tri selon un critère, comparer des objets ou des collections et ranger selon leur taille ou forme. Ils peuvent faire des additions simples et une approche à la soustraction sans retenue à deux termes des 20 premiers nombres entiers. Ils connaissent les formes géométriques simples et les lignes. Ils peuvent faire de simples comparaisons des longueurs selon leur taille par simple observation sans les mesurer. Ils sont capables de s'orienter et de repérer des objets dans l'espace en identifiant des directions et des positions (à l'intérieur, à l'extérieur). Ils sont capables d'utiliser ces compétences pour résoudre des problèmes simples de la vie quotidienne.

maîtriser (au-dessus du seuil) les compétences jugées indispensables en mathématiques pour poursuivre normalement leur scolarité sans difficultés est très faible en RDC, soit 9% pour les élèves de la 2^{ème} année et 4% pour ceux de la 4^{ème} année.

Niveau Avancé

La dernière colonne du tableau ci-dessus décrit les compétences que les élèves doivent posséder à chaque niveau de l'échelle. Le niveau avancé est le niveau le plus élevé dans l'échelle de compétences de l'évaluation nationale des acquis scolaires. Dans l'ensemble du pays, aucun enfant de la 2^{ème} ou 4^{ème} année primaire n'arrive à se hisser à ce niveau de compétences en mathématiques où la note minimum est de 28 points sur 30.

Niveau Haut

Ce niveau de l'échelle de compétences correspond au seuil minimum suffisant pour les élèves de la 4^{ème} année avec un score minimum de 24 points sur 30. Les élèves qui s'y trouvent présentent les compétences telles que décrites dans la troisième ligne de la dernière colonne du tableau.

Il ressort de ce tableau qu'aucun enfant de la 2^{ème} année n'ait franchi ce niveau et que seuls 3% d'élèves de la 4^{ème} année soient à ce niveau.

Niveau Moyen

Dans l'ensemble du pays 9% d'élèves de la 2^{ème} année et 24% de la 4^{ème} année atteignent ce niveau et présentent les compétences moyennes aux apprentissages des mathématiques. Il correspond au score minimum de 18 points sur 30.

Niveau Bas

En moyenne, dans l'ensemble du pays 40% d'élèves de 2^{ème} année atteignent ce niveau de compétences en mathématiques contre 55% en 4^{ème} année. Les élèves de ce niveau présentent donc les compétences basses aux apprentissages des mathématiques en fin du degré élémentaire de scolarité et du degré moyen de scolarité. Paradoxalement, la proportion d'élèves de la 4^{ème} année est plus élevée à ce niveau que celle des élèves de la 2^{ème} année.

Niveau Pré-mathématique

Le niveau Pré-mathématique est le plus bas de l'échelle de compétences en mathématiques de l'évaluation nationale. Il correspond au score minimum de 6 points sur 30. Les élèves qui se situent à ce niveau sont uniquement capables d'effectuer les tâches de mathématiques les moins complexes en fin du degré élémentaire et du degré moyen du primaire. Ils maîtrisent les premières notions de quantité (dénombrement et comparaison) autour d'objets et de nombres inférieurs à vingt (20). Ils connaissent et peuvent faire des tris selon un critère, comparer des objets ou des collections et ranger selon leur taille ou forme.

Près de la moitié d'élèves de la 2^{ème} année, soit 47% du total, se limitent à ce niveau le plus élémentaire de l'échelle de compétences de mathématiques. On compte également 18% d'élèves de la 4^{ème} année (une proportion non négligeable) qui se

limitent à ce niveau. Une attention particulière doit être accordée aux élèves de ce niveau, particulièrement ceux de la 2^{ème} année, qui accusent des compétences très fragiles afin qu'ils ne puissent pas rencontrer des difficultés importantes dans la suite de leur scolarité.

Sous le Niveau Pré-mathématique

Les élèves dont le score est inférieur à 6 points sur 30 ne parviennent pas à se hisser au niveau Pré-Mathématique de l'échelle de compétences de l'évaluation nationale. Cette position sur l'échelle signifie que ces élèves ne sont pas capables, de façon courante, de mettre en œuvre les connaissances et les compétences les plus élémentaires du programme national sur les mathématiques que l'évaluation nationale des acquis scolaires mesure. Mais cela ne signifie pas que ces élèves ne manifestent aucune compétence en mathématiques. Leurs difficultés en mathématiques renseignent qu'ils n'arrivent pas à résoudre plus de la moitié des items du niveau Pré-Mathématique. Ces élèves ont donc de fortes probabilités d'éprouver de sérieuses difficultés dans la poursuite de leur scolarité.

Dans l'ensemble, les élèves de ce niveau de l'échelle de compétences représentent 4% des élèves de la 2^{ème} année primaire. Aucun élève de la 4^{ème} année ne se trouve à ce niveau.

4.2.1.2. Répartition des élèves dans les différents niveaux de l'échelle de compétences de mathématiques par zone linguistique

Le tableau 4.13 ci-après présente les résultats des élèves de la 2^{ème} année primaire par niveau de compétences en mathématiques et selon les zones linguistiques. Pour chaque zone linguistique, les pourcentages d'élèves par niveau de compétences sont renseignés et répartis de gauche à droite par la ligne de démarcation du seuil minimum suffisant de compétences. Comme indiqué plus haut, ce seuil correspond à la borne inférieure du niveau moyen de l'échelle de compétences, soit 18 points sur 30 pour les élèves en fin de degré élémentaire de l'enseignement primaire.

Tableau 0.13 : Echelle de compétences de mathématiques, par zone linguistique-Fin du degré élémentaire

Zone	Sous le Niveau Pré-Math	Niveau Pré-Math	Niveau Bas	« Seuil minimum suffisant » pour les élèves en fin de degré élémentaire	Niveau Moyen	Niveau Haut	Niveau Avancé
Lingala	2%	42%	45%		10%	1%	0%
Kikongo	4%	47%	40%		9%	0%	0%
Tshiluba	5%	49%	37%		8%	1%	0%
Kiswahili	5%	50%	38%		7%	0%	0%
Pays	4%	47%	40%		9%	0%	0%

De l'analyse de ce tableau, il ressort qu'en moyenne seuls 9% d'élèves se trouvent au-delà du seuil minimum suffisant de compétence en fin de degré élémentaire du primaire (2^{ème} année). Pour la majorité d'élèves, soit 91% du total, leurs compétences en mathématiques se trouvent en-dessous du seuil minimum. Aucun élève de la 2^{ème} primaire n'est arrivé au niveau avancé de l'échelle. Mais, on enregistre une proportion non négligeable (4%) d'élèves en-dessous du niveau Pré-Mathématiques. Ces élèves ont donc des fortes probabilités d'éprouver de sérieuses difficultés dans la poursuite de leur scolarité.

Lorsque l'on considère ces résultats par zone linguistique, on s'aperçoit que la proportion d'élèves en-dessous du seuil minimum suffisant de compétences est plus élevée dans la zone kiswahili où l'on enregistre 93% d'élèves suivie de la zone tshiluba qui en compte 91% et kikongo et lingala respectivement 90% et 89%.

Par ailleurs, aucune zone linguistique n'enregistre les élèves au niveau avancé. On observe plutôt des proportions d'élèves non négligeables au niveau Pré-Mathématiques dans toutes les quatre zones linguistiques avec 2% dans la zone lingala, 4% dans la zone kikongo et 5% dans les zones tshiluba et kiswahili chacune.

4.2.1.3. Répartition des élèves dans les différents niveaux de l'échelle de compétences de mathématiques par province

Le tableau 4.14 ci-dessous présente les résultats des élèves de la 2^{ème} année en mathématiques par province. Il renseigne les pourcentages d'élèves qui atteignent un certain niveau sur l'échelle de compétences. Pour chaque province, les pourcentages d'élèves par niveau de compétences en mathématiques sont renseignés et distribués de part et d'autre de la ligne de démarcation du seuil minimum suffisant de compétences.

Tableau 0.14 : Echelle de compétences de mathématiques, par province administrative-Fin du degré élémentaire

Zone	Province	Sous le Niveau Pré-Math	Niveau Pré-Math	Niveau Bas	Seuil minimum suffisant » pour les élèves en fin de degré élémentaire	Niveau Moyen	Niveau Haut	Niveau Avancé
Lingala	Kinshasa	1%	37%	50%		11%	1%	0%
	Equateur	1%	41%	49%	8%	1%	0%	
	Sud-Ubangi	7%	56%	28%	9%	0%	0%	
Kikongo	Kongo-Central	5%	54%	39%	2%	0%	0%	
	Kwilu	3%	37%	41%	18%	1%	0%	
Tshiluba	Kasaï-Central	4%	40%	45%	10%	1%	0%	
	Kasaï	6%	56%	30%	7%	1%	0%	
Kiswahili	Maniema	3%	54%	39%	4%	0%	0%	
	Sud-Kivu	10%	54%	29%	7%	0%	0%	
	Haut-Katanga	3%	43%	46%	8%	0%	0%	
	Lualaba	6%	49%	43%	2%	0%	0%	
	Tanganyika	3%	43%	34%	20%	0%	0%	
	Tshopo	6%	63%	31%	0%	0%	0%	
Pays		4%	47%	40%	9%	0%	0%	

Bien que les résultats soient faibles en général, mais les résultats par zone linguistique tels que présentés ci-dessus cachent beaucoup de disparités entre les provinces. Le tableau 4.14 renseigne que quatre provinces seulement sur les 13 qui ont participé à l'évaluation nationale ont enregistré plus de 10% d'élèves au-dessus du seuil minimum suffisant de compétences. Il s'agit de la province de Tanganyika avec 20%, du Kwilu avec 19%, de Kinshasa avec 12% et du Kasaï central avec 11%. Les résultats dans le reste des provinces sont extrêmement faibles avec en dernière position la

province de la Tshopo qui enregistrent aucun élève au-dessus du seuil minimum de compétences.

Le tableau montre également que dans toutes les provinces aucun élève n'a atteint le niveau avancé (le niveau 5). En plus, six provinces enregistrent des fortes proportions d'élèves qui ne manifestent pas suffisamment les compétences les plus élémentaires en mathématiques (niveau en-dessous du Pré-mathématique). Il s'agit de la province du Sud-Kivu (10%), du Sud-Ubangi (7%), du Kasai, de Lualaba et de la Tshopo 6% chacune ainsi que de la province du Kongo-central 5%.

4.2.1.4. Répartition des élèves dans les différents niveaux de l'échelle de compétences de mathématiques par secteur

Le tableau 4.15 ci-dessous présente les résultats des élèves de la 2^{ème} année par secteur. Il renseigne également les pourcentages d'élèves qui atteignent un certain niveau sur l'échelle de compétences. Pour chaque secteur, les pourcentages d'élèves par niveau de compétences en mathématiques sont renseignés et se séparent de bas en haut par la ligne de démarcation du seuil minimum suffisant de compétences.

Tableau 0.15 : Echelle de compétences de mathématiques, par secteur de l'école-Fin du degré élémentaire

Niveaux de l'échelle	Scores minimums des élèves	Répartition des élèves dans les niveaux de l'échelle			Description des compétences
		Privé	Public	Pays	
Niveau Avancé	28	0%	0%	0%	Les élèves de ce niveau maîtrisent les compétences décrites dans le niveau avancé
Niveau Haut	24	0%	0%	0%	Les élèves de ce niveau maîtrisent les compétences décrites dans le niveau haut
Niveau Moyen	18	12%	7%	9%	Les élèves de ce niveau maîtrisent les compétences décrites dans le niveau moyen
« Seuil minimum suffisant » pour les élèves en fin de degré élémentaire					
Niveau Bas	12	44%	40%	40%	Les élèves de ce niveau maîtrisent les compétences décrites dans le niveau bas
Niveau Pré-mathématique	6	40%	49%	47%	Les élèves de ce niveau maîtrisent les compétences décrites dans le niveau pré-mathématiques.
Sous le Niveau Pré-mathématique	< 6	4%	4%	4%	Les élèves de ce niveau ne maîtrisent pas suffisamment les compétences de pré-mathématiques.

En général, le secteur privé performe mieux que le secteur public. Les résultats du tableau ci-dessus indiquent qu'aucun élève n'a atteint le niveau haut (le niveau 4) de l'échelle de compétences, moins encore le niveau avancé (le niveau 5) dans les deux

secteurs. Le secteur privé compte 12% d'élèves au-dessus du seuil minimum suffisant de compétences contre 7% dans le secteur public. On note aussi que la proportion d'élèves qui ne manifestent pas suffisamment les compétences les plus élémentaires (niveau en-dessous du Pré-mathématiques) est identique et non négligeable dans les deux secteurs. La majorité d'élèves dans les deux secteurs se trouve au niveau Pré-mathématique et niveau bas avec 84% dans le secteur privé et 88% dans le secteur public.

4.2.1.5. Répartition des élèves dans les différents niveaux de l'échelle de compétences de mathématiques selon le genre

Le tableau ci-dessous présente les résultats des élèves de la 2^{ème} année selon le genre. Le tableau renseigne les pourcentages d'élèves qui atteignent un certain niveau sur l'échelle de compétences. Pour chaque modalité du genre, les pourcentages d'élèves par niveau de compétences en mathématiques sont renseignés et se séparent, de bas en haut, de la ligne de délimitation du seuil minimum suffisant de compétences. Ce seuil correspond à la borne inférieure du niveau moyen de l'échelle de compétences, soit 18 points sur 30 pour les élèves en fin de degré élémentaire de l'enseignement primaire.

Tableau 0.16 : Echelle de compétences de mathématiques, selon le genre-Fin du degré élémentaire

Niveaux de l'échelle	Scores minimums des élèves	Répartition des élèves dans les niveaux de l'échelle			Description des compétences
		Garçons	Filles	Pays	
Niveau Avancé	28	0%	0%	0%	Les élèves de ce niveau maîtrisent les compétences décrites dans le niveau avancé
Niveau Haut	24	0%	1%	0%	Les élèves de ce niveau maîtrisent les compétences décrites dans le niveau haut
Niveau Moyen	18	10%	7%	9%	Les élèves de ce niveau maîtrisent les compétences décrites dans le niveau moyen
« Seuil minimum suffisant » pour les élèves en fin de degré élémentaire					
Niveau Bas	12	40%	41%	40%	Les élèves de ce niveau maîtrisent les compétences décrites dans le niveau bas
Niveau Pré-mathématique	6	46%	48%	47%	Les élèves de ce niveau maîtrisent les compétences décrites dans le niveau pré-mathématiques
Sous le Niveau Pré-mathématique	< 6	4%	3%	4%	Les élèves de ce niveau ne maîtrisent pas suffisamment les compétences de pré-mathématiques

La comparaison des résultats des élèves de la 2^{ème} année selon le genre tel que repris dans le tableau ci-dessus renseigne que les garçons réussissent mieux que les filles en mathématiques. En effet, on compte 10% de garçons au-dessus du seuil minimum suffisant de compétences en mathématiques contre 8% de filles. Cependant, aucun garçon n'arrive au niveau haut alors qu'on en compte 1% chez les filles. Aussi, on

enregistre 4% de garçons en-dessous du niveau pré-mathématiques et 3% chez les filles. Aucun garçon ni fille n'est arrivé au niveau avancé de l'échelle de compétences.

4.2.1.6. Répartition des élèves dans les différents niveaux de l'échelle de compétences de mathématiques par milieu d'implantation de l'école

Le tableau 4.17 ci-dessous présente les résultats des élèves de la 2^{ème} année en mathématiques selon le milieu d'implantation de l'école. Le tableau renseigne les pourcentages d'élèves qui atteignent un certain niveau sur l'échelle de compétences. Pour chaque modalité du milieu, les pourcentages d'élèves par niveau de compétences en mathématiques sont renseignés et distribués de bas en haut par la ligne de démarcation du seuil minimum suffisant de compétences. Ce seuil correspond à la borne inférieure du niveau haut de l'échelle de compétences, soit 18 points sur 30 pour les élèves en fin de degré élémentaire de l'enseignement primaire.

Tableau 0.17 : Echelle de compétences de mathématiques, selon le milieu d'implantation de l'école-Fin du degré élémentaire

Niveaux de l'échelle	Scores minimums des élèves	Répartition des élèves dans les niveaux de l'échelle			Description des compétences
		Rural	Urbain	Pays	
Niveau Avancé	28	0%	0%	0%	Les élèves de ce niveau maîtrisent les compétences décrites dans le niveau avancé
Niveau Haut	24	0%	0%	0%	Les élèves de ce niveau maîtrisent les compétences décrites dans le niveau haut
Niveau Moyen	18	7%	9%	9%	Les élèves de ce niveau maîtrisent les compétences décrites dans le niveau moyen
« Seuil minimum suffisant » pour les élèves en fin de degré élémentaire »					
Niveau Bas	12	28%	43%	40%	Les élèves de ce niveau maîtrisent les compétences décrites dans le niveau bas
Niveau Pré-mathématique	6	57%	45%	47%	Les élèves de ce niveau maîtrisent les compétences décrites dans le niveau pré-mathématiques
Sous le Niveau Pré-mathématique	< 6	7%	3%	4%	Les élèves de ce niveau ne maîtrisent pas suffisamment les compétences de pré-mathématiques

Les résultats du tableau nous renseignent que les élèves du milieu urbain performant mieux que ceux du milieu rural. En effet, on enregistre 9% d'élèves du milieu urbain au-dessus du seuil minimum suffisant de compétences contre 7% d'élèves du milieu rural. Un nombre non négligeable d'élèves du milieu rural, soit 7% du total, se trouvent en-dessous du niveau Pré-mathématique contre 3% pour le milieu urbain.

4.2.2. Profil de performance des élèves de 4^{ème} année en mathématiques

4.2.2.1. Répartition des élèves dans les différents niveaux de l'échelle de compétences de mathématiques par zone linguistique

Le tableau ci-après présente les résultats des élèves de la 4^{ème} année primaire par niveau de compétences en mathématiques et selon les zones linguistiques. Pour chaque zone linguistique, les pourcentages d'élèves par niveau de compétences sont renseignés et répartis de gauche à droite de la ligne de démarcation du seuil minimum suffisant de compétences. Ce seuil correspond à la borne inférieure du niveau haut de l'échelle de compétences, soit 24 points sur 30 pour les élèves qui sont en fin de degré moyen de l'enseignement primaire.

Tableau 0.18 : Echelle de compétences de mathématiques, par zone linguistique-Fin du degré moyen

Zone	Sous le Niveau Pré-Math	Niveau Pré-Math	Niveau Bas	Niveau Moyen	« Seuil minimum suffisant » pour les élèves en fin de degré moyen	Niveau Haut	Niveau Avancé
Lingala	0%	14%	51%	30%		5%	0%
Kikongo	0%	18%	58%	21%		3%	0%
Tshiluba	1%	34%	56%	9%		0%	0%
Kiswahili	1%	19%	56%	22%		3%	0%
Pays	0%	18%	54%	25%		3%	0%

Ce tableau révèle qu'en moyenne, seuls 3% d'élèves se trouvent au-dessus du seuil minimum suffisant de compétences en fin de degré moyen du primaire (4^{ème} année). Pour la majorité d'élèves, soit 97% du total, leurs compétences en mathématiques se trouvent en-dessous du seuil minimum. Aucun élève de la 4^{ème} année primaire n'est arrivé au niveau avancé de l'échelle.

Lorsque l'on considère ces résultats par zone linguistique, on s'aperçoit qu'aucun élève de la 4^{ème} année dans la zone linguistique tshiluba n'a atteint le seuil minimum suffisant de compétences. C'est dans la zone lingala où l'on compte plus d'élèves au-dessus de ce seuil (5%), suivie de la zone kikongo et kiswahili avec 3% chacune. Par ailleurs, aucune zone linguistique n'enregistre d'élèves au niveau avancé. On compte 1% d'élèves au niveau Pré-Mathématiques dans les zones linguistiques tshiluba et kiswahili et aucun élève à ce niveau dans les zones lingala et kikongo.

4.2.2.2. Répartition des élèves dans les différents niveaux de l'échelle de compétences de mathématiques par province administrative

Le tableau ci-dessous présente les résultats des élèves de la 4^{ème} année en mathématiques par province. Il renseigne les pourcentages d'élèves qui atteignent un certain niveau sur l'échelle de compétences. Pour chaque province, les pourcentages d'élèves par niveau de compétences en mathématiques sont renseignés et séparés de part et d'autre par la ligne de démarcation du seuil minimum suffisant de compétences.

Tableau 0.19 : Echelle de compétences de mathématiques, par province administrative-Fin du degré moyen

Zone	Province	Sous le Niveau Pré-Math	Niveau Pré-Math	Niveau Bas	Niveau Moyen	« Seuil minimum suffisant » pour les élèves en fin de degré moyen »	Niveau Haut	Niveau Avancé
Lingala	Kinshasa	0%	9%	52%	32%		7%	0%
	Equateur	1%	18%	48%	33%	0%	0%	
	Sud-Ubangi	1%	28%	47%	25%	0%	0%	
Kikongo	Kongo-Central	0%	15%	64%	18%	4%	0%	
	Kwilu	1%	24%	49%	26%	0%	0%	
Tshiluba	Kasaï-Central	1%	34%	49%	15%	1%	0%	
	Kasaï	1%	34%	61%	4%	0%	0%	
Kiswahili	Maniema	0%	20%	56%	24%	1%	0%	
	Sud-Kivu	0%	14%	56%	24%	6%	0%	
	Haut-Katanga	1%	14%	53%	26%	6%	0%	
	Lualaba	2%	15%	55%	28%	0%	0%	
	Tanganyika	0%	10%	57%	30%	2%	0%	
	Tshopo	0%	37%	59%	4%	0%	0%	
Pays		0%	18%	54%	25%	3%	0%	

Comme pour la 2^{ème} année, les résultats par zone linguistique tels que présentés ci-dessus cachent beaucoup de disparités entre les provinces. Le tableau renseigne que six provinces sur les 13 ayant participé à l'évaluation nationale ont enregistré aucun élève au-dessus du seuil minimum suffisant de compétences. Il s'agit de la province de l'Equateur, du Sud-Ubangi, du Kwilu, du Kasai, du Lualaba et de la Tshopo.

Le tableau montre également que dans toutes les provinces aucun élève n'a atteint le niveau avancé (le niveau 5). En plus, sept provinces enregistrent des élèves qui ne manifestent pas suffisamment les compétences les plus élémentaires en mathématiques (niveau en-dessous du Pré-mathématique). Il s'agit de la province du Lualaba 2% et des provinces de l'Equateur, du Sud-Ubangi, du Kwilu, du Kasai-central, du Kasai et du Haut-Katanga avec 1% chacune.

4.2.2.3. Répartition des élèves dans les différents niveaux de l'échelle de compétences de mathématiques par secteur

Le tableau ci-dessous présente les résultats des élèves de la 4^{ème} année par secteur. Il renseigne également les pourcentages d'élèves qui atteignent un certain niveau sur l'échelle de compétences. Pour chaque secteur, les pourcentages d'élèves par niveau de compétences en mathématiques sont renseignés et séparés de bas en haut par la ligne de démarcation du seuil minimum suffisant de compétences.

Tableau 0.20 : Echelle de compétences de mathématiques, par secteur de l'école-Fin du degré moyen

Niveaux de l'échelle	Scores minimums des élèves	Répartition des élèves dans les niveaux de l'échelle			Description des compétences
		Privé	Public	Pays	
Niveau Avancé	28	0%	0%	0%	Les élèves de ce niveau maîtrisent les compétences décrites dans le niveau avancé
Niveau Haut	24	8%	2%	3%	Les élèves de ce niveau maîtrisent les compétences décrites dans le niveau haut
« Seuil minimum suffisant » pour les élèves en fin de degré moyen					
Niveau Moyen	18	30%	21%	25%	Les élèves de ce niveau maîtrisent les compétences décrites dans le niveau moyen
Niveau Bas	12	49%	56%	54%	Les élèves de ce niveau maîtrisent les compétences décrites dans le niveau bas
Niveau Pré-mathématique	6	12%	20%	18%	Les élèves de ce niveau maîtrisent les compétences décrites dans le niveau pré-mathématiques
Sous le Niveau Pré-mathématique	< 6	0%	1%	0%	Les élèves de ce niveau ne maîtrisent pas suffisamment les compétences de pré-mathématiques

Comme pour la 2^{ème} année, les élèves du secteur privé performant mieux que ceux du secteur public. Les résultats du tableau ci-dessus indiquent qu'aucun élève n'a atteint le niveau avancé (le niveau 6) dans les deux secteurs. Le secteur privé enregistre 8% d'élèves au-dessus du seuil minimum suffisant de compétences contre 2% dans le secteur public. On note aussi que la proportion d'élèves qui ne manifestent pas suffisamment les compétences les plus élémentaires en mathématiques (niveau en-dessous du Pré-mathématiques) est nulle dans le secteur privé et de 1% dans le secteur public. La majorité d'élèves dans les deux secteurs se trouve au niveau bas de l'échelle de compétences avec 49% dans le secteur privé et 56% dans le secteur public.

4.2.2.4. Répartition des élèves dans les différents niveaux de l'échelle de compétences de mathématiques selon le genre

Le tableau 4.16 ci-dessous présente les résultats des élèves de la 4^{ème} année selon le genre. Le tableau renseigne les pourcentages d'élèves qui atteignent un certain niveau sur l'échelle de compétences. Pour chaque modalité du genre, les pourcentages d'élèves par niveau de compétences en mathématiques sont renseignés et séparés de bas en haut par la ligne de délimitation du seuil minimum suffisant de compétences. Ce seuil correspond à la borne inférieure du niveau haut de l'échelle de compétences, soit 24 points sur 30 pour les élèves en fin de degré moyen de l'enseignement primaire.

Tableau 0.21 : Echelle de compétences de mathématiques, par sexe-Fin du degré moyen

Niveaux de l'échelle	Scores minimums des élèves	Répartition des élèves dans les niveaux de l'échelle			Description des compétences
		Garçons	Filles	Pays	
Niveau Avancé	28	0%	0%	0%	Les élèves de ce niveau maîtrisent les compétences décrites dans le niveau avancé
Niveau Haut	24	4%	3%	3%	Les élèves de ce niveau maîtrisent les compétences décrites dans le niveau haut
« Seuil minimum suffisant » pour les élèves en fin de degré moyen »					
Niveau Moyen	18	26%	23%	25%	Les élèves de ce niveau maîtrisent les compétences décrites dans le niveau moyen
Niveau Bas	12	55%	52%	54%	Les élèves de ce niveau maîtrisent les compétences décrites dans le niveau bas
Niveau Pré-mathématique	6	15%	21%	18%	Les élèves de ce niveau maîtrisent les compétences décrites dans le niveau pré-mathématiques
Sous le Niveau Pré-mathématique	< 6	0%	1%	0%	Les élèves de ce niveau ne maîtrisent pas suffisamment les compétences de pré-mathématiques

Bien que les résultats soient très faibles dans l'ensemble, lorsque l'on compare ceux des filles et des garçons, on constate que les garçons réussissent légèrement mieux que les filles en mathématiques. En effet, on compte 4% de garçons au-dessus du seuil minimum suffisant de compétences en mathématiques contre 3% de filles. Aussi, aucun garçon ne se trouve en-dessous du niveau pré-mathématiques alors qu'on trouve 1% de filles à ce niveau. Aucun garçon ni fille n'a atteint le niveau avancé de l'échelle de compétences.

4.2.2.5. Répartition des élèves dans les différents niveaux de l'échelle de compétences de mathématiques selon le milieu d'implantation de l'école

Le tableau 4.17 ci-dessous présente les résultats des élèves en mathématiques selon le milieu d'implantation de l'école. Le tableau renseigne les pourcentages d'élèves qui atteignent un certain niveau sur l'échelle de compétences. Pour chaque modalité du milieu, les pourcentages d'élèves par niveau de compétences en mathématiques sont renseignés et séparés de bas en haut par la ligne de démarcation du seuil minimum suffisant de compétences. Ce seuil correspond à la borne inférieure du niveau haut de l'échelle de compétences, soit 24 points sur 30 pour les élèves en fin de degré moyen de l'enseignement primaire.

Tableau 0.22 : Echelle de compétences de mathématiques, par milieu d'implantation de l'école-
Fin du degré moyen

Niveaux de l'échelle	Scores minimums des élèves	Répartition des élèves dans les niveaux de l'échelle			Description des compétences
		Rural	Urbain	Pays	
Niveau Avancé	28	0%	0%	0%	Les élèves de ce niveau maîtrisent les compétences décrites dans le niveau avancé
Niveau Haut	24	0%	4%	3%	Les élèves de ce niveau maîtrisent les compétences décrites dans le niveau haut
« Seuil minimum suffisant » pour les élèves en fin de degré moyen »					
Niveau Moyen	18	12%	27%	25%	Les élèves de ce niveau maîtrisent les compétences décrites dans le niveau moyen
Niveau Bas	12	52%	54%	54%	Les élèves de ce niveau maîtrisent les compétences décrites dans le niveau bas
Niveau Pré-mathématique	6	35%	15%	18%	Les élèves de ce niveau maîtrisent les compétences décrites dans le niveau pré-mathématiques
Sous le Niveau Pré-mathématique	< 6	1%	0%	0%	Les élèves de ce niveau ne maîtrisent pas suffisamment les compétences de pré-mathématiques

Les résultats du tableau 4.22 nous renseignent que les élèves du milieu urbain performant mieux que ceux du milieu rural. En effet, on enregistre 4% d'élèves du milieu urbain au-dessus du seuil minimum suffisant de compétences et aucun élève de ce milieu ne se trouve en-dessous du niveau pré-mathématique. Comparativement aux élèves du milieu urbain, aucun élève du milieu rural ne se hisse au-dessus du seuil minimum suffisant de compétences. On enregistre 1% d'élèves du milieu rural en-dessous du niveau pré-mathématique.

4.3. Disparités provinciales dans la performance des élèves en mathématique et en français

Dans cette série d'analyse, les tableaux ci-après présentent les résultats de la comparaison multiple, deux à deux, des scores moyens provinciaux des provinces administratives cibles de l'évaluation nationale, d'abord entre elles, ensuite par rapport à la moyenne nationale du pays. Pour chaque province, le score moyen provincial est accompagné de son écart-type placé entre parenthèses. Les différences de comparaison deux à deux des scores provinciaux sont indiquées dans ces tableaux matrices carrées symétriques de 13 lignes et 13 colonnes. La dernière colonne ou la dernière ligne du tableau indique le score moyen national avec son écart-type entre parenthèses. Les étoiles qui surmontent la différence entre les scores moyens de deux provinces indiquent son niveau de significativité. Trois étoiles (***) indiquent que la différence est statistiquement significative au seuil de 1%, deux étoiles (**) significative au seuil de 5% et une étoile (*) significative au seuil de 10%. Le niveau de significativité est limité à 5% ; au-delà, son interprétation se ferait avec beaucoup de réserves. Dans les tableaux ci-après, le niveau de 10% est traduit comme non significatif.

En 2^{ème} année, le tableau 4.23 indique les scores moyens provinciaux en mathématiques et les comparaisons deux à deux entre les provinces. D'après ces résultats, les scores moyens de six provinces dont Kinshasa en tête, suivie du Kwilu, de l'Equateur, du Tanganyika, du Kasai-Central et du Haut-Katanga sont supérieurs à la moyenne nationale. Le reste des provinces se démarque avec un score moyen inférieur à celui de la moyenne nationale.

Quant aux comparaisons multiples des provinces deux à deux, le score moyen de Kinshasa est supérieur à ceux de toutes les autres provinces mais les différences ne sont significatives que pour sept provinces dont le Kasai, le Kongo-Central, le Maniema, le Lualaba, le Sud-Ubangi, le Sud-Kivu et la Tshopo. Aucune différence significative n'existe dans les comparaisons deux à deux entre les provinces de Kinshasa, du Kwilu, de l'Equateur, du Tanganyika, du Kasai-Central et du Haut-Katanga. Le score moyen du Kwilu est supérieur à ceux du Maniema, du Sud-Kivu et de la Tshopo.

Par ailleurs, il faut aussi noter que même si la province de la Tshopo enregistre la plus faible performance de toutes les provinces, il n'existe aucune différence significative entre son score moyen et ceux du Kasai, du Kongo-Central, du Maniema, du Lualaba, du Sud-Ubangi et du Sud-Kivu.

Tableau 0.23 : Scores moyens provinciaux en mathématiques et comparaisons multiples entre les provinces –2^{ème} année

	Province comparée	Kinshasa	Kwilu	Equateur	Tanganyika	Kasai-Central	Haut-Katanga	Kasai	Kongo-Central	Maniema	Lualaba	Sud-Ubangi	Sud-Kivu	Tshopo	Pays
Province de référence	Score moyen en math (écart-type)	13.07 (3.8)	12.94 (4.4)	12.63 (4.0)	12.55 (4.4)	12.22 (4.4)	11.94 (3.8)	11.15 (4.3)	11.09 (3.8)	10.85 (3.1)	10.83 (3.5)	10.83 (4.6)	10.67 (4.3)	9.68 (2.8)	11.76 (4.1)
Kinshasa	13.07 (3.8)		0.136	0.445	0.523	0.858	1.136	1.921**	1.986**	2.222***	2.242*	2.248**	2.408***	3.399***	
Kwilu	12.94 (4.4)	0.136		0.309	0.387	0.721	0.999	1.784	1.850*	2.085**	2.106	2.111	2.272**	3.263***	
Equateur	12.63 (4.0)	0.445	0.309		0.078	0.412	0.690	1.475	1.541	1.776*	1.797	1.802	1.963*	2.954***	
Tanganyika	12.55 (4.4)	0.523	0.387	0.078		0.334	0.612	1.397	1.463	1.698	1.719	1.724	1.885	2.876*	
Kasai-Central	12.22 (4.4)	0.858	0.721	0.412	0.334		0.278	1.063	1.129	1.364	1.385	1.390	1.550	2.542**	
Haut-Katanga	11.94 (3.8)	1.136	0.999	0.690	0.612	0.278		0.785	0.851	1.086	1.107	1.112	1.272	2.263**	
Kasai	11.15 (4.3)	1.921**	1.784	1.475	1.397	1.063	0.785		0.066	0.301	0.322	0.327	0.487	1.478	
Kongo-Central	11.09 (3.8)	1.986**	1.850*	1.541	1.463	1.129	0.851	0.066		0.235	0.256	0.261	0.422	1.413	
Maniema	10.85 (3.1)	2.222***	2.085**	1.776*	1.698	1.364	1.086	0.301	0.235		0.021	0.026	0.186	1.177*	
Lualaba	10.83 (3.5)	2.242*	2.106	1.797	1.719	1.385	1.107	0.322	0.256	0.021		0.005	0.166	1.157	
Sud-Ubangi	10.83 (4.6)	2.248**	2.111	1.802	1.724	1.390	1.112	0.327	0.261	0.026	0.005		0.160	1.151	
Sud-Kivu	10.67 (4.3)	2.408***	2.272**	1.963*	1.885	1.550	1.272	0.487	0.422	0.186	0.166	0.160		0.991	
Tshopo	9.68 (2.8)	3.399***	3.263***	2.954***	2.876*	2.542**	2.263**	1.478	1.413	1.177*	1.157	1.151	0.991		
Pays	11.76 (4.1)														

*** significatif au seuil de 1%, ** significatif à 5%, * significatif à 10%.

En 4^{ème} année au test de mathématiques, contrairement en 2^{ème} année, les provinces du Kwilu et du Kasai-Central quittent le classement parmi les provinces ayant un score moyen supérieur à la moyenne nationale et cèdent la place au Sud-Kivu. La province de Kinshasa reste en tête du classement. Les provinces du Tanganyika, du Haut-Katanga, du Sud-Kivu et de l'Equateur obtiennent des scores moyens supérieurs à la moyenne nationale.

Quant aux comparaisons multiples deux à deux, il n'existe aucune différence significative entre les scores moyens des provinces de Kinshasa, du Tanganyika, du Haut-Katanga, du Sud-Kivu, de l'Equateur, du Kasai-Central et du Lualaba.

Le score de Kinshasa reste de loin supérieur aux scores moyens du Maniema, du Kwilu, du Sud-Ubangi, du Kasai-Central, du Kasai et de la Tshopo. Les scores moyens du Tanganyika et de Sud-Kivu sont statistiquement supérieurs à ceux du Kasai-Central, du Kasai et de la Tshopo. Quant aux provinces du Haut-Katanga, de l'Equateur, du Kongo-Central, du Maniema et du Kwilu, leurs scores moyens sont statistiquement supérieurs à ceux des provinces du Kasai et de la Tshopo.

Bien que Tshopo occupe le dernier rang du classement, il n'existe aucune différence statistiquement significative entre son score moyen et les scores moyens des provinces du Sud-Ubangi, du Kasai-Central et du Kasai.

Tableau 0.24 : Scores moyens provinciaux en mathématiques et comparaisons multiples entre les provinces –4^{ème} année

	Province comparée	Kinshasa	Tanganyika ^a	Haut-Katanga	Sud-Kivu	Equateur	Kongo-Central	Lualaba	Maniema	Kwilu	Sud-Ubangi	Kasai-Central	Kasai	Tshopo	Pays
Province de référence	Score moyen en math (écart-type)	16.87 (4.0)	16.43 (3.7)	15.87 (4.7)	15.59 (4.3)	15.41 (4.3)	15.06 (3.8)	14.85 (3.6)	14.74 (4.0)	14.64 (3.9)	14.03 (4.0)	13.35 (4.0)	12.71 (3.2)	12.14 (3.1)	15.22 (4.2)
Kinshasa	16.87 (4.0)		0.439	1.003	1.275	1.456	1.807*	2.019*	2.127**	2.226**	2.843**	3.518***	4.157***	4.726***	
Tanganyika	16.43 (3.7)	0.439		0.564	0.836	1.017	1.368	1.581	1.688	1.787	2.404	3.080**	3.719***	4.287***	
Haut-Katanga	15.87 (4.7)	1.003	0.564		0.272	0.453	0.804	1.016	1.124	1.223	1.840	2.515*	3.154***	3.723***	
Sud-Kivu	15.59 (4.3)	1.275	0.836	0.272		0.181	0.532	0.744	0.852	0.951	1.568	2.243**	2.882***	3.451***	
Equateur	15.41 (4.3)	1.456	1.017	0.453	0.181		0.351	0.563	0.671	0.770	1.387	2.062*	2.701***	3.270***	
Kongo-Central	15.06 (3.8)	1.807*	1.368	0.804	0.532	0.351		0.212	0.320	0.419	1.036	1.711*	2.350***	2.919***	
Lualaba	14.85 (3.6)	2.019*	1.581	1.016	0.744	0.563	0.212		0.108	0.207	0.824	1.499	2.138*	2.706**	
Maniema	14.74 (4.0)	2.127**	1.688	1.124	0.852	0.671	0.320	0.108		0.099	0.716	1.392	2.030**	2.599***	
Kwilu	14.64 (3.9)	2.226**	1.787	1.223	0.951	0.770	0.419	0.207	0.099		0.617	1.292	1.931***	2.500***	
Sud-Ubangi	14.03 (4.0)	2.843**	2.404	1.840	1.568	1.387	1.036	0.824	0.716	0.617		0.675	1.314	1.883	
Kasai-Central	13.35 (4.0)	3.518***	3.080**	2.515*	2.243**	2.062*	1.711*	1.499	1.392	1.292	0.675		0.639	1.207	
Kasai	12.71 (3.2)	4.157***	3.719***	3.154***	2.882***	2.701***	2.350***	2.138*	2.030**	1.931***	1.314	0.639		0.568	
Tshopo	12.14 (3.1)	4.726***	4.287***	3.723***	3.451***	3.270***	2.919***	2.706**	2.599***	2.500***	1.883	1.207	0.568		
Pays	15.22 (4.2)														

*** significatif au seuil de 1%, ** significatif à 5%, * significatif à 10%.

Au test de français en 4^{ème} année, la province du Kongo-Central en tête et suivie de Kinshasa, du Sud-Kivu, du Haut-Katanga, du Kwilu et du Lualaba obtiennent des scores supérieurs à la moyenne nationale.

En analyse comparative, il n'existe aucune différence significative entre les comparaisons deux à deux des scores des provinces du Kongo-Central, du Sud-Kivu, du Haut-Katanga, du Kwilu et du Lualaba.

Les scores moyens du Kongo-Central et de Kinshasa sont de loin supérieurs à ceux des autres provinces participantes à cette évaluation mais les différences restent uniquement significatives avec les provinces du Kasai, du Sud-Ubangi, du Maniema et de la Tshopo dont les différences varient entre 2 et 5 points du score total.

Le score moyen du Sud-Kivu est statistiquement supérieur à ceux des provinces du Kasai-Central, du Kasai, du Tanganyika, de l'Equateur, du Sud-Ubangi, du Maniema et de la Tshopo.

Le Haut-Katanga et le Kwilu obtiennent des scores moyens dont les comparaisons deux à deux avec les provinces du Sud-Ubangi, du Maniema, et de la Tshopo sont statistiquement significatives.

Bien que la province de la Tshopo obtienne un score moyen inférieur à ceux de toutes les provinces, il n'existe aucune différence significative dans les comparaisons des moyennes avec les provinces du Sud-Ubangi et du Maniema.

Tableau 0.25 : Scores moyens provinciaux en français et comparaisons multiples entre les provinces – 4^{ème} année

	<i>Province comparée</i>	Kongo-Central	Kinshasa	Sud-Kivu	Haut-Katanga	Kwilu	Lualaba	Kasai-Central	Kasai	Tanganyika	Equateur	Sud-Ubangi	Maniema	Tshopo	Pays
<i>Province de référence</i>	<i>Score moyen (écart-type)</i>	16.18 (4.5)	16.00 (4.9)	15.93 (3.9)	15.39 (4.2)	15.10 (4.2)	15.06 (3.6)	13.74 (3.8)	13.60 (3.6)	13.45 (3.2)	13.32 (3.9)	12.46 (4.3)	12.17 (4.0)	11.11 (3.4)	14.56 (4.4)
Kongo-Central	16.18 (4.5)		0.183	0.249	0.793	1.082	1.119	2.436*	2.577**	2.726*	2.858*	3.724**	4.008***	5.069***	
Kinshasa	16.00 (4.9)	0.183		0.066	0.610	0.899	0.936	2.253*	2.394**	2.543**	2.675**	3.541***	3.825***	4.886***	
Sud-Kivu	15.93 (3.9)	0.249	0.066		0.544	0.833	0.870	2.187**	2.328***	2.477**	2.609**	3.475***	3.759***	4.820***	
Haut-Katanga	15.39 (4.2)	0.793	0.610	0.544		0.289	0.326	1.643	1.784	1.933	2.065	2.931**	3.215**	4.276***	
Kwilu	15.10 (4.2)	1.082	0.899	0.833	0.289		0.037	1.353	1.495	1.643	1.776	2.641**	2.926**	3.987***	
Lualaba	15.06 (3.6)	1.119	0.936	0.870	0.326	0.037		1.316	1.458	1.606	1.739	2.604*	2.889**	3.950***	
Kasai-Central	13.74 (3.8)	2.436*	2.253*	2.187**	1.643	1.353	1.316		0.142	0.290	0.422	1.288	1.572	2.634***	
Kasai	13.60 (3.6)	2.577**	2.394**	2.328***	1.784	1.495	1.458	0.142		0.148	0.281	1.146	1.431	2.492***	
Tanganyika	13.45 (3.2)	2.726*	2.543**	2.477**	1.933	1.643	1.606	0.290	0.148		0.132	0.998	1.282	2.344**	
Equateur	13.32 (3.9)	2.858*	2.675**	2.609**	2.065	1.776	1.739	0.422	0.281	0.132		0.866	1.150	2.211**	
Sud-Ubangi	12.46 (4.3)	3.724**	3.541***	3.475***	2.931**	2.641**	2.604*	1.288	1.146	0.998	0.866		0.284	1.346	
Maniema	12.17 (4.0)	4.008***	3.825***	3.759***	3.215**	2.926**	2.889**	1.572	1.431	1.282	1.150	0.284		1.061	
Tshopo	11.11 (3.4)	5.069***	4.886***	4.820***	4.276***	3.987***	3.950***	2.634***	2.492***	2.344**	2.211**	1.346	1.061		
Pays	14.56 (4.4)														

*** significatif au seuil de 1%, ** significatif à 5%, * significatif à 10%.



Chapitre 5.

Performances des élèves selon leurs caractéristiques et leur environnement scolaire

Dans ce chapitre, les analyses bivariées sont présentées entre les performances des élèves suivant leurs caractéristiques, les caractéristiques des enseignants et celles des écoles pour relever les éventuelles corrélations significatives. Ce chapitre est constitué de quatre sections. La première section présente les résultats aux tests des élèves suivant leurs caractéristiques personnelles et socio-économiques. La deuxième section présente les résultats aux tests suivant les caractéristiques des classes, des enseignants et leurs pratiques en salles de classe. La troisième section présente les résultats des élèves suivant l'environnement scolaire dans lequel ils apprennent. La quatrième section présente les résultats des élèves suivant les caractéristiques et profils des directeurs d'écoles.

5.1. Caractéristiques de l'élève et sa performance

Ce chapitre présente les performances des élèves en termes de score selon les facteurs contextuels retenus dans cette étude. Ces scores s'alignent sur les échelles des compétences et se mesurent par rapport aux seuils minima suffisants de compétences tels que déterminés par la CIEAS. En effet, tel que cité plus haut, les échelles de performances ont été construites de manière à avoir un test équilibré au regard des objectifs spécifiques du programme national sélectionnés et des compétences à évaluer.

Les niveaux d'apprentissage retenus suivent une hiérarchie indiquant que pour atteindre un niveau plus haut, il faut maîtriser les compétences des niveaux plus bas. Ce qui fait que le test d'évaluation nationale de la RDC a la vocation d'être administré dans toutes les années d'études du primaire afin de mesurer les niveaux réels des élèves pour chaque année d'études. Pour cette première évaluation nationale, les années d'études évaluées sont la 2^{ème} année et la 4^{ème} année. Ainsi, pour la lecture et compréhension de l'écrit le score maximum est de 25 points avec un seuil minimum suffisant de 15 points pour la 2^{ème} année et de 20 points pour la 4^{ème} année. Tandis que pour les mathématiques le score maximum est de 30 points avec un seuil minimum de 18 points pour la 2^{ème} année et de 24 points pour la 4^{ème} année.

Le tableau 5.0 ci-dessous présente le score total moyen des élèves par niveau et par test.

Tableau 0.0 : Score total moyen de l'élève par test

	2 ^{ème} année					4 ^{ème} année	
	Lingala	Tshiluba	Kikongo	Kiswahili	Math	Français	Math
Score total moyen	11.8	12.3	11.8	11.9	11.8	14.6	15.2

La lecture de ce tableau renseigne qu'en moyenne aucun élève que ce soit en 2^{ème} ou en 4^{ème} année n'a franchi le seuil minimum suffisant de compétences dans les deux disciplines évaluées. Néanmoins, cette moyenne générale cache beaucoup de disparités selon les facteurs explicatifs des différences de performances.

5.1.1. Genre de l'élève

Le Tableau 0.1 présente le score total moyen de l'élève par test selon le genre. Il en ressort que pour les élèves de 2^{ème} année, la performance des garçons n'est pas significativement différente de celle des filles sauf en Kiswahili où les garçons ont un score total moyen de 12,1 plus élevé que celui des filles qui est de 11,6 (différence significative à 10%). Pour les élèves de 4^{ème} année, les filles et les garçons ont le même niveau de performances en français mais les filles ont une performance en mathématiques significativement plus faible que celle des garçons (14,9 contre 15,6).

Tableau 0.1 : Score total moyen de l'élève par test suivant son sexe

	2 ^{ème} année					4 ^{ème} année	
	Lingala	Tshiluba	Kikongo	Kiswahili	Math	Français	Math
Garçons	11.4	12.6	11.8	12.1	11.8	14.8	15.6
Filles	12.3	11.9	11.8	11.6*	11.7	14.4	14.9**
Ensemble	11.8	12.3	11.8	11.9	11.8	14.6	15.2

Notes : Les astérisques (*) indiquent le niveau de significativité de la différence de l'indicateur (score total moyen) entre la modalité considérée et la modalité de référence (première modalité) : *** si la différence est significative à 1%, ** si la différence est significative à 5%, * si la différence est significative à 10%, et absence d'astérisque si la différence est non significative.

5.1.2. Âge de l'élève

Le Tableau 0.2 ci-dessous donne la performance des élèves de 2^{ème} année aux différents tests suivant leurs âges. On en déduit que le score total moyen des élèves testés en lingala et en tshiluba dépend de l'âge tandis que celui des élèves testés en kikongo et en kiswahili ne dépend pas de leurs âges. En effet, les élèves testés en lingala ayant l'âge officiel de fréquentation de la 2^{ème} année (8 ans) avec un score total moyen de 11,9 et ceux de plus de 8 ans avec un score total moyen de 12,8 ont un niveau de performances plus élevé que ceux de moins de 8 ans dont le score total moyen est de 11,1.

En tshiluba les élèves de plus de 8 ans ont un score total moyen (12,8) plus élevé que le score de ceux de moins de 8 ans (11,6) mais il n'y a pas de différence significative entre le score total moyen de ces derniers avec celui de ceux dont l'âge est égal à 8 ans (12,1). En mathématiques, la performance des élèves dont l'âge est égal à 8 ans est significativement plus élevée que celle des élèves de moins de 8 ans (12,2 contre 11,6) mais les élèves de plus de 8 ans ont le même niveau de performance que ces derniers.

Tableau 0.2 : Score total moyen de l'élève par test suivant son âge (élèves de 2^{ème} année)

	2 ^{ème} année				
	Lingala	Tshiluba	Kikongo	Kiswahili	Math
Age < 8 ans	11.1	11.9	11.6	11.7	11.6
Age = 8 ans	11.9*	12.1	12.2	11.9	12.2**
Age > 8 ans	12.8**	12.8*	12.1	12.6	11.9
Ensemble	11.8	12.3	11.8	11.9	11.8

Notes : Les astérisques (*) indiquent le niveau de significativité de la différence de l'indicateur (score total moyen) entre la modalité considérée et la modalité de référence (première modalité) : *** si la différence est significative à 1%, ** si la différence est significative à 5%, * si la différence est significative à 10%, et absence d'astérisque si la différence est non significative.

Le score total moyen des élèves de la 4^{ème} année par test selon leur âge est renseigné dans le tableau ci-après. Il en ressort que les élèves de plus de 10 ans ont une performance plus faible en français (13,6) et en mathématiques (14,6) que ceux de moins de 10 ans dont les performances en français et en mathématiques sont respectivement de 15,6 et 16. Les élèves qui ont l'âge officiel de fréquentation de la 4^{ème} année (10 ans) ont le même niveau de performances que ceux de moins de 10 ans.

Tableau 0.3 : Score total moyen de l'élève par test suivant son âge (élèves de 4^{ème} année)

	4 ^{ème} année	
	Français	Math
Age < 10 ans	15.6	16
Age = 10 ans	14.9	15.5
Age > 10 ans	13.6***	14.6***
Ensemble	14.6	15.2

Notes : Les astérisques (*) indiquent le niveau de significativité de la différence de l'indicateur (score total moyen) entre la modalité considérée et la modalité de référence (première modalité) : *** si la différence est significative à 1%, ** si la différence est significative à 5%, * si la différence est significative à 10%, et absence d'astérisque si la différence est non significative.

5.1.3. Présence parentale

Le Tableau 0.4 donne le score total moyen de l'élève par test selon qu'il vit ou pas avec ses deux parents. Il en résulte qu'en 2^{ème} année, il n'y a pas de différence significative entre la performance des élèves qui vivent avec leurs parents et celle de ceux qui ne vivent pas avec les deux parents, sauf en mathématiques où les premiers ont un score total moyen (de 11,6) plus faible que celui des derniers (12,3). En ce qui concerne les élèves de 4^{ème} année, leurs scores au test de français ou de mathématiques ne diffèrent pas selon qu'ils vivent ou pas avec leurs deux parents.

Tableau 0.4 : Score total moyen de l'élève par test suivant la présence parentale

	2 ^{ème} année					4 ^{ème} année	
	Lingala	Tshiluba	Kikongo	Kiswahili	Math	Français	Math
Non	12.4	11.7	11.9	12.3	12.3	14.9	15.2
Oui	11.6	12.4	11.7	11.8	11.6**	14.5	15.2
Ensemble	11.8	12.3	11.8	11.9	11.8	14.6	15.2

Notes : Les astérisques (*) indiquent le niveau de significativité de la différence de l'indicateur (score total moyen) entre la modalité considérée et la modalité de référence (première modalité) : *** si la différence est significative à 1%, ** si la différence est significative à 5%, * si la différence est significative à 10%, et absence d'astérisque si la différence est non significative.

5.1.4. Soutien à l'élève pour les devoirs à la maison

Le tableau ci-après fournit le score total moyen des élèves par test selon qu'il reçoit ou non une aide pour faire les devoirs à la maison. On remarque qu'en lingala, tshiluba, kikongo et en kiswahili au niveau de la 2^{ème} année, il n'y a aucune incidence sur la performance des élèves qui reçoivent un soutien à la maison avec un score total moyen respectif de 12 ; 12,1 ; 11,8 et 11,7, et ceux qui n'en reçoivent pas avec score total moyen qui est respectivement de 11 ; 12,9 ; 11,9 et 12,5. Par contre, en mathématiques les élèves qui reçoivent un soutien à la maison ont une performance (12) significativement plus élevée que celle de ceux qui n'ont pas de soutien à la maison, avec un score total moyen de 11,3.

En ce qui concerne les élèves de la 4^{ème} année, on observe aucune différence significative sur la performance entre ceux qui reçoivent et ceux qui ne reçoivent pas de soutien à la maison, aussi bien en Français (14,8 contre 14,5) qu'en mathématiques (15,4 contre 15,2).

Tableau 0.5 : Score total moyen de l'élève par test selon qu'il reçoit ou pas d'aide pour faire ses devoirs de maison

	2 ^{ème} année				4 ^{ème} année		
	Lingala	Tshiluba	Kikongo	Kiswahili	Math	Français	Math
Non	11	12.9	11.9	12.5	11.3	14.8	15.4
Oui	12	12.1	11.8	11.7	12**	14.5	15.2
Ensemble	11.8	12.3	11.8	11.9	11.8	14.6	15.2

Notes : Les astérisques (*) indiquent le niveau de significativité de la différence de l'indicateur (score total moyen) entre la modalité considérée et la modalité de référence (première modalité) : *** si la différence est significative à 1%, ** si la différence est significative à 5%, * si la différence est significative à 10%, et absence d'astérisque si la différence est non significative.

5.1.5. Lettrisme des parents

Le tableau ci-après nous renseigne sur le score total moyen de l'élève par test selon que l'un des deux parents est lettré ou pas. On note que la performance en lingala (11,8), en tshiluba (12,2), en kikongo (11,8) et en kiswahili (11,9) des élèves qui ont au moins l'un des deux parents lettrés n'est pas significativement différente de celle des élèves dont les parents sont illettrés et dont le score total moyen est de 12,9 en lingala ; 12,4 en tshiluba ; 10,3 en kikongo et 11,5 en kiswahili. A contrario, en mathématiques, les élèves dont l'un des parents est lettré ont une performance supérieure (11,8) à celle des élèves qui n'ont pas de parents lettrés (10,9).

En 4^{ème} année, il ressort que la performance des élèves qui ont au moins un parent lettré et celle des élèves qui ont des parents illettrés est pratiquement la même en français (14,6 contre 14) et en mathématiques (15,3 contre 14,6).

Tableau 0.6 : Score total moyen de l'élève par test selon que l'un de ses deux parents est lettré ou pas

	2 ^{ème} année				4 ^{ème} année		
	Lingala	Tshiluba	Kikongo	Kiswahili	Math	Français	Math
Non	12.9	12.4	10.3	11.5	10.9	14	14.6
Oui	11.8	12.2	11.8	11.9	11.8*	14.6	15.3
Ensemble	11.8	12.3	11.8	11.9	11.8	14.6	15.2

Notes : Les astérisques (*) indiquent le niveau de significativité de la différence de l'indicateur (score total moyen) entre la modalité considérée et la modalité de référence (première modalité) : *** si la différence est significative à 1%, ** si la différence est significative à 5%, * si la différence est significative à 10%, et absence d'astérisque si la différence est non significative.

5.1.6. Possession du livre de lecture ou de mathématiques en classe

Dans le tableau ci-après figure le score total moyen des élèves selon qu'ils possèdent ou pas un livre de lecture ou de mathématiques en classe. On peut facilement dire qu'au niveau de la 2^{ème} année, la performance des élèves qui possèdent un livre de lecture ou de mathématiques en classe est pratiquement la même que celle des élèves qui n'en possèdent pas. Cela se voit à travers le score total moyen enregistré en lingala (11,9 contre 11,6), en tshiluba (13,1 contre 11,9) en kikongo (11,5 contre 12,2), kiswahili (11,4 contre 12,3) ainsi qu'en mathématiques (11,9 contre 11,7).

Au niveau des élèves de la 4^{ème} année, le constat est le même, aucune différence de performance n'est observée en français et en mathématiques pour les élèves possédant ou non un livre de français ou de mathématiques en classe. Le score total moyen en français et en mathématiques est respectivement de 14,9 et 15,2 pour ceux qui en possèdent contre 14,3 et 15,4 pour les élèves qui n'en possèdent pas.

Tableau 0.7 : Score total moyen de l'élève par test selon qu'il possède ou pas en classe un livre de lecture ou de mathématiques

	2 ^{ème} année					4 ^{ème} année	
	Lingala	Tshiluba	Kikongo	Kiswahili	Math	Français	Math
Non	11.6	11.9	12.2	12.3	11.7	14.3	15.4
Oui	11.9	13.1	11.5	11.4	11.9	14.9	15.2
Ensemble	11.8	12.3	11.8	11.9	11.8	14.6	15.2

Notes : Les astérisques (*) indiquent le niveau de significativité de la différence de l'indicateur (score total moyen) entre la modalité considérée et la modalité de référence (première modalité) : *** si la différence est significative à 1%, ** si la différence est significative à 5%, * si la différence est significative à 10%, et absence d'astérisque si la différence est non significative.

5.1.7. Possibilité de ramener un manuel à la maison

Le tableau ci-après présente le score total moyen des élèves par test selon qu'ils peuvent ramener ou pas un manuel de lecture à la maison. Il apparaît clairement qu'en ce qui concerne les élèves de la 2^{ème} année, la performance de ceux qui ramènent un manuel de lecture à la maison est statistiquement la même que celle de leurs condisciples qui ne le ramènent pas.

Par ailleurs, on remarque qu'en lingala, en kikongo et en kiswahili le score total moyen est respectivement de 12,4 contre 11,8 ; de 11,9 contre 11,9 et de 11,2 contre 12,2. Sauf en tshiluba où la performance des élèves qui ramènent un manuel de lecture à la maison (14,7) est supérieure à la performance des élèves qui ne le font pas (11,9). Par contre, au niveau des mathématiques, la performance des élèves qui ramènent un manuel à la maison est supérieure à celle de ceux qui ne le font pas.

En ce qui concerne les élèves de la 4^{ème} année, on remarque qu'il n'y a pas de différence significative de performances entre les élèves qui ramènent le manuel de lecture en français à la maison et celle de ceux qui ne le font pas (15,4 contre 14,5) et aussi en mathématiques (15,7 contre 15,1).

Tableau 0.8 : Score total moyen de l'élève par test selon qu'il peut ramener ou pas un manuel à la maison

	2ème année					4ème année	
	Lingala	Tshiluba	Kikongo	Kiswahili	Math	Français	Math
Non	11.8	11.9	11.9	12.2	11.5	14.5	15.1
Oui	12.4	14.7**	11.9	11.2	12.7**	15.4	15.7
Ensemble	11.8	12.3	11.8	11.9	11.8	14.6	15.2

Notes : Les astérisques (*) indiquent le niveau de significativité de la différence de l'indicateur (score total moyen) entre la modalité considérée et la modalité de référence (première modalité) : *** si la différence est significative à 1%, ** si la différence est significative à 5%, * si la différence est significative à 10%, et absence d'astérisque si la différence est non significative.

5.1.8. Langue parlée à la maison

Le tableau ci-après montre le score total moyen des élèves par test suivant la langue parlée à la maison. En 2^{ème} année, on remarque que les élèves qui parlent le lingala à la maison ont une performance en kiswahili significativement inférieure à celle de ceux qui parlent le français à la maison (9,9 contre 12,1). De même, les élèves qui parlent le tshiluba comme langue maternelle à la maison ont un score total moyen (9,1) en lingala significativement plus faible que celui de ceux qui parlent le français à la maison (12,1). En revanche concernant toujours le tshiluba, les élèves qui le parlent à la maison, ont une performance (12,6) significativement supérieure à celle des élèves qui parlent le français à la maison (10,5). Pour les mathématiques, les élèves qui parlent les langues maternelles à la maison comme le lingala (11,4), le tshiluba (12,1), le kiswahili (10,8) ou encore le kikongo (11,8) ont un score total moyen significativement inférieur à celui de ceux qui parlent le français à la maison (13,5). En 4^{ème} année, les élèves qui parlent à la maison les langues maternelles (lingala, tshiluba, kikongo, kiswahili) ont une performance significativement inférieure à celle de ceux qui parlent le français à la maison notamment en français (16,8) et en mathématiques (17,8).

Tableau 0.9 : Score total moyen de l'élève par test suivant la langue parlée à la maison

	2ème année					4ème année	
	Lingala	Tshiluba	Kikongo	Kiswahili	Math	Français	Math
Français	12.1	10.5	11.8	12.1	13.5	16.8	17.8
Lingala	11.9	10.6	12.6	9.9***	11.4***	14***	14.6***
Tshiluba	9.1***	12.6*	10.2	11.7	12.1*	14.4***	14***
Kiswahili	.	10	11	12.1	10.8***	13.9***	14.6***
Kikongo	10.7	12	11.6	.	11.4***	14.8**	14.5***
Ensemble	11.8	12.3	11.8	11.9	11.8	14.6	15.2

Notes : Les astérisques (*) indiquent le niveau de significativité de la différence de l'indicateur (score total moyen) entre la modalité considérée et la modalité de référence (première modalité) : *** si la différence est significative à 1%, ** si la différence est significative à 5%, * si la différence est significative à 10%, et absence d'astérisque si la différence est non significative.

5.1.9. Alimentation des élèves

Le tableau ci-après met en exergue le score total moyen des élèves par test selon qu'il mange ou pas à la maison avant d'aller à l'école. On peut aisément dire qu'en 2^{ème} année, il n'y a aucune différence significative au niveau de la performance des élèves qui mangent à la maison et celle de ceux qui ne mangent pas à la maison avant d'aller

à l'école particulièrement en lingala, tshiluba et en kiswahili avec un score total moyen respectivement de 11,5 contre 12,1 ; 12,9 contre 11,8 et 11,9 contre 11,7. En revanche, en kikongo, les élèves qui ne mangent pas à la maison avant d'aller à l'école ont un score total moyen supérieur (12,6) à celui de ceux qui mangent à la maison (11,5).

Pour les élèves de la 4^{ème} année, que ce soit en français ou en mathématiques, le score total moyen est statistiquement le même pour les élèves qui mangent à la maison avant d'aller à l'école et ceux qui ne mangent pas. On a respectivement 14,8 contre 14,2 pour le français et 15,5 contre 14,9 pour les mathématiques.

Tableau 0.10 : Score total moyen de l'élève par test selon qu'il mange ou pas à la maison avant d'aller à l'école

	2 ^{ème} année					4 ^{ème} année	
	Lingala	Tshiluba	Kikongo	Kiswahili	Math	Français	Math
Non	12.1	11.8	12.6	12.2	11.7	14.2	14.9
Oui	11.5	12.9	11.5**	11.7	11.9	14.8	15.5
Ensemble	11.8	12.3	11.8	11.9	11.8	14.6	15.2

Notes : Les astérisques (*) indiquent le niveau de significativité de la différence de l'indicateur (score total moyen) entre la modalité considérée et la modalité de référence (première modalité) : *** si la différence est significative à 1%, ** si la différence est significative à 5%, * si la différence est significative à 10%, et absence d'astérisque si la différence est non significative.

5.1.10. Travaux domestiques et économiques

5.1.10.1. Participation des élèves aux petits commerces

Le tableau ci-après présente le score total moyen de l'élève par test selon qu'il fait ou pas de petits commerces quand il n'est pas à l'école. Statistiquement, on peut en déduire qu'en lingala, en tshiluba et en kiswahili, la performance des élèves qui font de petits commerces quand ils ne sont pas à l'école est semblable à celle de ceux qui n'en font pas. Cela est reflété à travers le score total moyen enregistré notamment en lingala (11,5 contre 11,9), en tshiluba (12,5 contre 12,3) et en kiswahili (11,4 contre 12,2).

A contrario, en kikongo, les élèves qui font de petits commerces quand ils ne sont pas à l'école ont une performance inférieure à celle de ceux qui n'en font pas quand ils ne sont pas à l'école (11,2 contre 12,2).

En mathématiques, on remarque aussi que les élèves qui ne font pas de petits commerces quand ils ne sont pas à l'école ont également une performance (12) supérieure à celle de ceux qui en font (11,2).

Pour les élèves de la 4^{ème} année, on note que la performance des élèves qui font de petits commerces quand ils ne sont pas à l'école est significativement inférieure à celle de ceux qui n'en font pas. En français, nous avons 13,9 contre 14,9 et 14,7 contre 15,4 en mathématiques.

Tableau 0.11 : Score total moyen de l'élève par test selon qu'il fait ou pas du petit commerce quand il n'est pas à l'école

	2 ^{ème} année					4 ^{ème} année	
--	------------------------	--	--	--	--	------------------------	--

	Lingala	Tshiluba	Kikongo	Kiswahili	Math	Français	Math
Non	11.9	12.3	12.2	12.2	12	14.9	15.4
Oui	11.5	12.5	11.2**	11.4	11.2**	13.9**	14.7**
Ensemble	11.8	12.3	11.8	11.9	11.8	14.6	15.2

Notes : Les astérisques (*) indiquent le niveau de significativité de la différence de l'indicateur (score total moyen) entre la modalité considérée et la modalité de référence (première modalité) : *** si la différence est significative à 1%, ** si la différence est significative à 5%, * si la différence est significative à 10%, et absence d'astérisque si la différence est non significative.

5.1.10.2. Participation des élèves aux travaux agricoles

Le tableau suivant donne le score total moyen de l'élève par test selon qu'il fait ou pas des travaux agricoles quand il n'est pas à l'école. On constate qu'en lingala et en tshiluba, il n'y a pas de différences de performances significatives en 2^{ème} année pour les élèves qui font des travaux agricoles quand ils ne sont pas à l'école et celle de ceux qui n'en font pas. Le score total moyen en lingala et en tshiluba est respectivement de 11,7 contre 11,9 et 12,8 contre 12.

Cependant, en kikongo et en kiswahili, il y a une différence de performances significative entre les élèves qui font des travaux agricoles quand ils ne sont pas à l'école et celle de ceux qui n'en font pas, avec un score de 10,9 en kikongo et 11 en kiswahili pour les premiers et 12 en kikongo, puis 12,4 en kiswahili pour les seconds. Concernant les mathématiques, la performance au niveau des élèves qui font des travaux agricoles quand ils ne sont pas à l'école et celle de ceux qui ne le font pas est la même (11,5 contre 12).

Au niveau de la 4^{ème} année, le score total moyen des élèves qui font des travaux agricoles quand ils ne sont pas à l'école est significativement plus faible que celui des élèves qui n'en font pas, aussi bien en français (13,4 contre 15,1) qu'en mathématiques (14,7 contre 15,5).

Tableau 0.12 : Score total moyen de l'élève par test selon qu'il fait ou pas des travaux agricoles quand il n'est pas à l'école

	2 ^{ème} année					4 ^{ème} année	
	Lingala	Tshiluba	Kikongo	Kiswahili	Math	Français	Math
Non	11.9	12	12	12.4	12	15.1	15.5
Oui	11.7	12.8	10.9**	11***	11.5	13.4***	14.7*
Ensemble	11.8	12.3	11.8	11.9	11.8	14.6	15.2

Notes : Les astérisques (*) indiquent le niveau de significativité de la différence de l'indicateur (score total moyen) entre la modalité considérée et la modalité de référence (première modalité) : *** si la différence est significative à 1%, ** si la différence est significative à 5%, * si la différence est significative à 10%, et absence d'astérisque si la différence est non significative.

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

Le tableau ci-après présente le score total moyen de l'élève par test selon qu'il fait ou pas des travaux manuels ou de petits métiers quand il n'est pas à l'école. On remarque qu'en 2^{ème} année la performance des élèves qui effectuent des travaux manuels ou de petits métiers quand ils ne sont pas à l'école et celle de ceux qui n'en font pas n'est pas significativement différente en lingala, en tshiluba et en kiswahili. En revanche en kikongo, la performance de ceux qui effectuent des travaux manuels ou de petits métiers est significativement plus faible (10,2) que celle de ceux qui ne le font pas (12,3).

Cela est aussi valable en mathématiques où la performance des élèves qui font des travaux manuels ou de petits métiers quand ils ne sont pas à l'école (11) est significativement plus faible que celle de ceux qui n'en font pas (11,9).

En ce qui concerne les élèves de la 4^{ème} année, la performance des élèves qui font des travaux manuels ou de petits métiers avec un score total moyen de 14,1 en français et 14,8 en mathématiques et celle des élèves qui ne font pas de travaux manuels ou de petits métiers avec un score total moyen respectif de 14,7 et 15,5 n'est pas significativement différente.

Tableau 0.13 : Score total moyen de l'élève par test selon qu'il fait ou pas des travaux manuels ou de petits métiers quand il n'est pas à l'école

	2 ^{ème} année					4 ^{ème} année	
	Lingala	Tshiluba	Kikongo	Kiswahili	Math	Français	Math
Non	11.8	12.2	12.3	12.2	11.9	14.7	15.5
Oui	11.7	12.7	10.2***	11.1	11**	14.1	14.8
Ensemble	11.8	12.3	11.8	11.9	11.8	14.6	15.2

Notes : Les astérisques (*) indiquent le niveau de significativité de la différence de l'indicateur (score total moyen) entre la modalité considérée et la modalité de référence (première modalité) : *** si la différence est significative à 1%, ** si la différence est significative à 5%, * si la différence est significative à 10%, et absence d'astérisque si la différence est non significative.

5.1.10.4. Participation des élèves aux travaux domestiques

Le tableau ci-dessous donne le score total moyen de l'élève par test selon qu'il fait ou pas des travaux domestiques quand il n'est pas à l'école. Dans l'ensemble en 2^{ème} année, on remarque que dans les langues maternelles, il n'y a pas de différence significative au niveau des performances entre les élèves qui font des travaux domestiques quand ils ne sont pas à l'école et ceux qui ne les font pas. Ce constat est aussi vrai en mathématiques où le score total moyen des élèves qui effectuent des travaux domestiques quand ils ne sont pas à l'école et celui des élèves qui ne les font pas est pratiquement le même (11,9 contre 11,5).

En 4^{ème} année, on note que les performances en français (14,6) des élèves qui effectuent des travaux domestiques quand ils ne sont pas à l'école sont les mêmes que celles de ceux qui n'en font pas (14,8). Cela est aussi valable en mathématiques (15,3 contre 15,2).

Tableau 0.14 : Score total moyen de l'élève par test selon qu'il fait ou pas des travaux domestiques quand il n'est pas à l'école

	2 ^{ème} année					4 ^{ème} année	
	Lingala	Tshiluba	Kikongo	Kiswahili	Math	Français	Math
Non	11.7	11.6	12.5	12.7	11.5	14.8	15.2
Oui	11.9	12.6	11.5*	11.7	11.9	14.6	15.3
Ensemble	11.8	12.3	11.8	11.9	11.8	14.6	15.2

Notes : Les astérisques (*) indiquent le niveau de significativité de la différence de l'indicateur (score total moyen) entre la modalité considérée et la modalité de référence (première modalité) : *** si la différence est significative à 1%, ** si la différence est significative à 5%, * si la différence est significative à 10%, et absence d'astérisque si la différence est non significative.

5.1.11. Parcours scolaire

5.1.11.1. Fréquentation de la maternelle

Dans le tableau ci-après, nous avons le score total moyen de l'élève par test selon qu'il ait fait ou pas l'école maternelle. En lingala, tshiluba, kikongo et kiswahili, il n'y a pas de différence significative entre les performances des élèves qui ont fait la maternelle et celle des élèves qui ne l'ont pas fait. En revanche, en mathématiques, il y a une différence significative des performances entre les élèves qui ont fréquenté la maternelle (12,3) et ceux qui ne l'ont pas fréquenté (11,5).

Pour les élèves de la 4^{ème} année, les performances des élèves en français et en mathématiques sont significativement plus élevées en faveur des élèves qui ont fait l'école maternelle (15,8 contre 13,8 pour le français et 16,4 contre 14,4 pour les mathématiques).

Tableau 0.15 : Score total moyen de l'élève par test selon qu'il a fait ou pas la maternelle

	2 ^{ème} année					4 ^{ème} année	
	Lingala	Tshiluba	Kikongo	Kiswahili	Math	Français	Math
Non	12	12.3	11.6	11.9	11.5	13.8	14.4
Oui	11.7	12.1	12	12	12.3**	15.8***	16.4***
Ensemble	11.8	12.3	11.8	11.9	11.8	14.6	15.2

Notes : Les astérisques (*) indiquent le niveau de significativité de la différence de l'indicateur (score total moyen) entre la modalité considérée et la modalité de référence (première modalité) : *** si la différence est significative à 1%, ** si la différence est significative à 5%, * si la différence est significative à 10%, et absence d'astérisque si la différence est non significative.

5.1.11.2. Redoublement

Le tableau suivant nous renseigne sur le score total moyen de l'élève par test selon qu'il a déjà redoublé ou pas une ou plusieurs classes. On note qu'en lecture (lingala, tshiluba, kikongo et kiswahili) en 2^{ème} année, il n'y a pas de différence significative entre les performances des élèves qui ont redoublé de classe et celles de ceux qui n'ont jamais redoublé. Par contre, en mathématiques le score total moyen des élèves ayant redoublé une classe (11.4) est inférieur à celui des élèves qui n'ont pas encore redoublé de classe (12).

Concernant les élèves de la 4^{ème} année, on remarque que le score total moyen des élèves ayant redoublé une ou plusieurs années de classes est significativement inférieur au score total moyen des élèves qui n'ont pas encore redoublé (13,4 contre 15,2 en français et 14,6 contre 15,6 en mathématiques).

Tableau 0.16 : Score total moyen de l'élève par test selon qu'il a déjà redoublé ou pas une ou plusieurs classes

	2 ^{ème} année				4 ^{ème} année		
	Lingala	Tshiluba	Kikongo	Kiswahili	Math	Français	Math
Non	11.8	12.3	11.9	11.9	12	15.2	15.6
Oui	11.9	12.2	11.7	11.8	11.4*	13.4***	14.6***
Ensemble	11.8	12.3	11.8	11.9	11.8	14.6	15.2

Notes : Les astérisques (*) indiquent le niveau de significativité de la différence de l'indicateur (score total moyen) entre la modalité considérée et la modalité de référence (première modalité) : *** si la différence est significative à 1%, ** si la différence est significative à 5%, * si la différence est significative à 10%, et absence d'astérisque si la différence est non significative.

5.1.12. Amour des élèves pour l'école, la lecture et les mathématiques

5.1.12.1. Amour pour l'école

Le tableau ci-après présente le score total moyen de l'élève par test selon qu'il aime l'école ou pas. On peut en déduire qu'au niveau de la 2^{ème} année en tshiluba et kiswahili, les élèves qui aiment l'école ont une performance significativement supérieure à celle de ceux qui n'aiment pas l'école. En effet, on enregistre respectivement un score total moyen de 12,2 contre 8,8 en tshiluba et 11,9 contre 10,3 en kiswahili. En revanche, en lingala on a plutôt l'effet contraire. Les élèves qui aiment l'école ont un score total moyen significativement plus faible que celui des élèves qui n'aiment pas l'école (11,8 contre 17,8). En mathématiques, il n'y a pas d'incidence significative sur les performances des élèves qui aiment l'école et celles de ceux qui n'aiment pas l'école.

Au niveau de la 4^{ème} année, il n'y a pas d'incidence sur les performances en français des élèves qui aiment l'école et celles de ceux qui n'aiment pas l'école. Par contre, en mathématiques, les performances des élèves qui aiment l'école (15,3) est significativement supérieure à celles des élèves qui n'aiment pas l'école (13,7).

Tableau 0.17 : Score total moyen de l'élève par test selon qu'il aime aller à l'école ou pas

	2 ^{ème} année					4 ^{ème} année	
	Lingala	Tshiluba	Kikongo	Kiswahili	Math	Français	Math
Non	17.8	8.8	11.4	10.3	11.4	14.5	13.7
Oui	11.8***	12.2*	11.8	11.9***	11.8	14.6	15.3***
Ensemble	11.8	12.3	11.8	11.9	11.8	14.6	15.2

Notes : Les astérisques (*) indiquent le niveau de significativité de la différence de l'indicateur (score total moyen) entre la modalité considérée et la modalité de référence (première modalité) : *** si la différence est significative à 1%, ** si la différence est significative à 5%, * si la différence est significative à 10%, et absence d'astérisque si la différence est non significative.

5.1.12.2. *Amour pour la lecture en français*

Le tableau ci-dessous donne le score total moyen de l'élève par test selon qu'il aime ou pas la lecture en français. On note qu'en 2^{ème} année, le score total moyen des élèves qui aiment la lecture en français est significativement supérieur au score total moyen des élèves qui ne l'aiment pas, notamment, dans les zones tshiluba (13,1 contre 11,7) et kikongo (12,2 contre 10,7). Cela est aussi vérifié en mathématiques où les performances des élèves qui aiment la lecture en français (12,1) sont significativement élevées que celles de ceux qui n'aiment pas la lecture en français (11,3).

Pour la 4^{ème} année, les élèves qui aiment la lecture en français performant mieux en lecture française et en mathématiques que les élèves qui n'aiment pas la lecture en français. En effet, le score total moyen enregistré en français est de 14,9 pour les premiers contre 12,9 pour les derniers et celui des mathématiques est de 15,5 contre 13,4 dans le même ordre.

Tableau 0.18 : Score total moyen de l'élève par test selon qu'il aime ou pas la lecture en français

	2 ^{ème} année					4 ^{ème} année	
	Lingala	Tshiluba	Kikongo	Kiswahili	Math	Français	Math
Non	11.5	11.7	10.7	12.3	11.3	12.9	13.4
Oui	11.7	13.1**	12.2**	11.7	12.1*	14.9***	15.5***
Ensemble	11.8	12.3	11.8	11.9	11.8	14.6	15.2

Notes : Les astérisques (*) indiquent le niveau de significativité de la différence de l'indicateur (score total moyen) entre la modalité considérée et la modalité de référence (première modalité) : *** si la différence est significative à 1%, ** si la différence est significative à 5%, * si la différence est significative à 10%, et absence d'astérisque si la différence est non significative.

5.1.12.3. *Amour pour les mathématiques*

Dans le tableau ci-après est enregistré le score total moyen de l'élève par test selon qu'il aime ou pas les mathématiques. On peut facilement dire qu'en 2^{ème} année, les élèves qui aiment les mathématiques ont des performances significativement plus élevées en lecture en langues nationales que celles de ceux qui n'aiment pas les mathématiques. Cela se remarque à travers le score total moyen obtenu respectivement en kiswahili (12,3 contre 10,5), en kikongo (12 contre 11) et en tshiluba (12,6 contre 10,9). Cependant, en mathématiques, il n'y a pas d'incidence sur leurs performances.

En 4^{ème} année, les élèves qui aiment les mathématiques performant mieux dans cette discipline (15,4) que les élèves qui n'aiment pas les mathématiques (14). En français, le score total moyen enregistré par les premiers (14,8) est supérieur à celui obtenu par ceux qui n'aiment pas les mathématiques (13,6).

Tableau 0.19 : Score total moyen de l'élève par test selon qu'il aime ou pas les mathématiques

	2 ^{ème} année					4 ^{ème} année	
	Lingala	Tshiluba	Kikongo	Kiswahili	Math	Français	Math
Non	11.1	10.9	11	10.5	11.5	13.6	14
Oui	11.8	12.6*	12**	12.3***	11.9	14.8*	15.4***
Ensemble	11.8	12.3	11.8	11.9	11.8	14.6	15.2

Notes : Les astérisques (*) indiquent le niveau de significativité de la différence de l'indicateur (score total moyen) entre la modalité considérée et la modalité de référence (première modalité) : *** si la différence est significative à 1%, ** si la différence est significative à 5%, * si la différence est significative à 10%, et absence d'astérisque si la différence est non significative.

5.2. Caractéristiques des classes, des enseignants, pratiques de classes et performances des élèves

5.2.1. Caractéristiques de la classe et performance de l'élève

5.2.1.1. Taille de la classe

Le tableau ci-après présente le score total moyen des élèves suivant la taille de leur classe. Il en ressort que la taille des classes de 2^{ème} année n'influence pas les performances des élèves testés en langues nationales. A l'exception du tshiluba où les élèves issus des classes de grandes tailles ont un score total moyen significativement plus faible que celui des élèves issus des classes de petites tailles (10,6 contre 12,7). Ce dernier résultat reste vrai pour les élèves soumis au test de mathématiques (11,5 contre 12,6). Pour les élèves de 4^{ème} année, la taille de la classe n'influence pas le niveau des performances des élèves.

Tableau 0.20 : Score total moyen de l'élève par test suivant la taille de la classe

	2 ^{ème} année					4 ^{ème} année	
	Lingala	Tshiluba	Kikongo	Kiswahili	Math	Français	Math
1er tercile	12.2	12.7	11.5	12.5	12.6	14.9	15
2e tercile	12.3	13.8	12.1	11.6	11.7	15.8	16.1
3e tercile	11.7	10.6***	11.8	12	11.5*	13.8	14.8
Ensemble	11.8	12.3	11.8	11.9	11.8	14.6	15.2

Notes : Les astérisques (*) indiquent le niveau de significativité de la différence de l'indicateur (score total moyen) entre la modalité considérée et la modalité de référence (première modalité) : *** si la différence est significative à 1%, ** si la différence est significative à 5%, * si la différence est significative à 10%, et absence d'astérisque si la différence est non significative.

5.2.1.2. Equipements de la classe

Le tableau ci-dessous présente le score total moyen des élèves suivant l'équipement de leur classe. Il en ressort que les équipements de 2^{ème} année n'influencent pas globalement les performances des élèves testés en langues nationales sauf en kiswahili où les élèves issus des classes moyennement équipées ont un score total moyen significativement plus élevé que ceux issus des classes faiblement équipées (12,7 contre 11). Ce dernier résultat reste vrai pour les élèves soumis au test de mathématiques qui se prolongent aux classes considérablement équipées. Par ailleurs, on remarque que pour les élèves de 4^{ème} année, l'influence d'avoir une salle de classe équipée sur leurs performances est plutôt positive.

Tableau 0.21 : Score total moyen de l'élève par test d'équipements de la classe.

	2 ^{ème} année					4 ^{ème} année	
	Lingala	Tshiluba	Kikongo	Kiswahili	Math	Français	Math
1er tercile	11.7	13.4	12.3	11	10.5	13.1	14
2e tercile	12	11.4*	10.2*	12.7**	12.4***	15.2***	15.8***
3e tercile	11.8	12.7	11.9	12.4*	12.6***	15.7***	16.2***
Ensemble	11.8	12.3	11.8	11.9	11.8	14.6	15.2

Notes : Les astérisques (*) indiquent le niveau de significativité de la différence de l'indicateur (score total moyen) entre la modalité considérée et la modalité de référence (première modalité) : *** si la différence est significative à 1%, ** si la différence est significative à 5%, * si la différence est significative à 10%, et absence d'astérisque si la différence est non significative.

5.2.2. Caractéristiques de l'enseignant et performances de l'élève

5.2.2.1. Genre de l'enseignant

Le Tableau 0.22 donne le score total moyen de l'élève par test suivant le genre de l'enseignant. Pour les élèves de 2^{ème} année, le genre de l'enseignant n'a globalement pas d'influence sur leurs performances sauf en kiswahili où la différence est significative en faveur des élèves enseignés par les femmes (12,2 contre 11,1). Par ailleurs, la performance des élèves de 4^{ème} année en français ne dépend pas du genre de l'enseignant. En outre, les élèves de 4^{ème} année enseignés par les femmes ont des performances en mathématiques plus élevées que celles des élèves enseignés par les hommes (16,1 contre 14,8).

Tableau 0.22 : Score total moyen de l'élève par test suivant le genre de l'enseignant

	2 ^{ème} année					4 ^{ème} année	
	Lingala	Tshiluba	Kikongo	Kiswahili	Math	Français	Math
Homme	11.3	12.1	11.8	11.1	11.6	14.5	14.8
Femme	12.4	12.7	11.8	12.2*	11.9	14.8	16.1**
Ensemble	11.8	12.3	11.8	11.9	11.8	14.6	15.2

Notes : Les astérisques (*) indiquent le niveau de significativité de la différence de l'indicateur (score total moyen) entre la modalité considérée et la modalité de référence (première modalité) : *** si la différence est significative à 1%, ** si la différence est significative à 5%, * si la différence est significative à 10%, et absence d'astérisque si la différence est non significative.

5.2.2.2. Ancienneté de l'enseignant

L'ancienneté de l'enseignant a aussi un impact significatif sur les performances des élèves. Pour mieux capter cette influence, l'évaluation nationale a regroupé les enseignants en trois modalités selon qu'ils appartiennent à une tranche d'âge. Le 1^{er} tercile regroupe les enseignants de 1 à 7 ans, le 2^{ème} groupe de 8 à 14 ans et le 3^{ème} groupe de 15 à 56 ans d'expériences en tant qu'enseignant. Le tableau ci-dessous présente le score total moyen de l'élève par test suivant le niveau d'ancienneté de l'enseignant. Pour les élèves de 2^{ème} année soumis aux tests de kikongo et de kiswahili, leur performance n'est pas influencée par le niveau d'ancienneté de l'enseignant. Cependant, le niveau d'ancienneté de l'enseignant est négativement corrélé avec la performance des élèves en lingala et en tshiluba. Par ailleurs, on remarque que pour les élèves de 4^{ème} année, l'incidence du niveau d'ancienneté de l'enseignant sur leur performance est plutôt positive.

Tableau 0.23 : Score total moyen de l'élève par test suivant le niveau d'ancienneté de l'enseignant.

	2 ^{ème} année				4 ^{ème} année		
	Lingala	Tshiluba	Kikongo	Kiswahili	Math	Français	Math
1er tercile	12.9	12.6	12.2	11.6	11.2	13.7	14
2e tercile	10***	12.6	12.3	11.3	12.2	14.3	15.2*
3e tercile	11.6	10.5**	11.1	12.7	12	15.4**	16.1***
Ensemble	11.8	12.3	11.8	11.9	11.8	14.6	15.2

Notes : Les astérisques (*) indiquent le niveau de significativité de la différence de l'indicateur (score total moyen) entre la modalité considérée et la modalité de référence (première modalité) : *** si la différence est significative à 1%, ** si la différence est significative à 5%, * si la différence est significative à 10%, et absence d'astérisque si la différence est non significative.

5.2.2.3. Niveau d'études de l'enseignant

Le tableau ci-dessous montre le score total moyen de l'élève par test suivant le niveau d'études de l'enseignant. Il en ressort que le niveau d'études des enseignants de 2^{ème} année n'influence pas les performances des élèves testés en langues nationales, sauf lorsqu'ils sont évalués en lingala avec des enseignants de niveau L2, ils ont un score total moyen significativement plus faible que ceux issus des classes dont les enseignants ont un niveau D4 (9,3 contre 11,7). Pour les élèves en 2^{ème} année soumis aux tests des mathématiques, le niveau d'études de l'enseignant n'a pas d'influence sur leurs performances.

Concernant les élèves de 4^{ème} année, l'incidence du niveau d'études de l'enseignant sur leurs performances est positive.

Tableau 0.24 : Score total moyen de l'élève par test suivant le niveau d'études de l'enseignant.

	2 ^{ème} année					4 ^{ème} année	
	Lingala	Tshiluba	Kikongo	Kiswahili	Math	Français	Math
D4	11.8	11	12.8	13.6	11.4	12.6	13.7
D6	12.6	12.5	11.5	11.5	11.7	14.7***	15.4**
G3	13.5	11.2	11.9		12.6	16.7***	14.8
L2	9.3***				12.9*	16.6***	17.7***
Ensemble	11.8	12.3	11.8	11.9	11.8	14.6	15.2

Notes : Les astérisques (*) indiquent le niveau de significativité de la différence de l'indicateur (score total moyen) entre la modalité considérée et la modalité de référence (première modalité) : *** si la différence est significative à 1%, ** si la différence est significative à 5%, * si la différence est significative à 10%, et absence d'astérisque si la différence est non significative.

5.2.2.4. Formation continue de l'enseignant

Le tableau ci-dessous montre le score total moyen de l'élève par test suivant la formation continue de l'enseignant. On en déduit que les formations continues dont bénéficient les enseignants de 2^{ème} année influencent positivement les performances des élèves en kikongo et en kiswahili. Pour les élèves de 2^{ème} année soumis aux tests de lingala et de tshiluba, leurs performances ne sont pas influencées par la formation continue de l'enseignant. Les enseignants de 2^{ème} année qui suivent des formations continues influencent positivement les performances des élèves en mathématiques. Pour les élèves de 4^{ème} année, que l'enseignant suive des formations ou pas, cela n'exerce aucune influence sur le niveau de performances des élèves.

Tableau 0.25 : Score total moyen de l'élève par test suivant la formation continue de l'enseignant.

	2 ^{ème} année					4 ^{ème} année	
	Lingala	Tshiluba	Kikongo	Kiswahili	Math	Français	Math
Non	13.6	13.3	9.1	10.7	10.6	15.4	16.1
Oui	11.7	12	11.9***	12.3***	12**	14.4	15.1
Ensemble	11.8	12.3	11.8	11.9	11.8	14.6	15.2

Notes : Les astérisques (*) indiquent le niveau de significativité de la différence de l'indicateur (score total moyen) entre la modalité considérée et la modalité de référence (première modalité) : *** si la différence est significative à 1%, ** si la différence est significative à 5%, * si la différence est significative à 10%, et absence d'astérisque si la différence est non significative.

5.2.3. Pratiques de classe et performance de l'élève

5.2.3.1. Possession et utilisation du programme national de l'enseignement primaire

Le Tableau 0.26 présente le score total moyen de l'élève par test suivant la possession et l'utilisation du programme national de l'enseignement primaire par l'enseignant. La fréquence d'utilisation du programme national de l'enseignement primaire n'a pas d'incidence sur la performance des élèves de 2^{ème} année soumis aux tests de tshiluba et de kiswahili. Cependant, posséder et utiliser parfois le programme national de l'enseignement primaire est positivement corrélé aux performances des élèves en lingala et en kikongo.

Par ailleurs, les élèves de 4^{ème} année soumis au test des mathématiques dont les enseignants utilisent toujours, souvent ou parfois le programme national performant mieux que ceux dont les enseignants ne l'utilisent jamais ou rarement. Paradoxalement, en français, le résultat révèle un constat contradictoire. En effet, le résultat indique un meilleur score en faveur des élèves dont les enseignants ne l'utilisent jamais ou l'utilisent rarement.

Tableau 0.26 : Score total moyen de l'élève par test suivant la possession et l'utilisation du programme national de l'enseignement primaire.

	2 ^{ème} année					4 ^{ème} année	
	Lingala	Tshiluba	Kikongo	Kiswahili	Math	Français	Math
Oui, toujours	12.1	11.7	11.1	12.2	12	14.5	15.1
Oui, souvent	9.8**	13.6	12.2	11	11.3	15.7	15.7
Oui, parfois	14.9***	12.2	15.2***	12.4	11	13.5	15.9
Non, jamais/rarement			11.7		8.4***	17.2***	11.7***
Ensemble	11.8	12.3	11.8	11.9	11.8	14.6	15.2

Notes : Les astérisques (*) indiquent le niveau de significativité de la différence de l'indicateur (score total moyen) entre la modalité considérée et la modalité de référence (première modalité) : *** si la différence est significative à 1%, ** si la différence est significative à 5%, * si la différence est significative à 10%, et absence d'astérisque si la différence est non significative.

5.2.3.2. Possession et utilisation du guide de l'enseignant

Le Tableau 0.27 présente le score total moyen de l'élève par test suivant la possession et l'utilisation du guide de l'enseignant.

Les résultats dans le tableau indiquent que les performances des élèves de 4^{ème} année en français ne sont pas déterminées par l'utilisation du guide par l'enseignant. Aucune différence significative n'existe entre les scores des élèves des enseignants qui utilisent le guide et les scores des élèves de ceux qui ne l'utilisent pas.

En mathématiques, la performance des élèves est corrélée positivement avec la possession et l'utilisation du guide de l'enseignant. Cette corrélation reste positive tant pour les élèves de 2^{ème} année que ceux de 4^{ème} année. En effet, les résultats des élèves de 2^{ème} année montrent que le score moyen des élèves ayant des enseignants qui utilisent toujours le guide est supérieur de deux points de plus que le score moyen des élèves dont leurs enseignants utilisent parfois le guide (12,1 contre 10,2). En 4^{ème} année, les résultats montrent que le score moyen des élèves dont leurs enseignants utilisent toujours le guide est supérieur de trois points de plus que le score moyen des élèves dont leurs enseignants qui n'utilisent jamais le guide (14,8 contre 11,9)

En lecture et compréhension de lingala, les résultats montrent que l'usage du guide de l'enseignant du lingala n'a pas d'influence sur la performance des élèves.

En lecture et compréhension de kiswahili, il existe une corrélation positive entre le score des élèves et l'utilisation du guide de l'enseignant. Le score moyen des élèves dont les enseignants utilisent toujours le guide est supérieur d'environ deux points de plus que le score moyen des élèves dont les enseignants utilisent souvent le guide (12,4 contre 10,9) ou dont les enseignants n'utilisent jamais le guide (12,4 contre 10,6).

Nous avons aussi testé la corrélation entre le score moyen des élèves et l'utilisation du guide de l'enseignant du Kikongo. Aucun lien significatif n'a été trouvé entre les deux variables.

De même qu'en tshiluba, les résultats montrent qu'il n'existe aucun lien significatif entre le score moyen des élèves et l'utilisation du guide de l'enseignant du tshiluba.

Tableau 0.27 : Score total moyen de l'élève par test suivant la possession et utilisation du guide de l'enseignant

	2ème année				4ème année		
	Lingala	Tshiluba	Kikongo	Kiswahili	Math	Français	Math
Oui, toujours	12.4	12	12	12.4	12.1	14.4	14.8
Oui, souvent	12.4	14.2*	10.7	10.9**	12	14.8	15.3
Oui, parfois	10.9	11.1	11.9	12.7	10.2**	12.7	17.1***
Non, jamais/rarement	.	.	10.2	10.6*	10.7	15	11.9***
Ensemble	11.8	12.3	11.8	11.9	11.8	14.6	15.2

Notes : Les astérisques (*) indiquent le niveau de significativité de la différence de l'indicateur (score total moyen) entre la modalité considérée et la modalité de référence (première modalité) : *** si la différence est significative à 1%, ** si la différence est significative à 5%, * si la différence est significative à 10%, et absence d'astérisque si la différence est non significative.

5.2.3.3. Utilisation d'une langue locale pendant les leçons

Le Tableau 0.28 présente le score total moyen des élèves par test suivant l'utilisation d'une langue locale pendant les leçons de lecture en français, en langues nationales ainsi que pendant les leçons des mathématiques.

A part le Kikongo en 2^{ème} année et les mathématiques en 4^{ème} année, les résultats montrent qu'il n'existe pas un lien significatif entre le score des élèves et la pratique d'utilisation d'une langue locale par l'enseignant pendant les leçons de lecture en lingala, tshiluba, kiswahili et même les leçons des mathématiques en 2^{ème} année ou même pendant les leçons de lecture en français en 4^{ème} année. En effet en lecture kikongo, les élèves dont les enseignants utilisent toujours (chaque jour) une langue locale pendant les leçons ont un score moyen d'environ trois points de plus que les élèves dont les enseignants utilisent souvent (trois à quatre fois par semaine) le guide. La relation inverse est trouvée au test de mathématiques en 4^{ème} année : ceux dont les enseignants n'utilisent jamais ou rarement le guide ont de meilleurs résultats que ceux dont les enseignants utilisent toujours une langue locale pendant les leçons. Ce résultat paradoxal peut s'expliquer par la mauvaise utilisation de la langue locale surtout que les enseignants n'ont pas reçu une formation dans cette pratique en mathématiques.

Tableau 0.28 : Score total moyen de l'élève par test suivant l'utilisation d'une langue locale pendant le cours

	2ème année					4ème année	
	Lingala	Tshiluba	Kikongo	Kiswahili	Math	Français	Math
Oui, toujours	11.2	12.2	12.1	11.8	11.8	14.1	14.6
Oui, souvent	13	13.2	9.5**	11.1	11.6	15	15.1
Oui, parfois	10.4	.	11.5	11.5	12.1	14.3	14.7
Non, jamais/rarement	12.7	11.6	12.1	12.1	11.6	15.4	16.6***
Ensemble	11.8	12.3	11.8	11.9	11.8	14.6	15.2

Notes : Les astérisques (*) indiquent le niveau de significativité de la différence de l'indicateur (score total moyen) entre la modalité considérée et la modalité de référence (première modalité) : *** si la différence est significative à 1%, ** si la différence est significative à 5%, * si la différence est significative à 10%, et absence d'astérisque si la différence est non significative.

5.2.3.4. Utilisation du manuel de l'élève pour l'enseignement

Le Tableau ci-dessous présente le score moyen des élèves par test suivant la fréquence d'utilisation du manuel de l'élève pour l'enseignement.

Les résultats de l'analyse corrélationnelle montrent que les performances des élèves ne sont pas associées à la fréquence d'utilisation du manuel de l'élève ; ce constat est vrai pour tous les tests sauf celui de tshiluba. En effet, en tshiluba les élèves dont les enseignants utilisent toujours (chaque jour) le manuel de l'élève ont un score moyen de deux points de plus que celui des élèves dont les enseignants utilisent souvent (trois à quatre fois par semaine) le manuel de l'élève pour l'enseignement (12,6 contre 10,7).

Tableau 0.29 : Score total moyen de l'élève par test suivant l'utilisation du manuel de l'élève pour l'enseignement.

	2ème année					4ème année	
	Lingala	Tshiluba	Kikongo	Kiswahili	Math	Français	Math
Oui, toujours	11.9	12.6	11.8	12	11.6	14.7	14.9
Oui, souvent	12.4	10.7**	10.4	11.7	11.7	14.5	15.4
Oui, parfois	12.2	14.6	11.6	13.2	12.2	13	14.2
Non, jamais/rarement	10.6	11.9	12.7	11.7	11.9	14.8	15.9
Ensemble	11.8	12.3	11.8	11.9	11.8	14.6	15.2

Notes : Les astérisques (*) indiquent le niveau de significativité de la différence de l'indicateur (score total moyen) entre la modalité considérée et la modalité de référence (première modalité) : *** si la différence est significative à 1%, ** si la différence est significative à 5%, * si la différence est significative à 10%, et absence d'astérisque si la différence est non significative.

5.2.3.5. Progression des matières en lecture à la fin de l'année scolaire

Le tableau ci-dessous présente le score total moyen des élèves par test suivant la progression des matières en lecture à la fin de l'année scolaire. La question à laquelle cette analyse tente de répondre est de savoir si les performances des élèves en lecture sont-elles associées à la progression des matières.

Les résultats indiquent qu'à part le lingala et le français, il n'existe pas de corrélation significative entre le score des élèves et la progression des matières.

En effet, selon les compétences de base en lecture, plus précisément en lingala, les élèves dont les enseignements-apprentissages se trouvent au niveau du fonctionnement de la langue ont un score total moyen significativement plus petit que leurs homologues dont les enseignements-apprentissages en français sont au niveau de la conscience alphabétique et de la conscience phonologique. En ce qui concerne la conscience phonémique et la compréhension de l'écrit, les scores moyens des élèves ne sont pas différents de ceux des élèves dont les enseignements sont au niveau de la conscience alphabétique et de la conscience phonologique.

En 4^{ème} année au test de français, les élèves dont les enseignants ont atteint la progression en compréhension de l'écrit obtiennent un score moyen de deux points de plus que ceux dont les enseignants sont encore à la conscience alphabétique et phonologique. Les élèves de ceux qui sont arrivées en vocabulaire obtiennent un score moyen de deux points de moins que leurs homologues dont les enseignants ont atteint la progression en conscience alphabétique et phonologique.

Tableau 0.30 : Score total moyen de l'élève par test suivant la progression des matières en langues à la fin de l'année scolaire.

	2 ^{ème} année				4 ^{ème} année
	Lingala	Tshiluba	Kikongo	Kiswahili	Français
Conscience alphabétique et phonologique	11.2	13.8	12.1	11.8	13.5
Conscience phonémique	12.2	12.2	11.2	11.7	13.7
Fonctionnement de la langue	8.5**	.	.	.	14.3
Vocabulaire	11.5***
Compréhension de l'écrit	13.7	13.8	12.1	11.8	15.5**
Ensemble	11.8	12.3	11.8	11.8	14.6

Notes : Les astérisques (*) indiquent le niveau de significativité de la différence de l'indicateur (score total moyen) entre la modalité considérée et la modalité de référence (première modalité) : *** si la différence est significative à 1%, ** si la différence est significative à 5%, * si la différence est significative à 10%, et absence d'astérisque si la différence est non significative.

5.2.3.6. Progression des matières en mathématiques à la fin de l'année scolaire

Le Tableau 0.31 présente le score total moyen des élèves par test suivant la progression des matières en mathématiques à la fin de l'année scolaire. En 2^{ème} année comme en 4^{ème} année, la progression des matières en mathématiques n'a pas d'influence sur leurs performances.

Tableau 0.31 : Score total moyen de l'élève par test suivant la progression des matières en mathématiques à la fin de l'année scolaire.

	2 ^{ème} année	4 ^{ème} année
	Math	Math
Numération	11.9	14.4
Opérations	11.6	15.5
Grandeurs	11.1	14.9
Formes géométriques	11.9	14.4
Problèmes	13.1	16.3
Ensemble	11.8	15.2

Notes : Les astérisques (*) indiquent le niveau de significativité de la différence de l'indicateur (score total moyen) entre la modalité considérée et la modalité de référence (première modalité) : *** si la différence est significative à 1%, ** si la différence est significative à 5%, * si la différence est significative à 10%, et absence d'astérisque si la différence est non significative.

5.3. Environnement scolaire et performances de l'élève

5.3.1. Localité de l'école

Le Tableau 0.32 présente le score total moyen des élèves par test suivant le milieu d'implantation de l'école. Pour les tests de lecture en lingala, en tshiluba et en kikongo, il n'existe pas de différences significatives entre les élèves de 2^{ème} année du milieu rural et ceux du milieu urbain. Cependant, on note une différence significative dans les performances entre les élèves de 2^{ème} année du milieu rural et ceux du milieu urbain pour le test de lecture en Kiswahili ; cette différence est en défaveur du milieu rural. Par contre, pour les élèves de 4^{ème} année, les performances des élèves en français comme en mathématiques sont significativement plus faibles en milieu rural qu'en milieu urbain.

Tableau 0.32 : Score total moyen de l'élève par test suivant le milieu d'implantation de l'école

	2 ^{ème} année					4 ^{ème} année	
	Lingala	Tshiluba	Kikongo	Kiswahili	Math	Français	Math
Urbain	11.9	11.8	12	12	11.9	14.9	15.5
Rural	11.7	12.9	11.1	10.6***	10.9	12.6***	13.4***
Ensemble	11.8	12.3	11.8	11.9	11.8	14.6	15.2

Notes : Les astérisques (*) indiquent le niveau de significativité de la différence de l'indicateur (score total moyen) entre la modalité considérée et la modalité de référence (première modalité) : *** si la différence est significative à 1%, ** si la différence est significative à 5%, * si la différence est significative à 10%, et absence d'astérisque si la différence est non significative.

5.3.2. Statut de l'école

Le tableau 5.53 présente le score total moyen des élèves selon le statut de l'école. Il en ressort que les performances des élèves de 2^{ème} année ne sont pas significativement différentes selon qu'on soit dans une école publique ou privée sauf pour les tests de lecture en kikongo et les tests de mathématiques où l'on enregistre une différence significative en faveur des écoles privées, soit 13,1 contre 11,3 en kikongo et 12,4 contre 11,5 en mathématiques. Le même constat est fait pour la 4^{ème} année où l'on note que le

score moyen des élèves des écoles privées en français comme en mathématiques est significativement plus grand que celui des élèves évoluant dans les écoles publiques.

Tableau 0.33 : Score total moyen de l'élève par test suivant le secteur d'enseignement

	2 ^{ème} année				4 ^{ème} année		
	Lingala	Tshiluba	Kikongo	Kiswahili	Math	Français	Math
Public	11.7	12.3	11.3	12	11.5	13.8	14.7
Privé	12.6	12	13.1**	11.8	12.4*	16.4***	16.4***
Ensemble	11.8	12.3	11.8	11.9	11.8	14.6	15.2

Notes : Les astérisques (*) indiquent le niveau de significativité de la différence de l'indicateur (score total moyen) entre la modalité considérée et la modalité de référence (première modalité) : *** si la différence est significative à 1%, ** si la différence est significative à 5%, * si la différence est significative à 10%, et absence d'astérisque si la différence est non significative.

5.3.3. Infrastructures de base

5.3.3.1. Bibliothèque

Les résultats du Tableau 0.34 visent à mettre en évidence les différences dans les performances des élèves selon que leur établissement possède une bibliothèque ou non. Intuitivement, on s'attend à ce que la présence d'une bibliothèque joue en faveur des performances des élèves. Cette intuition est statistiquement soutenable pour les mathématiques (2^{ème} année et 4^{ème} année) et pour le français (4^{ème} année). Cependant, on constate que la performance des élèves de 2^{ème} année en kiswahili est significativement plus faible dans les écoles qui disposent d'une bibliothèque par rapport à celles qui n'en possèdent pas. Ce paradoxe pourrait résulter du fait que les bibliothèques des écoles sont peu ou pas du tout équipées dans les ouvrages en langues locales mais aussi au non utilisation des ouvrages existants.

Tableau 0.34 : Score total moyen de l'élève par test suivant la disponibilité ou non d'une bibliothèque au sein de l'école

	2 ^{ème} année				4 ^{ème} année		
	Lingala	Tshiluba	Kikongo	Kiswahili	Math	Français	Math
Non	11.7	12.2	11.9	12	11.5	14.1	14.8
Oui	12.3	13	11.5	10.6**	13.1**	16.8***	17**
Ensemble	11.8	12.3	11.8	11.9	11.8	14.6	15.2

Notes : Les astérisques (*) indiquent le niveau de significativité de la différence de l'indicateur (score total moyen) entre la modalité considérée et la modalité de référence (première modalité) : *** si la différence est significative à 1%, ** si la différence est significative à 5%, * si la différence est significative à 10%, et absence d'astérisque si la différence est non significative.

5.3.3.2. Salle informatique

L'analyse du Tableau 0.35 révèle que la disponibilité d'une salle informatique au sein de l'école favorise une meilleure performance des élèves en mathématiques (2^{ème} année et 4^{ème} année) et en français (4^{ème} année).

Tableau 0.35 : Score total moyen de l'élève par test suivant la possession ou non d'une salle informatique par l'école

	2 ^{ème} année					4 ^{ème} année	
	Lingala	Tshiluba	Kikongo	Kiswahili	Math	Français	Math
Non	11.8	12.3	11.6	11.9	11.6	14.1	14.8
Oui	12.1	.	12.8	11.5	13.2* *	17.3**	17.9***
Ensemble	11.8	12.3	11.8	11.9	11.8	14.6	15.2

Notes : Les astérisques (*) indiquent le niveau de significativité de la différence de l'indicateur (score total moyen) entre la modalité considérée et la modalité de référence (première modalité) : *** si la différence est significative à 1%, ** si la différence est significative à 5%, * si la différence est significative à 10%, et absence d'astérisque si la différence est non significative.

5.3.3.3. Eau potable

La disponibilité d'eau potable au sein de l'école est favorable à la performance des élèves de 2^{ème} année et 4^{ème} année en mathématiques et de 4^{ème} année en français. Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que la disponibilité d'eau potable réduit les risques de maladies au niveau des élèves. Ce qui les rend plus aptes à suivre les cours et à améliorer leurs performances. Cependant, on remarque que pour le test du tshiluba, les élèves de 2^{ème} année dans les écoles qui possèdent de l'eau potable affichent un score de performance moyen significativement plus bas que leurs homologues évoluant dans des écoles qui n'ont pas d'eau potable.

Tableau 0.36 : Score total moyen de l'élève par test suivant la disponibilité d'eau potable au sein de l'école

	2 ^{ème} année					4 ^{ème} année	
	Lingala	Tshiluba	Kikongo	Kiswahili	Math	Français	Math
Non	12.1	12.3	11.8	11.8	11.2	13.5	14.5
Oui	11.5	10.1**	11.9	12	12.4**	15.8***	16**
Ensemble	11.8	12.3	11.8	11.9	11.8	14.6	15.2

Notes : Les astérisques (*) indiquent le niveau de significativité de la différence de l'indicateur (score total moyen) entre la modalité considérée et la modalité de référence (première modalité) : *** si la différence est significative à 1%, ** si la différence est significative à 5%, * si la différence est significative à 10%, et absence d'astérisque si la différence est non significative.

5.3.3.4. Bureau pour le directeur

Le tableau ci-après présente le score total moyen des élèves par test suivant la disponibilité d'un bureau pour la direction au sein de l'école. On note en général qu'il n'existe pas de différence significative de performance entre les élèves des écoles qui possèdent le bureau pour le directeur et de ceux qui n'en possèdent pas. Néanmoins, on relève qu'en 2^{ème} année les performances des élèves en kikongo sont significativement plus prononcées dans les écoles qui possèdent un bureau pour la direction. Il en est de même pour les performances en mathématiques pour les élèves en 4^{ème} année.

Tableau 0.37 : Score total moyen de l'élève par test suivant la disponibilité d'un bureau pour la direction au sein de l'école

	2 ^{ème} année					4 ^{ème} année	
	Lingala	Tshiluba	Kikongo	Kiswahili	Math	Français	Math
Non	10.9	11.9	9.7	.	11.7	13.7	13.1
Oui	11.9	12.5	11.8***	11.9	11.8	14.7	15.3**
NR/NSP	11.8	.	.	.	11.1	11.6	16.4***
Ensemble	11.8	12.3	11.8	11.9	11.8	14.6	15.2

Notes : Les astérisques (*) indiquent le niveau de significativité de la différence de l'indicateur (score total moyen) entre la modalité considérée et la modalité de référence (première modalité) : *** si la différence est significative à 1%, ** si la différence est significative à 5%, * si la différence est significative à 10%, et absence d'astérisque si la différence est non significative.

5.3.3.5. Latrines

De l'analyse du tableau ci-après, il en ressort globalement que la possession de latrines séparées pour les filles et pour les garçons au sein d'une école n'influence pas la performance des élèves. Cependant, on observe une différence significative de performance dans le test de lecture en kiswahili.

Tableau 0.38 : Score total moyen de l'élève par test suivant la possession de latrines séparées pour les filles et pour les garçons au sein de l'école

	2 ^{ème} année					4 ^{ème} année	
	Lingala	Tshiluba	Kikongo	Kiswahili	Math	Français	Math
Non	12.1	12.1	12.3	10.9	11.5	15	15.5
Oui	11.7	12.4	11.7	11.9*	11.8	14.5	15.2
NR/NSP	.	.	13.5	15.9***	11.5	16.9*	18.4*
Ensemble	11.8	12.3	11.8	11.9	11.8	14.6	15.2

Notes : Les astérisques (*) indiquent le niveau de significativité de la différence de l'indicateur (score total moyen) entre la modalité considérée et la modalité de référence (première modalité) : *** si la différence est significative à 1%, ** si la différence est significative à 5%, * si la différence est significative à 10%, et absence d'astérisque si la différence est non significative.

5.3.3.6. Système de lavage des mains

Selon les résultats du tableau 5.39, l'existence d'un système de lavage des mains est favorable à une meilleure performance des élèves de la 2^{ème} année pour les tests de lecture en lingala et kikongo. Pour les tests de lecture en tshiluba, kiswahili et des mathématiques, les différences constatées ne sont pas significatives. De même pour les tests de lecture en français et des mathématiques en 4^{ème} année, les différences constatées ne sont pas non plus significatives.

Tableau 0.39 : Score total moyen de l'élève par test suivant l'existence ou non d'un système de lavage des mains au sein de l'école

	2 ^{ème} année					4 ^{ème} année	
	Lingala	Tshiluba	Kikongo	Kiswahili	Math	Français	Math
Non	9.7	12.7	9.7	13.9	11.4	13.5	14.4
Oui	12.1**	12.2	11.8***	11.8	11.8	14.7	15.3
Ensemble	11.8	12.3	11.8	11.9	11.8	14.6	15.2

Notes : Les astérisques (*) indiquent le niveau de significativité de la différence de l'indicateur (score total moyen) entre la modalité considérée et la modalité de référence (première modalité) : *** si la différence est significative à 1%, ** si la différence est significative à 5%, * si la différence est significative à 10%, et absence d'astérisque si la différence est non significative.

5.3.3.7. Cour de récréation

Globalement, l'existence d'une cour de récréation au sein de l'école n'explique pas significativement les différences dans les performances des élèves comme l'illustre le tableau 5.40. Cependant, on remarque que pour le test de lecture en kiswahili en 2^{ème} année, les élèves qui étudient dans des écoles possédant une cour de récréation affichent des scores plus importants que leurs homologues inscrits dans les écoles qui n'en disposent.

Tableau 0.40 : Score total moyen de l'élève par test suivant le fait que l'école possède ou non une cour de récréation

	2 ^{ème} année					4 ^{ème} année	
	Lingala	Tshiluba	Kikongo	Kiswahili	Math	Français	Math
Non	10.6	.	12.2	6.5	12.1	14.8	16.3
Oui	11.9	12.3	11.8	11.9***	11.8	14.6	15.2
Ensemble	11.8	12.3	11.8	11.9	11.8	14.6	15.2

Notes : Les astérisques (*) indiquent le niveau de significativité de la différence de l'indicateur (score total moyen) entre la modalité considérée et la modalité de référence (première modalité) : *** si la différence est significative à 1%, ** si la différence est significative à 5%, * si la différence est significative à 10%, et absence d'astérisque si la différence est non significative.

5.3.3.8. Clôture de l'école

Le Tableau 5.41 met en évidence le fait que dans les écoles disposant d'une clôture, les scores moyens de performance des élèves en mathématiques en 2^{ème} et 4^{ème} année et en lecture en français en 4^{ème} année sont significativement différents des scores des élèves provenant des écoles sans clôture.

Tableau 0.41 : Score total moyen de l'élève par test suivant que l'école ait ou non une clôture

	2 ^{ème} année					4 ^{ème} année	
	Lingala	Tshiluba	Kikongo	Kiswahili	Math	Français	Math
Non	12.4	12.2	12.4	12.4	11.2	13.2	13.9
Oui	11.7	12.3	11.3	11.5	12.1*	15.3***	15.9***
Ensemble	11.8	12.3	11.8	11.9	11.8	14.6	15.2

Notes : Les astérisques (*) indiquent le niveau de significativité de la différence de l'indicateur (score total moyen) entre la modalité considérée et la modalité de référence (première modalité) : *** si la différence est significative à 1%, ** si la différence est significative à 5%, * si la différence est significative à 10%, et absence d'astérisque si la différence est non significative.

5.3.3.9. Electricité

L'électricité est indispensable dans la formation des apprenants. Les résultats du Tableau 5.42 montrent que les scores moyens de performance des élèves pour les tests de lecture en kiswahili et des mathématiques en 2^{ème} année, de lecture en français et des mathématiques en 4^{ème} année, sont significativement plus importants pour des écoles disposant d'électricité. Paradoxalement, on obtient un résultat inverse pour le test de lecture en tshiluba en 2^{ème} année.

Tableau 0.42 : Score total moyen de l'élève par test suivant selon que l'école possède ou pas de l'électricité

	2 ^{ème} année					4 ^{ème} année	
	Lingala	Tshiluba	Kikongo	Kiswahili	Math	Français	Math
Non	12.5	12.3	11.8	11.4	11	13.3	14.2
Oui	11.2	8.7***	11.7	12.7*	13.1* **	16.6***	16.8***
Ensemble	11.8	12.3	11.8	11.9	11.8	14.6	15.2

Notes : Les astérisques (*) indiquent le niveau de significativité de la différence de l'indicateur (score total moyen) entre la modalité considérée et la modalité de référence (première modalité) : *** si la différence est significative à 1%, ** si la différence est significative à 5%, * si la différence est significative à 10%, et absence d'astérisque si la différence est non significative.

5.3.3.10. Dispositif de ramassage d'ordures

La disponibilité ou non d'un dispositif de ramassage d'ordures au sein de l'école n'explique pas les différences de score de performance obtenu par les élèves de la 2^{ème} année. Mais, comme le montre le Tableau 0.43, les différences de performance sont significatives en 4^{ème} année que ce soit pour le test de lecture en français que pour le test de mathématiques et ces différences sont en faveur des écoles possédant un dispositif de ramassage d'ordures. Ces résultats mettent en exergue le rôle que peut jouer la propreté de l'école dans la performance des élèves.

Tableau 0.43 : Score total moyen de l'élève par test suivant la disponibilité ou non d'un dispositif de ramassage d'ordures au sein de l'école

	2 ^{ème} année				4 ^{ème} année		
	Lingala	Tshiluba	Kikongo	Kiswahili	Math	Français	Math
Non	11.8	12.1	11.4	12.3	11.5	13.6	14.2
Oui	11.8	12.7	12	11.6	12	15.2***	15.9***
Ensemble	11.8	12.3	11.8	11.9	11.8	14.6	15.2

Notes : Les astérisques (*) indiquent le niveau de significativité de la différence de l'indicateur (score total moyen) entre la modalité considérée et la modalité de référence (première modalité) : *** si la différence est significative à 1%, ** si la différence est significative à 5%, * si la différence est significative à 10%, et absence d'astérisque si la différence est non significative.

5.3.4. Existence d'un comité de parents fonctionnel

Le tableau ci-après présente les scores moyens des élèves par test suivant l'existence ou non d'un comité de parents fonctionnel au sein de l'école. On relève que pour tous les tests, il n'y a pas de différences significatives dans les scores de performance des élèves selon que l'école dispose d'un comité de parents fonctionnel ou non. Les différences observées sont donc dues aux fluctuations d'échantillonnage.

Tableau 0.44 : Score total moyen de l'élève par test suivant l'existence ou non d'un comité de parents

	2 ^{ème} année				4 ^{ème} année		
	Lingala	Tshiluba	Kikongo	Kiswahili	Math	Français	Math
NON	12.1	.	11	12.2	12.7	15.6	15.2
OUI	11.8	12.3	11.9	11.9	11.7	14.5	15.2
Ensemble	11.8	12.3	11.8	11.9	11.8	14.6	15.2

Notes : Les astérisques (*) indiquent le niveau de significativité de la différence de l'indicateur (score total moyen) entre la modalité considérée et la modalité de référence (première modalité) : *** si la différence est significative à 1%, ** si la différence est significative à 5%, * si la différence est significative à 10%, et absence d'astérisque si la différence est non significative.

5.3.5. Existence d'un parlement d'élèves fonctionnel

Selon le Tableau 0.45, les performances des élèves ne sont pas significativement différentes selon que l'école possède ou pas un parlement d'élèves sauf dans le cas des tests de lecture en tshiluba en 2^{ème} année et de mathématiques en 4^{ème} année.

Tableau 0.45 : Score total moyen de l'élève par test suivant l'existence ou non d'un parlement d'élève dans l'école

	2 ^{ème} année					4 ^{ème} année	
	Lingala	Tshiluba	Kikongo	Kiswahili	Math	Français	Math
NON	10.2	16.6	.	11.9	12.4	15.3	17.1
OUI	12	12.2***	11.8	11.9	11.7	14.5	15.1**
Ensemble	11.8	12.3	11.8	11.9	11.8	14.6	15.2

Notes : Les astérisques (*) indiquent le niveau de significativité de la différence de l'indicateur (score total moyen) entre la modalité considérée et la modalité de référence (première modalité) : *** si la différence est significative à 1%, ** si la différence est significative à 5%, * si la différence est significative à 10%, et absence d'astérisque si la différence est non significative.

5.3.6. Existence d'un comité de gestion d'école fonctionnel

L'existence d'un comité de gestion d'école ne semble pas avoir un effet significatif sur les niveaux de performance des élèves au regard des résultats présentés dans le Tableau 0.46. Les seules différences significatives constatées concernent les tests de lecture en kikongo pour la 2^{ème} année et de lecture en français pour la 4^{ème} année.

Tableau 0.46 : Score total moyen de l'élève par test suivant l'existence d'un comité de gestion fonctionnel au sein de l'école

	2 ^{ème} année					4 ^{ème} année	
	Lingala	Tshiluba	Kikongo	Kiswahili	Math	Français	Math
Non	11.5	.	9.5	13.1	12.5	16.3	16.5
Oui	11.9	12.3	12***	11.8	11.7	14.4**	15.1
Ensemble	11.8	12.3	11.8	11.9	11.8	14.6	15.2

Notes : Les astérisques (*) indiquent le niveau de significativité de la différence de l'indicateur (score total moyen) entre la modalité considérée et la modalité de référence (première modalité) : *** si la différence est significative à 1%, ** si la différence est significative à 5%, * si la différence est significative à 10%, et absence d'astérisque si la différence est non significative.

5.3.7. Visite d'un conseiller ou d'un inspecteur au cours de l'année scolaire

Le Tableau 0.47 renseigne que la visite d'un inspecteur ou d'un conseiller pédagogique au cours de l'année scolaire n'influence pas les scores de performances des élèves à l'exception du test de lecture en tshiluba. Le résultat du test de lecture en tshiluba montre que les élèves dont leurs écoles ne reçoivent pas les visites des inspecteurs ou conseillers pédagogiques au cours de l'année performant mieux que ceux des écoles qui reçoivent les visites d'un inspecteur au cours de l'année.

Tableau 0.47 : Score total moyen de l'élève par test suivant le fait que l'école ait reçu ou non la visite d'un inspecteur/conseiller au cours de l'année scolaire

	2 ^{ème} année					4 ^{ème} année	
	Lingala	Tshiluba	Kikongo	Kiswahili	Math	Français	Math
NON	11.1	17.6	10.5	13.2	11.4	16.6	15.4
OUI	11.8	12.2***	11.9	11.8	11.8	14.5	15.2
Ensemble	11.8	12.3	11.8	11.9	11.8	14.6	15.2

Notes : Les astérisques (*) indiquent le niveau de significativité de la différence de l'indicateur (score total moyen) entre la modalité considérée et la modalité de référence (première modalité) : *** si la différence est significative à 1%, ** si la différence est significative à 5%, * si la différence est significative à 10%, et absence d'astérisque si la différence est non significative.

5.3.8. Nombre de vacances

D'après Tableau 0.48, les élèves provenant des établissements à double vacation sont en moyenne moins performants que leurs homologues qui sont dans des écoles avec une seule vacation. Il sied de relever que les différences ne sont significatives que pour les tests de lecture en lingala pour la 2^{ème} année et en français en 4^{ème} année.

Tableau 0.48 : Score total moyen de l'élève par test suivant le nombre de vacances dans l'école

	2 ^{ème} année					4 ^{ème} année	
	Lingala	Tshiluba	Kikongo	Kiswahili	Math	Français	Math
Une vacation	12.8	12.4	12.1	11.9	11.9	15.1	15.5
Deux vacances	10.6**	11.4	11.3	11.9	11.5	13.7*	14.7
Ensemble	11.8	12.3	11.8	11.9	11.8	14.6	15.2

Notes : Les astérisques (*) indiquent le niveau de significativité de la différence de l'indicateur (score total moyen) entre la modalité considérée et la modalité de référence (première modalité) : *** si la différence est significative à 1%, ** si la différence est significative à 5%, * si la différence est significative à 10%, et absence d'astérisque si la différence est non significative.

5.3.9. Langue principale d'enseignement en 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} année du primaire

Le Tableau 0.49 présente le score total moyen des élèves par test et suivant la langue principale d'enseignement dans les classes de 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} année du primaire. Il ressort que la langue principale d'enseignement au primaire permet de différencier de façon significative les performances des élèves en lecture du lingala et du kikongo pour les élèves de la 2^{ème} année. Également en lecture française et en mathématiques pour les élèves de la 4^{ème} année.

Tableau 0.49 : Score total moyen de l'élève par test suivant la langue principale d'enseignement en 1^{er}, 2^{ème} et 3^{ème} primaire dans l'école

	2 ^{ème} année					4 ^{ème} année	
--	------------------------	--	--	--	--	------------------------	--

	Lingala	Tshiluba	Kikongo	Kiswahili	Math	Français	Math
FRANCAIS	11.5	13	12.9	11.5	12.1	15.5	15.9
LINGALA	12.3	10.5	.	.	11.3	13.1***	14.6
KIKONGO	.	.	10.8***	.	12.5	14	14.4**
TSHILUBA	6.8***	12.2	4***	.	11.5	13.4***	12.7***
KISWAHILI	.	.	.	12.3	11.3	13.8**	15
Ensemble	11.8	12.3	11.8	11.9	11.8	14.6	15.2

Notes : Les astérisques (*) indiquent le niveau de significativité de la différence de l'indicateur (score total moyen) entre la modalité considérée et la modalité de référence (première modalité) : *** si la différence est significative à 1%, ** si la différence est significative à 5%, * si la différence est significative à 10%, et absence d'astérisque si la différence est non significative.

5.4. Caractéristiques du directeur et performance de l'élève

5.4.1. Genre du directeur

Les résultats consignés dans le Tableau 0.50 montrent que la performance des élèves pour tous les tests réalisés n'est pas tributaire du sexe du directeur d'école.

Tableau 0.50 : Score total moyen de l'élève par test suivant le sexe du directeur d'école

	2 ^{ème} année					4 ^{ème} année	
	Lingala	Tshiluba	Kikongo	Kiswahili	Math	Français	Math
Homme	11.9	12.2	11.3	12.1	11.8	14.5	15.1
Femme	11.8	12.6	12.9	11.1	11.5	14.8	15.6
Ensemble	11.8	12.3	11.8	11.9	11.8	14.6	15.2

Notes : Les astérisques (*) indiquent le niveau de significativité de la différence de l'indicateur (score total moyen) entre la modalité considérée et la modalité de référence (première modalité) : *** si la différence est significative à 1%, ** si la différence est significative à 5%, * si la différence est significative à 10%, et absence d'astérisque si la différence est non significative.

5.4.2. Ancienneté du directeur d'école

Le Tableau 0.51 présente les scores moyens des élèves selon l'ancienneté du directeur d'école. On note que globalement la performance d'un élève n'est pas tributaire de l'ancienneté du directeur, sauf dans le cas des tests de lecture en 2^{ème} année en tshiluba et en kiswahili.

Tableau 0.51 : Score total moyen de l'élève par test suivant l'ancienneté du directeur d'école

	2 ^{ème} année					4 ^{ème} année	
	Lingala	Tshiluba	Kikongo	Kiswahili	Math	Français	Math
1er tercile	12.1	13.2	11.2	11.1	11.8	15.2	15.6
2e tercile	10.7	12.1	11.7	12.2*	12.1	14.4	14.9
3e tercile	13	10.8**	12.3	12.3	11.4	14.1	15.1
Ensemble	11.8	12.3	11.8	11.9	11.8	14.6	15.2

Notes : Les astérisques (*) indiquent le niveau de significativité de la différence de l'indicateur (score total moyen) entre la modalité considérée et la modalité de référence (première modalité) : *** si la différence est significative à 1%, ** si la différence est significative à 5%, * si la différence est significative à 10%, et absence d'astérisque si la différence est non significative.

5.4.3. Niveau d'études du directeur d'école

Les performances des élèves sont significativement différentes pour les tests de lecture en tshiluba et en kikongo de la 2^{ème} année lorsqu'on calcule les scores moyens en fonction du niveau d'études du directeur (Tableau 0.52). Pour les autres tests, les différences sont non significatives. Ainsi, on remarque que pour la lecture en tshiluba, les élèves dont les directeurs ont le niveau D6 ou G3 affichent un score moyen significativement plus élevé que leurs homologues dont les directeurs ont un niveau D4. Concernant le test de lecture en kiswahili, on note plutôt que les performances des élèves dont les directeurs ont le niveau D6 ou G3 est plus faible que les performances des élèves dont les directeurs sont de niveau D4.

Tableau 0.52 : Score total moyen de l'élève par test suivant le niveau académique du directeur d'école

	2 ^{ème} année					4 ^{ème} année	
	Lingala	Tshiluba	Kikongo	Kiswahili	Math	Français	Math
D4	12.4	10.5	13.2	12.5	10.9	13.1	14.5
D6	12.8	12.5**	11.8***	11.9	11.7	14.6	15.1
G3	9.4	12.2*	10.6**	11.6	11.9	14.8	15.4
L2	10.6	.	.	12.1	12.9	15.5	17.1
Ensemble	11.8	12.3	11.8	11.9	11.8	14.6	15.2

Notes : Les astérisques (*) indiquent le niveau de significativité de la différence de l'indicateur (score total moyen) entre la modalité considérée et la modalité de référence (première modalité) : *** si la différence est significative à 1%, ** si la différence est significative à 5%, * si la différence est significative à 10%, et absence d'astérisque si la différence est non significative.

5.4.4. Formation continue des directeurs

Pour la plupart des tests, excepté le test en mathématiques en 2^{ème} année et les deux tests en 4^{ème} année, les différences de performance des élèves ne sont pas attribuables au fait que le directeur d'école ait reçu ou non une formation continue au cours des deux dernières années. Paradoxalement, on remarque même que les élèves dont les directeurs ont reçu une formation continue sont moins performants en mathématiques pour la 2^{ème} année comparativement à leurs homologues dont les directeurs n'ont pas reçu une telle formation. De même pour les mathématiques en 4^{ème} année.

Tableau 0.53 : Score total moyen de l'élève par test suivant le fait que le directeur ait reçu ou non une formation pédagogique au cours des deux dernières années

	2 ^{ème} année				4 ^{ème} année		
	Lingala	Tshiluba	Kikongo	Kiswahili	Math	Français	Math
NON	12	12.4	12.5	11.5	12.9	15.4	16.5
OUI	11.8	12.2	11.6	12	11.6* **	14.5	15*
Ensemble	11.8	12.3	11.8	11.9	11.8	14.6	15.2

Notes : Les astérisques (*) indiquent le niveau de significativité de la différence de l'indicateur (score total moyen) entre la modalité considérée et la modalité de référence (première modalité) : *** si la différence est significative à 1%, ** si la différence est significative à 5%, * si la différence est significative à 10%, et absence d'astérisque si la différence est non significative.



Chapitre 6.

Analyse des facteurs explicatifs de la performance des élèves

Dans ce chapitre, nous cherchons à identifier les facteurs explicatifs de la performance des élèves. Nous avons exploré les caractéristiques individuelles des élèves mais aussi celles de son enseignant, de sa classe, de son directeur et de son école. Nous avons utilisé le modèle de régression linéaire avec la méthode des moindres carrés ordinaires. Les erreurs standards robustes ont été utilisées pour corriger les éventuels problèmes d'hétéroscédasticité des termes d'erreur.

6.1. Déterminants de la performance des élèves

Le Tableau 0.1 suivant présente les coefficients de régression linéaire des scores en lecture en langues nationales (lingala, tshiluba, kikongo et kiswahili) des élèves de 2^{ème} année sur leurs caractéristiques et celles de leur environnement scolaire. Il en ressort que :

- L'âge est positivement corrélé avec la performance des élèves en lecture en lingala et en kiswahili : un élève de 8 ans ou plus a un score total de lecture en lingala supérieur de 1,6 à celui d'un élève de moins de 8 ans et un élève de plus de 8 ans a un score total en lecture en kiswahili supérieur de 1,5 à celui d'un élève de moins de 8 ans ;
- Les enfants qui mangent à la maison avant d'aller à l'école performant moins bien en lecture en kikongo que ceux qui ne mangent pas avant d'y aller ;
- Les élèves dont les enseignants ont reçu une formation en cours d'emploi les deux dernières années ont un score en lecture en kikongo nettement supérieur à ceux dont les enseignants n'ont pas reçu de formation ;
- Les élèves issus des écoles les mieux équipées ont une performance en lecture en kikongo plus faible que ceux issus des écoles les moins équipées ;
- Les élèves du secteur privé ont une meilleure performance en lecture en kikongo ;
- Les élèves dans les classes les mieux équipées ont une meilleure performance en lecture en kiswahili : leur score est supérieur de 2,6 à celui des élèves dans les classes les moins équipées.

Tableau 0.1 : Coefficients estimés par MCO de la régression linéaire du score total de l'élève sur ses caractéristiques et celles de son environnement scolaire

	Score lingala	Score tshiluba	Score kikongo	Score kiswahili
L'élève est une fille	0.711	-0.529	-0.041	-0.097
Age de l'élève (Référence = Moins de 8 ans)				
8 ans	1.638***	-0.387	1.182*	0.556
Plus de 8 ans	1.623**	0.101	1.177*	1.551**
L'élève a fait le pré-primaire	0.028	0.367	-0.463	-0.016
L'élève a déjà redoublé une ou plusieurs classes	-0.686	-0.091	0.378	-0.368
L'élève mange à la maison avant d'aller à la l'école	-0.645	0.574	-1.505***	-0.426
Littérisme de l'un des parents	0.347	0.081	-1.670	1.008
L'élève vit ou pas avec ses deux parents	-0.465	0.802	0.289	-0.477
L'élève fait les travaux manuels ou les petits métiers quand il n'est pas à l'école	0.361	0.193	0.061	-0.543
Indice de richesse de la famille de l'élève (Référence = 1 ^{er} tercile)				
2e tercile	0.062	-2.029*	-0.172	0.502
3e tercile	-0.903	0.640	-0.848	-0.357
L'enseignant de l'élève est une femme	1.044	1.311	1.411*	0.221
L'âge de l'enseignant	-0.043	-0.117	0.071	-0.040
Nombre d'années d'expérience de l'enseignant	0.031	0.114	-0.060	0.075
L'enseignant a reçu une formation en cours d'emploi les deux dernières années	-1.546	0.128	3.666***	-0.023
La taille de la classe est supérieure à 50 élèves	1.114	-1.625	1.969*	0.291
Indice d'équipements de la classe (Référence = 1 ^{er} tercile)				
2e tercile	0.543	0.334	-0.712	2.017*
3e tercile	0.896	2.384	-0.039	2.575**
Le directeur de l'école est une femme	0.966	1.953	0.307	0.446
L'âge du directeur d'école	0.052	-0.049	-0.052	-0.003
Nombre d'années d'expérience en tant que directeur d'école	0.098	-0.009	0.007	0.058
Le directeur a bénéficié d'une formation pédagogique complémentaire au cours des deux dernières années	0.082	-1.997	-0.265	0.892
Indice de possession des infrastructures de base de l'école (Référence = 1 ^{er} tercile)				
2e tercile	-0.972	2.819*	-2.732*	-0.918
3e tercile	-2.841		-4.233**	-1.471
L'école est implantée en milieu urbain	0.669	2.829	2.522*	-0.161
L'école est du secteur public	2.555	-1.612	3.730***	0.901
Constante	9.100	16.823***	11.652**	8.921***
N	312	260	245	520
Prob > F	0.000	0.000	0.000	0.000
R2	0.374	0.291	0.407	0.260

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Le tableau 6.2 donne les coefficients de régression linéaire du score en mathématiques des élèves de la 2^{ème} année sur leurs caractéristiques et celles de leurs environnements scolaires. On en déduit que :

- Tout comme en lecture en langues nationales, l'âge est positivement corrélé avec la performance des élèves en mathématiques ;
- Un élève dans une salle de classe dont la taille est supérieure à 50 élèves a un score en mathématiques inférieur de 2 à celui d'un élève dans une classe dont l'effectif total est inférieur ou égal à 50 ;
- Les élèves dans les classes les mieux équipées ont une meilleure performance en mathématiques ;
- Il existe d'importantes disparités provinciales dans la performance des élèves en mathématiques.

Tableau 0.2 : Coefficients estimés par MCO de la régression linéaire du score total de l'élève sur ses caractéristiques et celles de son environnement scolaire

	Score total en math
L'élève est une fille	0.018
Age de l'élève (Référence = Moins de 8 ans)	
8 ans	0.746**
Plus de 8 ans	0.963*
L'élève a fait le pré-primaire	-0.134
L'élève a déjà redoublé une ou plusieurs classes	-0.015
L'élève parle le français à la maison	1.281*
L'élève reçoit d'aide pour faire ses devoirs de maison	0.385
L'élève mange à la maison avant d'aller à la l'école ?	-0.333
Littérisme de l'un des parents	0.320
L'élève vit avec ses deux parents	-0.407
L'élève fait les travaux domestiques chaque semaine	-0.157
L'élève fait les travaux agricoles quand il n'est pas à l'école	-0.407
L'élève fait du petit commerce quand il n'est pas à l'école	-0.890*
L'élève fait les travaux manuels ou les petits métiers quand il n'est pas à l'école	-0.551
L'élève a le livre de lecture en français en classe	1.067*
L'élève a le livre de mathématique en classe	0.414
Indice de richesse de famille de l'élève (Référence = 1 ^{er} tercile)	
2e tercile	-0.377
3e tercile	0.007
L'enseignant est une femme	0.227
L'âge de l'enseignant	-0.000
Nombre d'années d'expériences de l'enseignant (Référence = 0 an)	
1-2 an	0.454
3+ an	-0.303
L'enseignant a reçu une formation en cours d'emploi les deux dernières années	0.802
L'enseignant bénéficie de l'encadrement pédagogique chaque année	0.506
Possession et utilisation du programme national de l'enseignement primaire	1.526*
Possession et utilisation du guide de l'enseignant du français	-1.140
Possession et utilisation du guide de l'enseignant de mathématiques	-0.358
Utilisation d'une langue locale pendant le cours de français	0.831
Utilisation d'une langue locale pendant le cours de mathématiques	-0.911

	Score total en math
Utilisation du manuel de l'élève pour l'enseignement du français	0.340
Utilisation du manuel de l'élève pour l'enseignement de mathématiques	-0.837
Taille de la classe supérieure à 50 élèves	-2.015***
Indice d'équipements de la classe (Référence = 1 ^{er} tercile)	
2e tercile	2.032***
3e tercile	1.344*
Le directeur est une femme	-0.425
Age du directeur	-0.013
Nombre d'années d'expérience professionnelle en tant que directeur	0.038
Le directeur a bénéficié d'une formation pédagogique complémentaire au cours des deux dernières années	-0.897
Il existe un comité de parents fonctionnel	-1.079
Il existe un parlement d'élèves	-1.597
Il existe un COGES fonctionnel	0.198
Le directeur a reçu la visite d'un conseiller ou d'un inspecteur au cours de l'année scolaire 2020-2021	-1.543
Le français est la principale langue d'enseignement dans l'école	0.277
Indice de possession des infrastructures de base de l'école (Référence = 1 ^{er} tercile)	
2e tercile	1.667*
3e tercile	2.446*
L'école est implantée dans le milieu urbain	0.921
L'école est du secteur public	-0.084
Constante	16.173***
N	1166
Prob > F	0.000
R2	0.307

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Le tableau 6.3 présente les coefficients de la régression linéaire des scores en lecture française et en mathématiques des élèves de la 4^{ème} année sur leurs caractéristiques, celles de leurs classes et celles de leurs écoles. Il en résulte que :

- L'éducation pré-primaire a un effet positif sur les performances des élèves en lecture en français ;
- Le redoublement est négativement corrélé avec les performances des élèves en lecture en français ;
- L'absentéisme des enseignants semble avoir une incidence négative sur les performances des élèves en lecture en français ;
- Les élèves dans les classes les mieux équipées ont une meilleure performance en lecture française ;
- Les performances des filles en mathématiques sont plus faibles que celles des garçons ;
- Les élèves dont la langue de communication à la maison est le français performant mieux en mathématiques ;
- Les élèves qui ont une femme comme enseignante ont un niveau de performances supérieur à ceux qui sont enseignés par des hommes ;
- Un élève d'une salle de classe dont la taille est supérieure à 50 élèves a un score en mathématiques inférieur de 1,4 à celui d'un élève d'une classe dont l'effectif

total est inférieur ou égal à 50.

Tableau 0.3 : Coefficients estimés par MCO de la régression linéaire du score total de l'élève sur ses caractéristiques et celles de son environnement scolaire

	Score total en français	Score total en math
L'élève est une fille	-0.102	-0.733**
Age de l'élève (Référence = Moins de 10 ans)		
10 ans	0.637	0.209
Plus de 10 ans	0.456	-0.094
L'élève a fait le pré-primaire	1.117***	-0.149
L'élève a déjà redoublé une ou plusieurs classes	-1.166***	-0.530
L'élève parle français à la maison	1.088	2.010***
L'élève reçoit d'aide pour faire ses devoirs de maison	-0.487	-0.852*
L'élève mange à la maison avant d'aller à	-0.329	-0.017
L'école		
Littérisme de l'un des parents	-0.229	0.404
L'élève vit avec ses deux parents	-0.018	0.362
L'élève fait les travaux domestiques chaque semaine	-0.463	0.106
L'élève fait les travaux agricoles quand il n'est pas à l'école	0.109	0.015
L'élève fait du petit commerce quand il n'est pas à l'école	-0.021	-0.126
L'élève fait les travaux manuels ou les petits métiers quand il n'est pas à l'école	0.306	-0.474
L'élève a le livre de lecture en français en classe	0.029	-0.164
L'élève a le livre de mathématique en classe	-0.044	-0.576
Indice d'équipements de la classe (Référence = 1 ^{er} tercile)		
2e tercile	0.106	0.111
3e tercile	0.217	0.600
L'enseignant est une femme	0.393	2.248***
L'âge de l'enseignant	0.059	0.025
Nombre d'années d'expérience de l'enseignant (Référence = 0 an)		
1-2 an	-2.201**	-1.276
3+ an	0.388	-0.881
L'enseignant a reçu une formation en cours d'emploi les deux dernières années	-0.396	-0.659
L'enseignant bénéficie de l'encadrement pédagogique chaque année	-1.076	-1.047
Possession et utilisation du programme national de l'enseignement primaire	0.657	0.580
Possession et utilisation du guide de l'enseignant du français	-0.082	-0.455
Possession et utilisation du guide de l'enseignant de mathématiques	-0.669	-0.033
Utilisation d'une langue locale pendant le cours de français	-0.553	0.785
Utilisation d'une langue locale pendant le cours de mathématiques	0.355	-1.499
Utilisation du manuel de l'élève pour l'enseignement du français	-0.770	0.014
Utilisation du manuel de l'élève pour l'enseignement de mathématiques	0.038	0.103
La taille de la classe est supérieure à 50 élèves	-1.206*	-1.359**
Indice d'équipements de la classe (Référence = 1 ^{er} tercile)		
2e tercile	2.357**	0.920
3e tercile	2.484***	1.584*
Le directeur est une femme	0.535	1.286*

	Score total en français	Score total en math
L'âge du directeur	-0.015	-0.042
Nombre d'années d'expérience professionnelle en tant que directeur	0.034	0.040
Le directeur a bénéficié d'une formation pédagogique complémentaire au cours des deux dernières années	-1.261	-1.178
Il existe un comité de parents fonctionnel	2.332*	0.245
Il existe un parlement d'élèves fonctionnel	-0.428	-0.823
Il existe un COGES fonctionnel	-1.706	-0.875
Le directeur a reçu la visite d'un conseiller ou d'un inspecteur au cours de l'année scolaire 2020-2021	-0.523	0.578
Le français est la principale langue d'enseignement	-0.157	0.788
Indice de possession des infrastructures de base de l'école (Référence = 1 ^{er} tercile)		
2e tercile	1.056	0.574
3e tercile	0.368	1.063
L'école est implantée dans le milieu urbain	0.393	0.659
L'école est du secteur public	1.517*	-0.056
Constante	14.253***	18.513***
N	1144	1128
Prob > F	0.000	0.000
R2	0.399	0.431

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

6.2. Contribution des caractéristiques de l'élève, de sa classe et de son école dans la variation de sa performance

La Figure 0.1 donne la décomposition de la variance des scores totaux des élèves par test et par niveau d'enseignement (2^{ème} année et 4^{ème} année). Elle permet d'apprécier les sources de la variabilité dans les performances des élèves face aux différents tests. Ces sources sont de trois ordres : les facteurs intrinsèquement liés à l'élève, les facteurs liés à sa classe et les facteurs liés à son environnement scolaire.

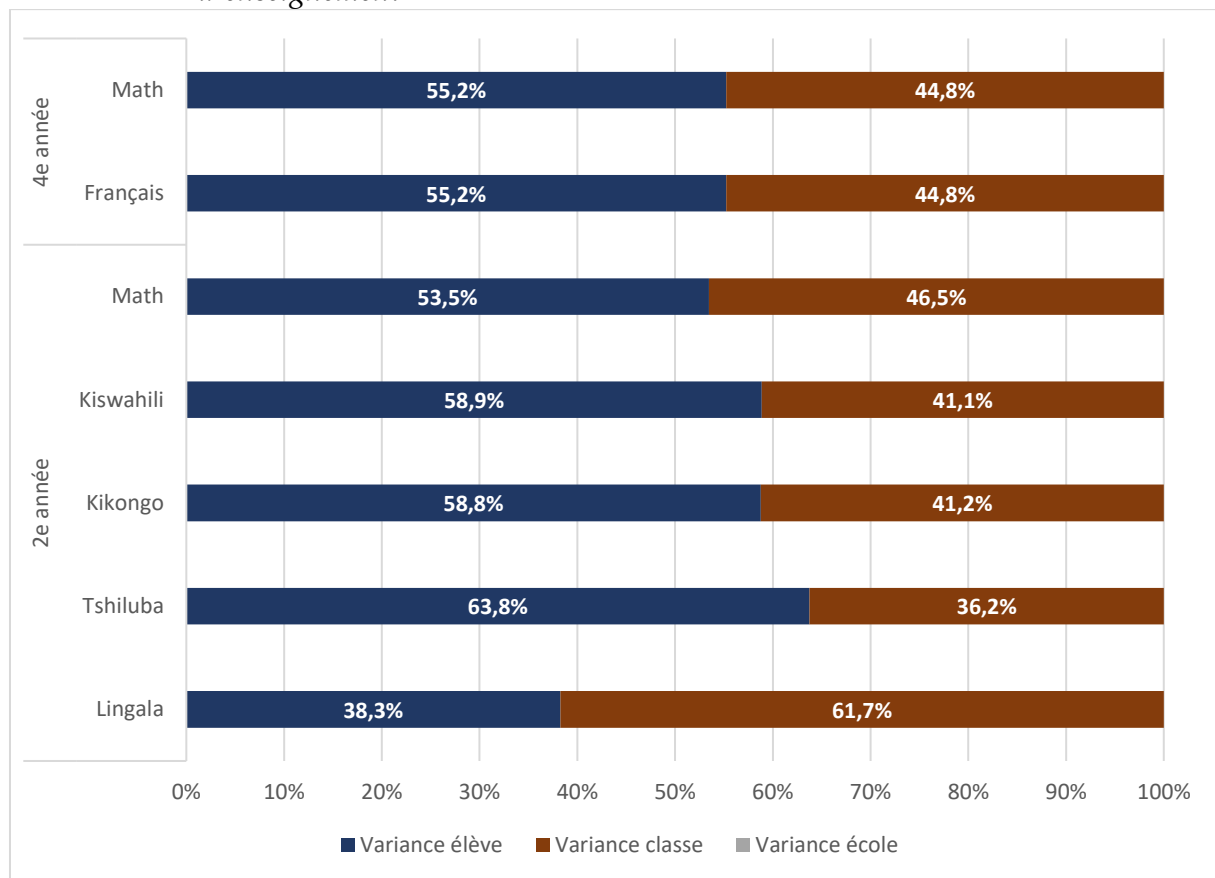
Globalement, les résultats montrent que les facteurs liés intrinsèquement à l'élève dominent les autres facteurs dans l'explication des performances au test. Les facteurs liés à la classe viennent en deuxième lieu avec une proportion de variance expliquée un peu plus de 40% pour la plupart des tests et les facteurs liés à l'environnement de l'école ont une part à la variance totale quasiment nulle.

Pour la 2^{ème} année, la variance des scores en mathématiques est expliquée à 53,45% par les facteurs individuels contre 46,55% pour les facteurs liés à la classe de l'élève. Pour les tests de lecture en langues nationales en 2^{ème} année, excepté en lingala, cette part revenant aux facteurs individuels est un peu plus prononcée, soit 58,9% pour le kiswahili, 58,8% pour le kikongo et 63,8% pour le tshiluba. Le test en lecture en lingala se distingue des autres car la part de la variance des scores expliquée par la classe est plus prononcée que celle due aux facteurs intrinsèques de l'élève (61,7% contre 38,3%).

Concernant la 4^{ème} année, 44,8% de la variance des scores de performance en mathématiques est due aux facteurs liés à la classe de l'élève contre 55,2% pour les facteurs individuels. Il en est de même pour la performance en lecture en français.

Le fait que l'environnement scolaire ait une part quasiment nulle dans la variance des scores de performances semble paradoxal. Mais ceci sous-entend plutôt que tout l'effet de l'environnement scolaire de l'élève transite par la classe pour agir sur les performances des élèves. Les interventions des politiques éducatives devraient plus viser l'amélioration des conditions d'études dans les salles de classes.

Figure 0.1 : Décomposition de la variance des scores totaux par test et par niveau d'enseignement





Chapitre 7.

Constats et pistes de réflexion

Ce chapitre est la synthèse de différents constats mis en relief par les résultats de l'évaluation nationale des acquis scolaires. Il propose aussi des pistes de réflexion qui permettront de remédier aux insuffisances des élèves en vue de renforcer leurs compétences dans les trois branches fondamentales évaluées. Ces constats et pistes de réflexion sont regroupés en trois types de facteurs explicatifs : facteurs liés à l'élève, à l'enseignant et au directeur.

7.1. Facteurs liés à l'élève

Constat 1 : L'âge de l'élève. L'âge est positivement corrélé avec la performance des élèves lecture en lingala et en kiswahili. Un élève de 8 ans ou plus obtient un score total en lecture en lingala supérieur de 1,6 point à celui d'un élève de moins de 8 ans. Celui de plus de 8 ans a un score en lecture en kiswahili supérieur de 1,5 point à celui d'un élève de moins de 8 ans.

Pistes et réflexions

- Sensibiliser les parents à inscrire leurs enfants à l'école à l'âge officiel qui est de huit ans afin d'optimiser leur chance de réussite et de faire une bonne carrière scolaire ;
- Instruire les écoles de respecter les instructions officielles relatives à l'âge officiel d'entrée à l'école afin de ne pas inscrire les élèves qui n'ont pas atteint cet âge.

Constat 2 : Le genre de l'élève. Les performances des filles sont plus faibles en mathématiques que celles des garçons.

Pistes et réflexions

- Promouvoir les pratiques interactives qui stimulent la participation des filles ainsi que celle des garçons en mathématiques ;
- Stimuler des travaux en groupes hétérogènes, dont les filles et les garçons sont équitablement repartis ;
- Promouvoir les études de cas non stéréotypés ;
- Développer les activités qui stimulent autant les filles que les garçons dans la classe ;
- Intégrer des aspects genre dans les programmes d'études, les manuels, les prévisions de matière, fiche des préparations et surtout dans l'auto-évaluation de l'enseignant ;
- Eviter les traitements différenciés dans les pratiques des classes ;
- Eradiquer les différences dans les aides offertes aux filles et aux garçons ;
- Maîtriser la langue de la consigne pour éviter les stéréotypes langagiers ou même l'utilisation abusive de certaines expressions ;
- Avoir un regard vigilant lors des activités et varier les modalités selon que celles-ci peuvent intéresser les uns ou les autres (orales, écrites ou gestuelles) ;
- Eviter les divisions sexuées des savoirs ;
- Poser tout type de questions aux filles ainsi qu'aux garçons.

Constat 3 : L'enseignement maternel. L'enseignement maternel a un effet positif sur les performances des élèves en lecture française. Les élèves qui ont fait l'école maternelle apprennent mieux à lire en français que ceux qui ne l'ont pas faite.

Pistes et réflexions

- Augmenter l'offre de l'enseignement maternel, particulièrement dans les milieux ruraux pour permettre à tous les enfants d'y accéder ;
- Poursuivre et consolider la politique du gouvernement sur la création de la classe pré-primaire dans toutes les écoles primaires pour accueillir les élèves ;

- Renforcer les réflexions sur la possibilité de rendre obligatoire l'enseignement maternel.

Constat 4 : Le redoublement. Le redoublement est négativement corrélé avec les performances des élèves en lecture française. Les résultats révèlent que les élèves qui ont repris l'année au-moins une fois réussissent moins que ceux qui n'ont jamais redoublé l'année.

Pistes et réflexions

- Mettre en place un dispositif pour accompagner les élèves en difficulté d'apprentissage (soutien scolaire). Cet accompagnement consisterait à identifier les lacunes des élèves et à y remédier. La plage horaire prévue dans l'emploi du temps pour le soutien pédagogique devrait être mise à profit pour le suivi spécial de ces élèves ;
- Créer des classes spécifiques avec un encadrement spécial des élèves en difficulté d'apprentissage (ces classes ne sont pas d'autres classes, car une fois les lacunes corrigées, les élèves réintègrent leur classe normale) ;
- Former les enseignants à détecter au début des enseignements-apprentissages les déficiences des élèves à l'école primaire et y remédier ;
- Renforcer la capacité des enseignants dans la gestion des classes à profil spécifique.

Constat 5 : Les travaux domestiques et économiques. Les élèves qui participent aux travaux domestiques et/ou économiques accusent des faibles performances que ceux qui n'exercent pas ces activités. En effet, lorsque l'enfant, en particulier la jeune fille, a la chance d'être inscrit à l'école, les tâches domestiques et/ou les activités lucratives qu'il réalise ne lui permettent pas de se concentrer à la révision de ses leçons.

Pistes et réflexions

- Sensibiliser les parents sur l'impact négatif des travaux domestiques et économiques que les enfants effectuent sur les résultats scolaires des élèves ;
- Sensibiliser les parents à répartir les travaux domestiques de manière équilibrée entre les filles et les garçons.

Constat 6 : Aide aux devoirs à domicile. Les élèves qui bénéficient de l'accompagnement pour faire les devoirs à la maison ont de bons résultats scolaires que leurs collègues qui n'en bénéficient pas.

Pistes et réflexions

- Sensibiliser les parents sur l'importance de l'accompagnement des enfants à la maison pour faire leurs devoirs ;
- Sensibiliser les enseignants à donner des exercices de lecture et mathématiques aux élèves à faire à la maison ;
- Sensibiliser les enseignants à amener les élèves à faire des comptes rendus de leurs exercices effectués à la maison ;

- Se servir des devoirs à domicile pour remédier aux difficultés liées à l'apprentissage.

Constat 7 : La langue parlée à la maison. Les élèves dont la langue parlée à la maison est le français performant mieux en mathématiques que les autres.

Pistes et réflexions

- Considérer les langues parlées par les élèves dans les politiques éducatives ;
- Développer des pratiques enseignantes qui promeuvent l'utilisation du répertoire langagier de l'élève ;
- Doter des enseignants des pratiques qui stimulent l'autonomisation de la classe ;
- Développer les cadres des pratiques professionnelles réflexives collaboratives des enseignants ;
- Mettre en place les pratiques pédagogiques et linguistiques inclusives ;
- Mixer les approches pédagogiques.

7.2. Facteurs liés à l'enseignant

Constat 8 : Le genre de l'enseignant. Les élèves qui ont une femme comme enseignante ont un niveau de performances supérieur à ceux qui sont enseignés par les hommes.

Pistes et réflexions

- Accorder le privilège aux femmes dans le recrutement des enseignants au primaire ;
- Affecter les femmes dans les classes pléthoriques ;
- Eviter les divisions sexuées des savoirs ;
- Mettre les enseignantes dans tous les degrés du primaire ainsi que dans les postes de direction d'écoles.

Constat 9 : La formation continue des enseignants. Dans la zone linguistique kikongo, les élèves dont les enseignants ont reçu une formation en cours d'emploi les deux dernières années ont un score nettement supérieur à celui des élèves dont les enseignants n'ont pas reçu de formation.

Pistes et réflexions

- Poursuivre la politique de la formation continue des enseignants et l'étendre sur tout le territoire national ;
- Améliorer la nature de la formation continue en mettant l'accent sur les didactiques spéciales ;
- Baser la formation continue des enseignants sur les pratiques professionnelles réflexives collaboratives ;
- Redynamiser les espaces des réflexions des enseignants (Fora d'échanges) ;
- Développer les démarches claires pour les échanges faites dans les fora d'échanges ;
- Insérer les thématiques transversales dans le contenu de la formation continue

des enseignants (genre, protection de l'environnement, savoir-vivre, etc.).

Constat 10 : L'absentéisme des enseignants. L'absentéisme des enseignants a une incidence négative sur les performances des élèves.

Pistes et réflexions

- Sensibiliser les enseignants sur les conséquences de leurs absences sur les performances de leurs élèves en particulier et l'efficacité du système éducatif en général ;
- Améliorer les conditions salariales des enseignants pour leur permettre de se concentrer uniquement à leur métier.

Constat 11 : Possession et utilisation du programme national de l'enseignement primaire. Les élèves enseignés par les enseignants qui possèdent et utilisent le programme national de l'enseignement primaire présentent de meilleurs résultats que ceux dont les enseignants n'en disposent.

Pistes et réflexions

- Poursuivre la politique de la distribution du programme national de l'enseignement primaire y compris le programme de lecture et écriture ;
- Sensibiliser les enseignants sur l'utilisation du programme national de l'enseignement primaire ;
- Former les enseignants sur l'utilisation du programme national de l'enseignement primaire ;
- Intégrer des aspects genre dans les programmes d'études, les manuels, les prévisions de matière, les fiches des préparations et surtout dans l'auto-évaluation de l'enseignant.

Constat 12 : La taille de la classe. Un élève dans une salle de classe dont la taille est supérieure à 50 élèves a un score en mathématiques de deux (2) points de moins que celui d'un élève dans une classe dont l'effectif total est inférieur ou égal à 50 élèves.

Pistes et réflexions

- Augmenter l'offre de l'éducation par la création de nouvelles écoles publiques, particulièrement dans les centres villes du pays ;
- Augmenter la capacité d'accueil des écoles existantes par la construction des nouvelles salles de classe ;
- Améliorer les conditions d'apprentissages par la rénovation des salles de cours.

Constat 13 : L'équipement de la salle de classe. Les élèves dont leurs classes sont mieux équipées ont une meilleure performance dans la zone linguistique kiswahili : leur score est supérieur de 2,6 points à celui des élèves dont leurs classes sont moins équipées.

Pistes et réflexions

- Améliorer les conditions d'apprentissages par l'équipement des salles de cours ;
- Poursuivre et pérenniser la politique « pas une école sans bancs ».

7.3. Facteurs liés à l'école

Constat 14 : Le secteur d'enseignement. Les élèves du secteur privé performant mieux que ceux du secteur public.

Pistes et réflexions

- Explorer le modèle de gestion des écoles privées en vue d'y emprunter les bonnes pratiques applicables dans les écoles publiques ;
- Encourager les meilleurs enseignants à accepter d'être affectés dans les milieux ruraux.

Constat 15 : Le milieu d'implantation de l'école. Les élèves des écoles du milieu urbain performant mieux que leurs collègues du milieu rural.

Pistes et réflexions

- Encourager les meilleurs enseignants à accepter d'être affectés dans les milieux ruraux ;
- Promouvoir l'équité entre les milieux urbains et ruraux dans l'affectation des ressources.

Constat 16 : La possession des infrastructures de base de l'école. L'existence des infrastructures de base de l'école est corrélée positivement avec les performances des élèves.

Pistes et réflexions

- Elaborer et mettre en œuvre une politique des infrastructures de base de l'école ;
- Poursuivre et étendre la politique de l'école assainie ;
- Assurer la sécurité des élèves et du personnel par la clôture des écoles ;
- Avoir les toilettes et équiper l'école avec les matériels de premiers soins et de l'hygiène des filles.

Constat 17 : Existence d'un comité de parents fonctionnel. Les élèves dont les écoles ont des comités de parents fonctionnels ont de meilleures performances par rapport à ceux dont les écoles n'ont pas de comités de parents ou du moins ne sont pas fonctionnels.

Pistes et réflexions

- Sensibiliser les écoles sur la nécessité de faire fonctionner le comité de parents ;
- Sensibiliser les parents sur l'importance de s'impliquer dans la vie scolaire de leurs enfants.

Conclusion

La présente évaluation nationale CIEAS2021 a porté sur 200 écoles primaires, 400 enseignants et 7881 élèves dont 3941 en 2^{ème} année et 3940 en 4^{ème} année répartis sur l'ensemble du territoire de la RDC. Cette évaluation a mesuré le niveau de performance des élèves en lecture en langues nationales et en mathématiques pour la 2^{ème} année, en lecture française et en mathématiques pour la 4^{ème} année, et enfin elle a recherché les facteurs explicatifs de ces performances.

Cette évaluation du système éducatif primaire en RDC a permis de ressortir le rôle de l'environnement scolaire à travers les conditions d'apprentissage en salles de classe dans les performances des élèves dans les domaines évalués. Par ailleurs, les facteurs liés à l'élève expliquent en grande partie les performances des élèves soumis à ces différents tests. Des disparités dans les performances des élèves aux différents tests existent selon les caractéristiques liées aux écoles, aux directeurs (milieu d'implantation, type d'école public/privé, diplôme du directeur, etc.) et selon les provinces.

Ces résultats montrent dans quelle mesure il est important de mieux orienter les politiques éducatives de l'enseignement de base en RDC. Les recommandations des politiques sont de deux ordres :

- i) Améliorer les conditions d'enseignement dans les salles de classe tout en assurant l'existence des infrastructures de base des écoles ;
- ii) Réduire les disparités entre provinces et de tout ordre dans l'orientation des politiques éducatives.

Toutefois, il serait important de poursuivre la mise en œuvre de la Stratégie Sectorielle de l'Education et de la Formation (SSEF 2016-2025) afin d'atteindre les cibles du 4^{ème} Objectif de Développement Durable.

RÉFÉRENCES

- Aoki, T. (2017). Curriculum in a new key. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bandura, A. (2014). Auto-efficacité - Comment le sentiment d'efficacité personnelle influence notre qualité de vie. Français l'éducation Broché.
- Blanchard-Laville, C. & als. (1997). Variations sur une leçon de mathématiques, « Inégalités de traitement entre filles et garçons ». Savoir et formation, L'Harmattan, p.129.
- CIEAS (2020) : Rapport d'évaluation pilote du Système National d'Evaluation des Acquis Scolaires.
- CIEAS (2020) : Rapport de validation empirique des items du SNEAS
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. Review of educational Research, 49(2), 222–251.
- Cummins, J. (2000). Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. Tonawanda, NY : Multilingual Matters.
- Deslandes, R. & Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. Sciences de l'éducation, 30, (2), 411–433.
- Flieller, A. (2010). Les interactions individualisées maître-élève : une comparaison entre la France et le Luxembourg. Revue française de pédagogie, 173, 67-84. 2015.
<http://journals.openedition.org/rfp/2573> ; DOI : 10.4000/rfp.2573
- Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel : Arrêté ministériel N°MINEPS-INC/CABMIN/0036/2016 du 27 février 2016 portant création de la Cellule Indépendante d'Evaluation des Acquis Scolaires (CIEAS).
- Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel : Arrêté ministériel N° MINEPST/ CABMIN-ETAT/0116/2020 du 12 février 2020 portant mise en place et fonctionnement des organes d'appui à la CIEAS.
- Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel : Loi cadre de l'enseignement (2014), République Démocratique du Congo.
- Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel : Plan intermédiaire de l'enseignement Primaire, République Démocratique du Congo (2011).

Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel : Programme national de l'enseignement primaire (2012), République Démocratique du Congo.

Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel : Stratégie sectorielle de l'éducation et de la formation 2016-2025, République Démocratique du Congo.

Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel : Stratégie sectorielle de l'éducation et de la formation 2016-2025, République Démocratique du Congo.

MONUSCO (2018) : MONUSCO et l'Unicef fustigent le recrutement des enfants soldats dans les rangs des groupes armés.

<https://monusco.unmissions.org/la-monusco-et-l%E2%80%99unicef-fustigent-le-recrutement-des-enfants-soldats-dans-les-rangs-des-groupes-arm%C3%A9s>

OCHA (2019) : Rapport de situation N°7.

<https://reliefweb.int/report/democratic-republic-congo/ressortissants-congolais-retourn-sexpuls-s-de-l-angola-rapport-de>

Utzschneider, A. & als. (2009). Influence parentale sur le rendement scolaire : comparaison entre des élèves nés au Canada et des élèves nés à l'extérieur du pays. *Erudit*, 12(2).

UNICEF (2019) : Children return to school in Ebola-affected regions of the Democratic Republic of the Congo.

<https://www.unicef.org/drcongo/en/press-releases/children-return-school-ebola-affected-regions>