



PRÉSIDENTE DE LA RÉPUBLIQUE
PRIMATURE
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Tchad



Rapport d'état sur le système éducatif national Éléments d'analyse pour une refondation de l'école



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture



Institut international de
planification de l'éducation

Pôle de Dakar
ANALYSE SECTORIELLE EN ÉDUCATION



PARTENARIAT MONDIAL
pour L'ÉDUCATION



PRÉSIDENTE DE LA RÉPUBLIQUE
PRIMATURE
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Tchad

Rapport d'état sur le système éducatif national

Éléments d'analyse pour une refondation de l'école

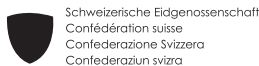
Appui technique



Soutien financier



GRUPE DE LA BANQUE AFRICAINE
DE DÉVELOPPEMENT



Publié en 2016 par

IIFE Pôle de Dakar - UNESCO

Almadies – Route de la plage de Ngor
BP 3311 Dakar – Sénégal
Tél. + 221 33 859 77 30
www.iife-poledakar.org

Attribution :

Rapport d'état du système éducatif national du Tchad, Éléments d'analyse pour une refondation de l'école, République du Tchad, IIFE Pôle de Dakar - UNESCO, UNICEF, 2016.

ISBN : 978-92-803-2408-2

Conception graphique : Polykrome
Crédits photo : ©UNICEF Tchad/Estevé
Impression : Polykrome

Unesco 2016



Cette publication est disponible en libre accès sous l'attribution Non Commerciale - NoDerivs 3.0 IGO (200 IGO-BY-NC-ND 3.0) licence (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/igo/>). En utilisant le contenu de cette publication, les utilisateurs acceptent d'être liés par les conditions d'utilisation du référentiel Open Access UNESCO (<http://en.unesco.org/open-access/terms-use-ccbyncnd-en>). La présente licence s'applique exclusivement au contenu du texte de la publication.

Les appellations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent, de la part de l'UNICEF, l'UNESCO ou de l'IIFE, aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites. Les idées et les opinions exprimées dans cette publication sont celles des auteurs ; elles ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'UNESCO, de l'IIFE ou de l'UNICEF.



La production de ce rapport

Ce rapport a été produit de façon collaborative par une équipe nationale et une équipe internationale composée de spécialistes du Pôle de Dakar d'analyse sectorielle en éducation, de l'Institut international de planification de l'éducation de Paris (IIPE), du bureau de l'UNESCO à Yaoundé et de l'UNICEF.

Le coordonnateur national, M. Aaron Patalé, a travaillé sous la supervision de M. Laurent Dihoulne, secrétaire général du ministère de l'Éducation nationale, puis de Mme Fatimé Gattibé Tabo, directrice générale de la planification et des ressources du ministère de l'Éducation nationale. L'équipe nationale est en outre composée de Mmes Fatimé Gattibé Tabo, Nandingar Korite, et de MM. Néradingao Dingaoudoumbaye, Mahamat Mahaboub Brahim Abakar, Banhingaye Mbrayana, Kiwilhou Tossi Awdou, Abdoulaye Seid, Kladoum Moyéna et Mbah Celestin Mbouring. En dehors du coordonnateur, les membres de l'équipe nationale sont en même temps chefs de groupes thématiques.

Les membres des différents groupes thématiques sont : Mmes Mobele Remaj, Germaine Mindebel, Lucie Ommal Mbaitananga, Emilie Sadar Denelembaye et MM. Nodjialdongar Mannro, Moussa Mahamat Haggar, Abakar Waya, Assoua Taba, Wankibé Vaidjoua, Toudjal Ngaroguindo, Djimasbé Gaou, Mahonté Tah, Souleyman Hamid Ali, Ouakou Sahky, Souleyman Amassah Issa, Ali Ouassalet, Gaouna Oueindet Sylvain, Yobom Ben Naiti, Serzoune Patalet, Bichara Chonko, Alboukhari Adam Barka, Salomon Berang Mbaitel, Kilma Saultidigué, Bedoumar Béringar, Trasbé Allahrangué, Habib Oumar Abdelaziz, Mbaïro Kiramian, Saleh Youssouf Abdelmanane, Adiguelaye Damaris, Yassir Tidjani, Nguékadjita Noubara, Golo Lazare, Mahamat Guele Barma, Zoutané Kada et Alboukhari Adam Barka.

L'équipe de l'IIPE Pôle de Dakar, sous la supervision de M. Guillaume Husson (Coordonnateur), est composée de MM. Koffi Segniagbeto (chef d'équipe, superviseur de l'ensemble du rapport), Patrick Nkengne Nkengne et Olivier Pieume. L'IIPE à Paris est représenté par Anton de Grauwe. L'équipe de l'UNESCO, bureau de Yaoundé et antenne de Ndjamen, est composée de Albert Mendy, Jean Bosco Ki, Maxime Adjanhoun, Yambaye Telnodji. L'équipe de l'UNICEF est composée de Mme Jennifer Hoffmann, MM. Jean Claude Koudolo et Hissein Djabar. L'équipe a bénéficié également de l'appui d'un consultant international spécialisé dans le domaine de l'éducation, M. Ramahatra Rakotomala. Le processus de publication du rapport a été appuyé par le Pôle de Dakar de l'IIPE à travers Léonie Marin.

Enfin, le rapport a bénéficié d'une relecture critique et des commentaires de M. Abdéramane Koko, ancien ministre de l'Éducation nationale et actuel conseiller du chef de l'État chargé de l'Éducation nationale, de l'honorable député M. Djidengar Djiendi Bassa, ancien directeur général de la Planification et de l'Administration et actuel président de la commission Éducation à l'Assemblée nationale, et de M. Mahamat Alboukhari Adam Barka, coordonnateur du projet Parset (Projet d'appui à la réforme du secteur de l'éducation au Tchad).

L'analyse du système éducatif a été menée sous la houlette de Son Excellence, M. Ahmat Khazali Acyl, ministre de l'Éducation nationale, et de Mme Albatoul Zakaria, secrétaire d'État à l'Éducation nationale.

Table des matières

La production de ce rapport.....	i
Table des matières	iii
Liste des tableaux	vi
Liste des graphiques	ix
Abréviations et sigles	xii
Résumé des principaux résultats	1
CHAPITRE 1 : CONTEXTE GLOBAL DU DÉVELOPPEMENT DU SECTEUR DE L'ÉDUCATION 9	
1.1. Un contexte sociodémographique contraint et marqué par la pauvreté	9
1.2. Le contexte macroéconomique plutôt favorable dans son ensemble	13
1.3. Un indice qui rend compte du contexte socioéconomique difficile du pays	19
CHAPITRE 2 : ANALYSE DES SCOLARISATIONS ET DE L'EFFICACITÉ INTERNE..... 21	
2.1. Structure du système éducatif tchadien	21
2.2. Évolution des effectifs d'élèves et mise en regard avec l'évolution de la population	24
2.3. Mieux appréhender la couverture scolaire : profil de scolarisation, espérance de vie scolaire et pyramide éducative	29
2.4. La situation des enfants hors du système scolaire	35
2.5. Les questions d'offre et de demande en matière d'accès et de rétention scolaires.....	38
2.6. Abandon, redoublement et efficacité interne du système éducatif.....	44
CHAPITRE 3 : LE FINANCEMENT DU SECTEUR DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION... 49	
3.1. Les dépenses d'éducation et leur évolution dans le temps	50
3.2. L'analyse détaillée des dépenses courantes et du personnel de 2013.....	53
3.3. Les coûts unitaires	59
3.4. Contribution financière des ménages à la scolarisation.....	69
CHAPITRE 4 : ANALYSE DE LA QUALITÉ ET DE LA GESTION DU SYSTÈME..... 67	
4.1. Évaluation du niveau des acquis des élèves.....	67
4.2. Gestion de la transformation des moyens en résultats.....	71
4.3. La gestion des enseignants.....	76
4.4. La gestion des autres ressources.....	91
CHAPITRE 5 : L'EFFICACITÉ EXTERNE DU SYSTÈME ÉDUCATIF 93	
5.1. Contexte du marché du travail	94
5.2. Insertion professionnelle des sortants du système éducatif tchadien	97
5.3. Les sortants commencent leur premier emploi en général dans le secteur primaire, mais une proportion non négligeable migre vers les services	101
5.4. La maîtrise de la fécondité est manifeste chez les femmes ayant achevé au moins le cycle primaire.....	107
5.5. L'impact de l'éducation sur le comportement des femmes en matière de santé de la reproduction	109
5.6. Consolidation des effets de l'éducation sur le développement humain	110

CHAPITRE 6 : ÉQUITÉ ET DISPARITÉS AU SEIN DU SYSTÈME ÉDUCATIF	113
6.1. Les disparités dans le cursus scolaire	114
6.2. Les disparités dans le parcours scolaire au niveau primaire, mesurées à partir des enquêtes ménages.....	118
6.3. Une vision globale des inégalités dans la situation des jeunes vis-à-vis de l'école	120
6.4. La répartition des ressources publiques au sein d'une cohorte	123
CHAPITRE 7 : ANALYSE INSTITUTIONNELLE	129
7.1. Objectifs, cadre d'analyse et méthodologie.....	129
7.2. La performance des agents individuels	131
7.3. Efficacité de l'unité organisationnelle.....	136
7.4. Le cadre institutionnel de fonctionnement des ministères.....	139
CHAPITRE 8 : ANALYSE DES RISQUES ET DES CATASTROPHES NATURELLES	145
8.1. Définition et terminologie.....	145
8.2. L'exposition de la société tchadienne aux risques.....	146
8.3. L'impact des crises sur le fonctionnement des écoles primaires.....	152
8.4. La résilience du système aux risques de crises	156
CHAPITRE 9 : L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET LA FORMATION PROFESSIONNELLE	159
9.1. Présentation générale du dispositif d'acquisition de compétences/qualifications au Tchad	159
9.2. Qualité dans le système d'ETFP	168
CHAPITRE 10 : ANALYSE DE L'ALPHABÉTISATION ET DE L'ÉDUCATION NON FORMELLE..	181
10.1. Définition nationale de l'éducation non formelle	181
10.2. Besoins et participation.....	184
10.3. Coût et financement.....	187
10.4. Résultats, indicateurs de qualité et de pertinence.....	190
ANNEXES	195
Annexe 1.1. Méthodologie de calcul des indices de contexte synthétiques	195
Annexe 2.1. Évolution des effectifs scolarisés par niveau d'étude	197
Annexe 2.2. Évolution des effectifs scolarisés au primaire (2001 - 2013).....	197
Annexe 2.3. Les résultats des études internationales sur le redoublement (extrait « RESEN Bénin », 2007)	198
Annexe 2.4. Comparaison internationale des pourcentages de redoublants dans l'enseignement général	199
Annexe 2.5. Présentation générale du coefficient d'efficacité interne	200
Annexe 4.1. Allocation des enseignants par région – REM et degré d'aléa (2013).....	201
Annexe 4.2. R2 d'allocation des enseignants dans les lycées et collèges (2012)	202
Annexe 4.3. Relation entre le nombre de classes pédagogiques et le nombre d'élèves dans les écoles publiques et communautaires (2012).....	204
Annexe 4.4. Disponibilité et allocation des manuels scolaires au moyen et au secondaire général (2012)	205

Annexe 5.1. Définition de quelques indicateurs utilisés dans le cadre des présentes analyses	207
Annexe 7.1. Facteurs qui influencent la compétence des individus	208
Annexe 9.1. Confrontation entre offre de formation et capacité d'absorption du marché du travail au niveau de quelques régions.....	209
Annexe 9.2. Nombre d'enseignants qualifiés pour quelques disciplines/filières	210
Annexe 9.3. Secteurs d'activités des sortants du système formel d'ETFP	211
Annexe 9.4. Nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur pour 100 000 habitants (2012) ...	212
Annexe 9.5. Le système d'enseignement technique et professionnel facilite la transition des jeunes vers le marché du travail dans les pays de l'OCDE	213

Liste des tableaux

Tableau 1.1. Principaux indicateurs macroéconomiques du Tchad, 1995-2013	13
Tableau 1.2. Recettes et dépenses de l'État, évolution de 1995 à 2013	16
Tableau 1.3. Dépenses publiques d'éducation (base ordonnancement), 2000-2013	18
Tableau 2.1. Évolution des effectifs scolarisés par niveau d'étude	24
Tableau 2.2. Évolution du taux brut de scolarisation par niveau d'étude, année 2013 ou proche	28
Tableau 2.3. Estimation de la population des 6-24 ans hors du système scolaire (2011)	36
Tableau 2.4. Situation des 9-14 ans hors du système scolaire, par rapport au niveau le plus élevé atteint et à l'emploi	36
Tableau 2.5. Évolution des effectifs scolarisés dans l'ENF, 2010-2012	37
Tableau 2.6. Lien entre le temps mis pour atteindre l'école et la scolarisation des 6-15 ans (2011)	39
Tableau 2.7. Répartition des écoles et élèves selon le nombre de niveaux offerts	41
Tableau 2.8. Illustration du gain en rétention dans quelques lieux	42
Tableau 2.9. Effets de divers facteurs sur les chances d'accès à l'école et de rétention au primaire	43
Tableau 2.10. Taux d'abandon scolaire au sein d'une génération	44
Tableau 2.11. Évolution de la proportion de redoublants par cours	45
Tableau 2.12. Coefficient d'efficacité interne (CEI) par cycle et type d'établissement (2011-12)	46
Tableau 3.1. Évolution des dépenses publiques* récurrentes d'éducation (base ordonnancement), en milliards de francs CFA, valeurs courantes et valeurs constantes (2004 – 2013)	51
Tableau 3.2. Comparaison internationale de la part des dépenses courantes consacrées aux différents sous-cycles d'enseignement	53
Tableau 3.3. Décomposition des dépenses courantes d'éducation par nature et niveau en 2013 (en milliards de fr. CFA)	54
Tableau 3.4. Part de dépenses courantes hors salaires des enseignants dans quelques pays d'Afrique subsaharienne	55
Tableau 3.5. Situation du personnel enseignant et non enseignant dans les établissements et dans les services (2013)	57
Tableau 3.6. Coûts unitaires sur dépenses publiques courantes estimées pour 2013	59
Tableau 3.7. Comparaison internationale des coûts unitaires (% PIB / habitant)	60
Tableau 3.8. Part des différents types de dépenses dans le coût unitaire salarial (en %)	61
Tableau 3.9. Reconstitution du coût unitaire aux différents niveaux d'enseignement (2013)	62
Tableau 3.10. Comparaison internationale de la rémunération moyenne des enseignants pris en charge par l'État (en unités de PIB/hab.)	63
Tableau 3.11. Dépenses des familles pour un enfant scolarisé selon le cycle d'études (en francs CFA)	64
Tableau 3.12. Part des dépenses d'éducation des ménages dans les dépenses courantes nationales (État + ménages) (en %)	65
Tableau 3.13. Ressources publiques disponibles pour le fonctionnement des établissements	65
Tableau 4.1. Résultats du Tchad aux tests Pasesc et comparaison avec quelques pays (items communs)	69
Tableau 4.2. Type d'exercice où les élèves rencontrent le plus de difficultés (plus de 80 % de mauvaises réponses)	70
Tableau 4.3. Niveaux de réussite au BEPC et au bac dans quelques régions du Tchad (2012)	71

Tableau 4.4. Déterminants des acquis scolaires au CP2 et au CM1	73
Tableau 4.5. Évolution du nombre d'enseignants par statut et par cycle dans les écoles publiques et communautaires.....	77
Tableau 4.6. Ratio élèves-maître dans les écoles publiques et communautaires, par région (2013).....	78
Tableau 4.7. Degré d'aléa (1- R2) dans l'allocation des enseignants du primaire (public et communautaire) dans quelques pays africains.....	80
Tableau 4.8. Dotation des enseignants aux collèges et lycées publics et communautaires (2012).....	82
Tableau 4.9. Évolution du nombre d'enseignants par qualification et par cycle dans les écoles publiques et communautaires.....	83
Tableau 4.10. Récapitulatif des maîtres communautaires de niveau I formés par la DFE de 2001 à 2010	89
Tableau 4.11. Évolution des structures de formation continue des enseignants.....	89
Tableau 4.12. Évolution des effectifs du personnel d'encadrement des centres de formation continue (2000-2014).....	90
Tableau 4.13. Ratio élèves par manuel, au primaire et par discipline (2012)	92
Tableau 5.1. Distribution des emplois par grand secteur, type d'emploi et âge (en %), 2011	95
Tableau 5.2. Évolution et distribution de la population de 15-59 ans entre 2003 et 2011	95
Tableau 5.3. Nombre moyen d'années d'étude atteint par des actifs occupés sur le marché de travail (2011).....	96
Tableau 5.4. Analyse de la dynamique de l'insertion des sortants du système éducatif tchadien (2011).....	98
Tableau 5.5. Situation par rapport au marché de travail du flux des sortants du système éducatif de l'année académique 2010/2011	99
Tableau 5.6. Secteurs d'activité recrutant les sortants du système de formation (2011)	101
Tableau 5.7. Revenus selon le secteur d'occupation des actifs occupés (2011).....	103
Tableau 5.8. Impact/contribution de chaque niveau d'éducation à la rémunération (2011)	103
Tableau 5.9. Taux de rendement privé et taux de rendement social de l'éducation au Tchad (2011).....	104
Tableau 5.10. Situation des jeunes sur le marché de travail, un an environ après la sortie de l'école (2011).....	105
Tableau 5.11. Impact de chaque niveau d'éducation dans l'amélioration globale des conditions de vie des sortants (2011).....	107
Tableau 5.12. Effets nets de l'éducation de la mère sur la maîtrise de la fécondité (2010)	108
Tableau 5.13. Effets nets de l'éducation de la mère sur des comportements en matière de santé maternelle (femmes de 15 à 49 ans)	109
Tableau 5.14. Mesure consolidée de l'impact social à l'âge adulte des différents niveaux éducatifs dans une variété de dimensions sociales.....	111
Tableau 6.1. Distribution des élèves inscrits au préscolaire selon le genre et taux de scolarisation (en 2011-2012).....	114
Tableau 6.2. Distribution des élèves et taux de scolarisation au préscolaire selon les régions (2011)...	114
Tableau 6.3. Taux bruts de scolarisation selon genre, région et niveau d'enseignement (2012)	115
Tableau 6.4. Taux de rétention au primaire et au moyen par région	117
Tableau 6.5. Taux de rétention et d'achèvement dans le primaire selon le genre, la zone et le niveau de richesse (2010).....	118

Tableau 6.6. Niveau des enfants ayant quitté l'école selon la zone d'habitation en % (2010)	122
Tableau 6.7. Distribution structurelle des ressources publiques en éducation au sein d'une cohorte de 100 enfants	123
Tableau 6.8. Comparaison internationale de la part des ressources pour les 10 % les plus éduqués et du coefficient de Gini (2010 ou dernière année disponible).....	125
Tableau 6.9. Disparités sociales dans l'appropriation des ressources publiques en éducation	127
Tableau 7.1. Organisation des ministères de l'éducation au cours des sept dernières années	136
Tableau 8.1. Nombre d'écoles affectées par différents risques dans 11 Dren enquêtées (2012-2013)..	152
Tableau 8.2. Note moyenne agrégée des élèves de 5e année du primaire, en français et mathématiques, par Dren (test Pasesc).....	156
Tableau 9.1. Nombre de prestataires de formation suivant le secteur d'activité et le statut	161
Tableau 9.2. Situation des jeunes accueillis annuellement en apprentissage traditionnel (2011).....	162
Tableau 9.3. Nombre de jeunes en formation dans le système formel d'ETFP au Tchad (2012).....	163
Tableau 9.4. Origine des jeunes scolarisés selon la classe sociale des parents (2011).....	164
Tableau 9.5. Nombre d'individus accueillis annuellement dans les premières années des différents cycles du sous-secteur de l'ETFP (2011).....	166
Tableau 9.6. Confrontation entre offre de formation et capacité d'absorption du marché du travail (2011).....	167
Tableau 9.7. Taux de participation des filles en ETEFP (2012)	168
Tableau 9.8. Demande annuelle potentielle versus effectifs annuels inscrits dans les CFTP (2011)	168
Tableau 9.9. Situation en termes de nombre de personnels dans l'ETFP secondaire (2012)	169
Tableau 9.10. Équipements et matériels dans le sous-secteur de l'ETFP (2012)	171
Tableau 9.11. Distribution des dépenses publiques de l'ensemble du sous-secteur de l'ETFP (ENIB et supérieur inclus), constant 2013, en millions de francs CFA (hors dette)....	172
Tableau 9.12. Coût moyen annuel (pour un ménage) de la formation d'un enfant en ETEFP selon différentes caractéristiques, en francs CFA (2011).....	174
Tableau 9.13. Rentabilité de l'investissement dans le système d'ETFP (2011).....	178
Tableau 9.14. Qualification des actifs occupés (2011)	179
Tableau 9.15. Poids des actifs occupés ayant une qualification par rapport à l'ensemble de la population active occupée (2011)	180
Tableau 9.16. Niveau de qualification de la main d'œuvre dans certaines branches d'activités	180
Tableau 10.1. Enfants de 9 à 14 ans hors du système éducatif (2011).....	184
Tableau 10.2. Effectifs des apprenants inscrits dans les centres d'alphabétisation entre 2010 à 2013.....	185
Tableau 10.3. Le rendement interne dans l'alphabétisation.....	185
Tableau 10.4. Ratio apprenants / animateur dans les programmes d'alphabétisation	186
Tableau 10.5. Loi de Finances révisée 2012	188
Tableau 10.6. Taux d'alphabétisation des 15 ans et plus par région de résidence selon le sexe et le niveau de vie (%)	193
Tableau A 4.1. Ratio élèves par manuel, selon leur état et selon le statut de l'école (2011-12)	205

Liste des graphiques

Graphique 1.1. Évolution de la population tchadienne (en milliers d'habitants), 1993 - 2030.....	10
Graphique 1.2. Évolution de la part de la population scolarisable.....	11
Graphique 1.3. Évolution du PIB (prix constants de 2013), 2000-2013.....	14
Graphique 1.4. Comparaison internationale du taux de pression fiscale	17
Graphique 1.5. Part des dépenses courantes de l'État (hors dette) allouées à l'éducation (en %).....	19
Graphique 1.6. Indice de contexte socioéconomique dans quelques pays africains (année 2010 ou proche).....	20
Graphique 2.1. Structure du système éducatif tchadien.....	23
Graphique 2.2. Taux brut de scolarisation au préscolaire dans quelques pays d'Afrique subsaharienne.....	27
Graphique 2.3. Accès et achèvement du primaire au sein d'une génération, comparaison pour quelques pays d'Afrique subsaharienne	30
Graphique 2.4. Profil de scolarisation transversal.....	31
Graphique 2.5. Profil de scolarisation probabiliste	32
Graphique 2.6. Espérance de vie scolaire dans quelques pays d'Afrique, année 2013 ou proche.....	33
Graphique 2.7. Comparaison de l'espérance de vie scolaire et de la dépense en éducation dans quelques pays d'Afrique.....	34
Graphique 2.8. Évolution de la pyramide éducative du Tchad entre 2003-04 et 2011-13.....	35
Graphique 2.9. Situation des 6-24 ans par rapport à l'école (2011)	38
Graphique 3.1. Évolution de la part des dépenses publiques courantes par cycle ou sous-secteur d'enseignement (2004-2013).....	52
Graphique 3.2. Situation du personnel de l'éducation en 2013.....	58
Graphique 4.1. Pourcentage d'adultes âgés de 22-44 ans sachant lire aisément après 6 années d'étude.....	68
Graphique 4.2. Comparaison entre les moyens mis à disposition des écoles et les résultats obtenus (2012).....	72
Graphique 4.3. Relation entre nombre d'élèves et nombre d'enseignants dans les écoles primaires publiques et communautaires (2012)	79
Graphique 4.4. Mise en regard du ratio élèves-maîtres et de l'aléa dans l'allocation des enseignants des écoles primaires publiques et communautaires, par région (2012).....	80
Graphique 4.5. Relation entre le niveau des élèves à l'entrée et à la sortie de l'ENI, français et mathématiques, promotion 2011-2012	85
Graphique 4.6. Courbe des effectifs d'enseignants (1997-2009)	90
Graphique 4.7. Relation entre le nombre d'élèves et le nombre de livres dans les écoles primaires publiques et communautaires (2012)	92
Graphique 5.1. Description du marché de travail au Tchad, en milliers (2011).....	94
Graphique 5.2. Structuration du capital humain utilisé sur le marché de travail dans quelques pays d'Afrique subsaharienne.....	97
Graphique 5.3. Situation en matière d'insertion professionnelle des sortants du système éducatif tchadien (2011).....	98

Graphique 5.4. Visualisation de la performance en matière d'insertion professionnelle des sortants (2011).....	98
Graphique 5.5 Emploi en correspondance avec la formation pour les individus sortis depuis moins d'un an (2011)	100
Graphique 5.6. Revenu moyen des actifs occupés selon leur niveau d'éducation, en francs CFA (2011)	102
Graphique 5.7. Probabilité d'être dans les 40 % les plus pauvres, selon la durée des études et le milieu de résidence, pour les chefs de ménage de plus de 15 ans qui ont été à l'école et n'y sont plus (2011).....	107
Graphique 6.1. Taux de scolarisation par niveau d'enseignement et région (2011)	115
Graphique 6.2. Profil de scolarisation par région pour le primaire (2011).....	116
Graphique 6.3. Profil de scolarisation par région pour le moyen et le secondaire général (2011).....	117
Graphique 6.4. Probabilité d'accès à l'école selon plusieurs critères (2010).....	118
Graphique 6.5. Probabilité d'achèvement du primaire selon plusieurs critères (2010).....	119
Graphique 6.6. Situation scolaire des jeunes âgés de 6-24 ans, habitant en zone rurale	120
Graphique 6.7. Situation scolaire des jeunes âgés de 6-24 ans, habitant en zone urbaine	120
Graphique 6.8. Situation scolaire des filles âgées de 6-24 ans	121
Graphique 6.9. Situation scolaire des garçons âgés de 6-24 ans	121
Graphique 6.10. Courbe de Lorenz de la distribution des ressources publiques en éducation	124
Graphique 6.11. Coefficients de représentation relative des différentes catégories sociales aux différents niveaux d'études	126
Graphique 7.1. Profil (direction d'origine) des répondants au questionnaire	130
Graphique 7.2. Voie d'accès au poste	133
Graphique 7.3. Document descriptif du mandat du poste.....	135
Graphique 7.4. Nombre de réunions de tout le personnel auxquelles les individus déclarent avoir participé au cours des 12 derniers mois	138
Graphique 7.5. Corps professionnel auquel les individus déclarent appartenir	142
Graphique 8.1. Global Focus Model (2012)	147
Graphique 8.2. Nombre de catastrophes naturelles rapportées au Tchad entre 1980 et 2010	147
Graphique 8.3. Nombre de personnes déplacées, réfugiées et retournées au Tchad (juin 2013)	148
Graphique 8.4. Nombre de personnes affectées par l'insécurité alimentaire, la malnutrition aiguë sévère et les épidémies au Tchad, en milliers (mars 2013)	150
Graphique 8.5. Nombre de personnes affectées par les inondations au Tchad entre 1980 et 2010.....	151
Graphique 8.6. Impact des inondations de 2012 au Tchad	151
Graphique 8.7. Pourcentage d'écoles ayant connu des pertes d'effectifs à cause de la crise alimentaire (par Dren et Iden)	153
Graphique 8.8. Taux d'admission et taux d'achèvement du primaire par Dren (2011/12).....	155
Graphique 9.1. Structuration du système d'ETFP au Tchad (2014).....	160
Graphique 9.2. Proportion des élèves de l'enseignement technique et de la formation professionnelle secondaire au regard de l'enseignement secondaire global, en % (2013)	164
Graphique 9.3. Pourcentage des jeunes du village/ville qui se forment hors du village/ville de résidence (2011)	165
Graphique 9.4. Structuration par niveau d'éducation des jeunes de plus de 15 ans qui sortent annuellement du système d'enseignement général (demande potentielle minimale de formation), 2011	166

Graphique 9.5. Pourcentage des admis ayant eu le minimum requis sur les matières de spécialisation aux brevets de technicien 2013-2014	169
Graphique 9.6. Structuration des enseignants chargés de cours par haut diplôme professionnel dans le sous-secteur de l'ETFP – hors enseignement supérieur (2012)	170
Graphique 9.7. Part des dépenses courantes de l'éducation affectées à l'enseignement secondaire professionnel (2012).....	173
Graphique 9.8. Dépenses unitaires par élève en ETFP (en unités de PIB/habitant, 2013)	174
Graphique 9.9. Taux de chômage chez les actifs en fonction du niveau et du type de formation (2011)	175
Graphique 9.10. Taux d'emploi formel chez les actifs occupés en fonction du niveau et du type de formation (2011)	176
Graphique 9.11. Niveau d'adéquation dans l'emploi des sortants du système d'ETFP (2011).....	177
Graphique 10.1. Proportion des différentes sources de la contribution financière.....	188
Graphique A 4.1. Relation entre le nombre de manuels et le nombre d'élèves dans l'école, public et communautaire uniquement	205

Abréviations et sigles

BEPC :	Brevet d'études du premier cycle
CDFCEP :	Centre départemental de formation continue des enseignants du primaire
CEPET :	Certificat d'études primaires élémentaires tchadien
CNTU :	Commission nationale tchadienne pour l'UNESCO
DAPRO :	Direction de l'analyse et de la prospective
ECOSIT :	Enquête sur la consommation et le secteur informel au Tchad
EDST :	Enquête démographique et de santé du Tchad
ENI :	École normale d'instituteurs
ETFP :	Enseignement et formation technique et professionnelle
HCR :	Haut commissariat (des Nations unies) pour les réfugiés
IDH :	Indice de développement humain
INSEED :	Institut national de la statistique et des études économiques et démographiques
MEFA :	Ministère de l'Enseignement fondamental et de l'Alphabétisation
MEN :	Ministère de l'Éducation nationale
MEPEC :	Ministère de l'Enseignement primaire et de l'Éducation civique
MES :	Ministère de l'Enseignement secondaire
MESFP :	Ministère de l'Enseignement secondaire et de la Formation professionnelle
MESRS :	Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique
MESRSFP :	Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche scientifique et de la Formation professionnelle
MFPAM :	Ministère de la Formation professionnelle des arts et métiers
MICS :	Multiple Indicators Cluster Survey (Enquête ménages à indicateurs multiples)
PASEC :	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la Confemen
PARSET :	Projet d'appui à la réforme du secteur éducatif au Tchad
PNUD :	Programme des Nations unies pour le développement
RGPH 2 :	Recensement général de la population et de l'habitat 2 (2009)
SIPEA :	Stratégie intérimaire pour l'éducation et l'alphabétisation
SPU :	Scolarisation primaire universelle
TBA :	Taux brut d'accès au primaire
TBS :	Taux brut de scolarisation
TAP :	Taux d'achèvement du primaire



Résumé des principaux résultats

1. Analyse de contexte

Marqué par une contrainte démographique forte et une pauvreté très prégnante, le contexte socioéconomique actuel du Tchad est l'un des plus difficiles du continent africain. En effet, la dépendance démographique est relativement plus exacerbée dans le pays (33 % de la population scolarisable 6-16 ans) qu'en moyenne en Afrique subsaharienne (30 %), et cette dépendance restera probablement élevée dans les dix années à venir alors qu'elle est appelée à diminuer en moyenne sur le continent. Le contexte est également marqué par une pauvreté endémique (47 % de la population touchée par la pauvreté monétaire) et des indicateurs sociaux relativement bas, avec pour corollaire le classement régulier du pays dans les trois derniers sur l'échelle de l'indice de développement humain (IDH) au cours des cinq dernières années. Par ailleurs, le pays se situe dans un contexte sous-régional instable avec des crises sécuritaires à répétition dans nombre de ses pays voisins (Centrafrique, Libye, Nigéria, Soudan).

Dans ce contexte sociodémographique difficile, les agrégats macroéconomiques du pays connaissent une embellie depuis une décennie. Cette lueur d'espoir, rendue possible grâce à l'exploitation des ressources pétrolières, a été bénéfique aux recettes publiques domestiques. En particulier, la pression fiscale qui était de 8 % en 2000 est passée à 20 % en 2012, avant de retomber à 12 % en 2013. Il en découle que les dépenses de l'État hors dette ont connu une augmentation de près de 15 % en moyenne annuelle sur la période 2000-2013.

Pour le secteur de l'éducation, l'augmentation des dépenses courantes a été de 14 % en moyenne annuelle sur la même période. De sorte que la part des dépenses courantes d'éducation dans les dépenses courantes publiques totales hors dette est passée de 29 % à 26 % sur la même période, plaçant le pays légèrement au-dessus de la situation moyenne dans les pays comparables. Cependant, étant donné le retard relativement important du Tchad en matière de couverture éducative (taux d'achèvement de 38 %), on s'attend à ce qu'il consacre une part plus importante des dépenses publiques au secteur éducatif.

2. Analyse des scolarisations et de l'efficacité interne du système éducatif

Les efforts à la fois du gouvernement et des communautés en matière d'offre scolaire se sont traduits par la création de nouvelles écoles et le recrutement d'un grand nombre d'enseignants (surtout communautaires) au cours des dix dernières années, permettant ainsi d'augmenter le nombre de places à l'école et par conséquent les effectifs d'élèves. Toutefois, deux indicateurs montrent que la couverture scolaire au Tchad reste faible : la proportion d'enfants d'une génération qui accèdent un jour à l'école est de 64 % et ce chiffre n'a pratiquement pas évolué depuis 10 ans ; de plus, environ 45 % des personnes âgées de 6-24 ans n'ont jamais été inscrites à l'école.

Les facteurs les plus déterminants dans la décision de ne pas scolariser un enfant, d'après les données de l'enquête Ecosit 3, sont : le manque d'infrastructures scolaires (notamment en milieu rural), le sentiment des familles que l'école ne répond pas à leurs besoins et le coût des services éducatifs jugé par certaines familles comme élevé.

Le redoublement et l'abandon scolaires sont très fréquents dans le système éducatif. Au primaire par exemple, un quart (24 %) des élèves (respectivement 22 % dans l'enseignement moyen et 27 % dans le secondaire général) sont des redoublants, alors que ce chiffre est de 12 % en moyenne en Afrique subsaharienne. De plus, 35 % des élèves qui commencent le primaire abandonnent avant la fin du cycle. Cette fréquence des abandons et des redoublements conduit à une faible efficacité interne : on estime que 59 % des ressources du primaire sont gaspillées dans le financement des redoublements ou des élèves qui vont abandonner. Ce chiffre s'élève à 42 % dans l'enseignement moyen, et à 38 % dans le secondaire général.

Les performances du système éducatif tchadien le situent très loin de l'objectif d'une éducation primaire pour tous ; seuls 38 % des enfants d'une génération achèvent le primaire contre 100 % attendus.

3. Analyse des coûts et financements du secteur

Le financement public en faveur du secteur de l'éducation a sensiblement augmenté au cours des dix dernières années et cette augmentation a bénéficié à tous les niveaux ou sous-cycles d'éducation. Entre 2004 et 2013, la croissance annuelle moyenne des dépenses publiques récurrentes (salaires, bourses et fonctionnement) se situe entre 16 % et 24 % en termes courants et entre 11 % et 19 % en termes réels, quel que soit le niveau d'enseignement considéré. En comparaison, le taux annuel de croissance des effectifs d'élèves sur la même période se situe entre 5 % et 12 % selon les niveaux.

L'enseignement primaire demeure une priorité pour l'État, mais l'arbitrage intrasectoriel a été plutôt favorable à l'enseignement supérieur sur la période. En effet, le primaire détient la part la plus importante du budget récurrent du secteur (43 % en 2004 et 44 % en 2013). Mais c'est le supérieur qui a connu l'augmentation la plus importante de cette part, avec 27 % en 2013 contre 24 % en 2004. Ce niveau de part des dépenses courantes du supérieur en 2013 place le Tchad au-dessus de la moyenne (18 %) des pays économiquement comparables.

La majorité des dépenses courantes est constituée de salaires, hormis pour l'enseignement supérieur. Les salaires représentent entre 63 % et 92 % pour le cycle pré-universitaire, mais ils ne représentent que 13 % des dépenses courantes du supérieur, constituées à 96 % de transferts (bourses aux étudiants et subventions aux établissements d'enseignements supérieurs). Hors salaires des enseignants, les dépenses courantes représentent 37 % pour le primaire, 49 % pour le moyen, 54 % pour le secondaire et 89 % pour le supérieur. En comparaison internationale, ces proportions pour le Tchad sont sensiblement plus élevées, notamment en raison d'une part importante de personnels en dehors des salles de classe.

En unités de PIB/habitant, le coût unitaire du primaire est d'environ 9 % en 2013, une fraction en légère augmentation par rapport à 2003 (7 %). Aux cycles moyen et secondaire général, il représente respectivement 14 % et 34 %, alors que dans l'enseignement technique et supérieur, il équivaut à 230 % et à 593 %. Par rapport à un élève du primaire, le coût unitaire est environ 51 fois plus élevé pour un étudiant du supérieur et 24 fois pour un élève de l'ETFP. Dans l'ensemble, les coûts unitaires aux différents niveaux d'éducation au Tchad (hormis ETEFP et supérieur) sont inférieurs à la moyenne des pays économiquement comparables.

Par rapport à l'État, les ménages contribuent davantage aux dépenses d'éducation pour les niveaux bas de la pyramide éducative (primaire, moyen, secondaire) et moins pour la partie haute (ETFP, supérieur). Or, l'analyse de l'efficacité externe (chapitre 5) montre que le retour sur investissement éducatif est plus collectif au niveau du primaire et de l'enseignement moyen et plus individuel pour le supérieur. Par ailleurs, l'analyse des questions d'équité (chapitre 6) montre que les pauvres disparaissent du système éducatif dès la fin du primaire et que ce sont les moins pauvres qui se retrouvent au supérieur et qui, en plus, consomment les ressources publiques en éducation dans les plus fortes proportions. Il y a donc lieu au Tchad de s'interroger sur un système de financement éducatif plus équitable dans lequel les familles contribuent plus à l'enseignement supérieur et l'État réalloue davantage de ressources vers le primaire.

La principale source de financement du fonctionnement des écoles publiques et communautaires reste de loin les contributions versées sous diverses formes par les parents d'élèves et les communautés : en 2010 et en 2011, ces contributions représentent plus des trois cinquièmes (62 % en 2011) des crédits de fonctionnement des écoles primaires, et plus de 90 % de ceux du moyen et du secondaire. L'engouement des communautés en faveur de la scolarisation et leur implication financière dans la vie scolaire semblent donc manifestes et sont à saluer. En revanche, il paraît difficilement justifiable, dans le contexte actuel de pauvreté endémique du pays, que le fonctionnement au quotidien des écoles publiques et communautaires repose à ce point sur le dos des parents d'élèves.

4. Analyse de la qualité et de la gestion du système

Le niveau des acquisitions au sein du système éducatif tchadien est faible, comme en témoignent deux réalités :

- seuls 47 % des adultes ayant suivi un cycle primaire complet savent lire aisément, alors que ce chiffre est en moyenne de 63 % en Afrique subsaharienne ;
- près du tiers des élèves en cinquième année de primaire sont en grande difficulté (c'est-à-dire qu'ils ne maîtrisent pas les notions élémentaires du programme scolaire), contre 27 % en moyenne dans les pays comparables.

On n'observe pas de corrélation entre les moyens mis à la disposition des écoles et les résultats des élèves, ce qui questionne l'utilisation qui est faite de ces moyens. À l'heure actuelle, il n'existe aucun mécanisme de redevabilité ou de pilotage du système sur la base des résultats des élèves.

La pratique actuelle du redoublement fait perdre de l'argent au système éducatif tchadien, sans que son efficacité pédagogique dans le contexte du pays soit prouvée de façon factuelle. Ainsi, rien que pour le niveau primaire, on estime à environ 10 milliards de francs CFA les pertes annuelles dues à cette pratique. Étant donné que le système manque de ressources pour développer d'autres interventions, il est nécessaire de mettre en œuvre des stratégies en vue de réduire le taux de redoublement.

L'effectif du corps enseignant s'est accru au cours des 10 dernières années, principalement grâce au recrutement d'enseignants par les communautés, au point que la proportion actuelle des enseignants communautaires est de 76 % au primaire, 44 % au moyen et 22 % au secondaire général. Ces maîtres communautaires apparaissent de plus en plus indispensables au fonctionnement du système éducatif : sans eux, le ratio élèves-maître au primaire serait de 248 au lieu de 59 actuellement observé.

Il se pose également un problème de formation des enseignants car, dans tous les niveaux d'enseignement, une proportion conséquente du corps n'a pas de qualification professionnelle : 62 % au primaire, 44 % au moyen et 30 % au secondaire général. Même pour les enseignants diplômés des écoles de formation des enseignants, il n'est pas certain que l'année scolaire passée dans l'école de formation les prépare suffisamment à exercer convenablement la profession.

En plus de leurs insuffisances, le peu de ressources dont dispose le système éducatif n'est pas alloué de façon adéquate : affectation des enseignants pas cohérente avec les besoins des écoles, sous-utilisation des enseignants du secondaire général, absence généralisée de manuels scolaires (dans 42 % des classes de CP2, aucun élève ne possède de manuel de lecture ; le chiffre s'élève à 49 % en ce qui concerne le manuel de calcul), existence de beaucoup de salles de classe en mauvais état (au primaire, cela concerne 53 % des classes des écoles publiques et 86 % des classes des écoles communautaires).

5. Analyse de l'efficacité externe du système

Le marché du travail au Tchad est dominé par les activités informelles qui concernent 90 % des actifs occupés. L'agriculture et la pêche sont les secteurs d'activité qui occupent la majorité de ceux qui ont un emploi, soit 71 % d'entre eux. Par ailleurs, le contexte du marché du travail dans le pays semble relativement plus favorable à l'insertion des jeunes. On remarque en effet qu'en 2011, la population employée représentait 55 % des 15-59 ans, largement au-dessus de ce qui était observé en 2003, à savoir 40 %.

Les jeunes qui sortent du système d'éducation et de formation ne semblent pas suffisamment préparés pour affronter le marché du travail. Trois quarts d'entre eux y entrent précocement, c'est-à-dire sans avoir achevé le primaire ou avec un âge inférieur à 15 ans. Par ailleurs, sur 10 sortants qui entrent sur le marché du travail, 8 ont un emploi moins d'un an après. Cependant, la quasi-totalité de ces emplois sont précaires (93 %).

Le revenu des travailleurs augmente avec l'augmentation du niveau d'éducation, quel que soit le secteur d'occupation. Un diplômé de l'enseignement supérieur gagne environ deux fois plus qu'un diplômé de l'enseignement secondaire. Cela dit, il existe une disjonction très importante entre la structure des emplois à destination des sortants et la structure du flux des sortants du système éducatif. Par exemple, moins de 5 % des individus sortis de l'enseignement supérieur durant l'année académique 2009/2010 avaient un emploi en 2011, soit une année après leur sortie.

Le risque de pauvreté des adultes diminue de façon sensible avec l'augmentation de la durée des études. Pour un individu ayant effectué un cycle primaire complet, ce risque est de 43 %, et il est estimé à moins de 20 % chez ceux qui parviennent à l'enseignement supérieur. Enfin, l'enseignement primaire est le niveau d'éducation qui génère les impacts sociaux les plus importants. Mais pour bénéficier au moins de la moitié des effets sociaux de l'éducation, il est nécessaire d'achever au moins le cycle moyen (le premier cycle du secondaire).

6. Analyse des disparités et de l'équité au sein du système

Il existe d'importantes inégalités au sein du système et ces inégalités sont surtout structurelles. De plus, leur réduction est faible dans le temps. Globalement, les filles sont moins scolarisées que les garçons (écart de 11 points) et elles quittent aussi prématurément le système scolaire, ce qui creuse davantage les inégalités avec les niveaux éducatifs. Toutefois, les axes où l'on constate le plus de disparités sont le niveau de revenus riche/pauvre (écart de 31 points) et la localisation urbain/rural (écart de 23 points).

Les taux d'achèvement du primaire varient énormément selon les régions, de 8 % (Barh El Gazel, Kanem et Lac) à 69 % (Ndjamena). Autrement dit, même la région la plus favorisée est encore loin de l'achèvement universel du primaire (avec 31 points de pourcentage inférieur). La région BET (Borkou-Ennedi-Tibesti) est la plus défavorisée au niveau du profil de scolarisation. Elle combine à la fois un accès et un achèvement du primaire faibles. Le taux d'accès dépasse à peine les 60 % et le taux d'achèvement du primaire n'est que de 10 %.

Les enfants de moins de 15 ans ayant quitté l'école ont un niveau éducatif très faible. Cette inégalité globale est amplifiée par le milieu de résidence. En milieu rural, 88 % des enfants de moins de 15 ans ayant quitté l'école ont au maximum le niveau CE2. En milieu urbain, c'est encore 79 % des jeunes de moins de 15 ans ayant quitté l'école qui ont au mieux ce niveau. Ces enfants au niveau éducatif très faible viennent s'ajouter à ceux qui n'ont pas eu la chance d'accéder à l'école.

Les inégalités précédemment mentionnées ont pour conséquence qu'environ un tiers des jeunes n'ont pas bénéficié des ressources publiques allouées à l'éducation, simplement du fait qu'ils n'ont jamais eu accès à l'école. Au même moment, les 10 % parmi les jeunes les plus éduqués ont capté 75 % des ressources publiques en éducation. Il est par conséquent important que l'État mette en place des mesures permettant à tous d'accéder à l'école et ainsi de pouvoir bénéficier de façon équitable des ressources publiques allouées à l'éducation. Si rien n'est fait, c'est toujours ceux qui sont déjà favorisés (riches, urbains, garçons) qui continueront de bénéficier de ces ressources au détriment de ceux qui sont défavorisés (pauvres, ruraux, filles).

7. Analyse institutionnelle

Le premier constat que fait toute personne externe aux ministères en charge de l'éducation au Tchad a trait aux conditions de travail, en particulier à l'état et à la taille des bureaux dans lesquels travaillent les fonctionnaires. Les bureaux ne sont pas assez nombreux (au total, il y a environ 2 000 agents pour quelques centaines de bureaux seulement) et ils sont en mauvais état (chaleur et délestages permanents). Il y a sans doute plusieurs explications à ce constat. Mais un premier facteur soulevé par plusieurs sources est que « les nominations et les déploiements au ministère ne s'arrêtent pas » : ils ne tiennent compte ni des besoins réels des services ni des espaces disponibles.

Le personnel de planification, de façon générale, ne possède pas les qualifications nécessaires à son travail. Cela est vrai au niveau central, et l'est d'autant plus au niveau déconcentré. Les raisons de cette situation sont complexes, citons entre autres :

- des profils de postes en planification qui n'existent pas ou alors ne sont pas assez bien définis et détaillés en amont des recrutements ;
- l'absence de programmes systématiques de formation en planification et gestion de l'éducation ;
- en général, le recrutement d'enseignants principalement, et pas assez (voire pas du tout) de planificateurs / gestionnaires ;
- le fait que le recrutement et la nomination du personnel au sein du ministère ne tiennent pas suffisamment compte des profils des candidats, et dans beaucoup de cas qu'il n'y ait pas de véritable processus de recrutement, mais seulement des affectations et des nominations.

En général, les personnels de l'administration des ministères en charge de l'éducation connaissent bien le mandat des unités organisationnelles auxquelles ils appartiennent (qui sont régis par des décrets et ou des arrêtés) mais ignorent tout des tâches ou activités qui sont attendues d'eux-mêmes. Car ces mandats concernent la direction ou le service dans son ensemble, et ne sont pas accompagnés de descriptions de poste individuel.

En ce qui concerne les unités organisationnelles elles-mêmes, elles sont sujettes à des réorganisations permanentes. Entre 2011 et 2014, l'organigramme du ministère de l'Éducation a changé quatre fois, avec à chaque changement des réorganisations des directions techniques et des services. Malgré tout, certaines fonctions régaliennes des ministères sont non logées et non remplies (formulation des politiques, évaluation, etc.), alors que d'autres fonctions sont en doublons (collecte des statistiques sur les élèves par la Dapro et la DRH). À cela il faut ajouter un budget de fonctionnement du ministère très centralisé et une faible communication interne.

8. Analyse des risques et des catastrophes naturelles

Selon l'analyse des facteurs des conflits, de catastrophes naturelles et de la vulnérabilité du système éducatif aux chocs au Tchad, validée en décembre 2013, le Tchad a amélioré la sécurité intérieure, la croissance économique et les infrastructures publiques. Cependant, le pays reste un État fragile selon les indexations internationales¹. Car les acquis de paix restent précaires et réversibles s'ils ne sont pas consolidés.

L'héritage des conflits passés et l'accès inégal aux services de base comme l'éducation, la polarisation socioéconomique, les catastrophes naturelles et la fragilité étatique augmentent les vulnérabilités humaines et institutionnelles. Les tensions identitaires, les rivalités communautaires et la culture de stéréotype et de stigmatisation sont enracinées dans l'histoire et alimentent les violences cycliques.

1. Selon le *Overseas Development Institute*, le Tchad est ainsi classé 6e parmi les 20 pays les plus fragiles qui manifestent un haut niveau de fragilité étatique, une forte exposition aux risques des catastrophes naturelles, à la pauvreté endémique et à la vulnérabilité aux changements climatiques, suivant plusieurs indices : le Failed State Index 2012 ; le UNU-EHS World Risk Report 2011 ; le OHPI Multidimensional Poverty Index 2011 et le CGD Climate change Vulnerability Index.

Par ailleurs, l'étude des conflits montre que la situation géographique du Tchad l'expose à la contagion de la volatilité régionale et de l'insécurité des pays voisins, compte tenu de la porosité des frontières. La crise libyenne, les tensions au Soudan ainsi que l'instabilité en République centrafricaine (RCA) se répercutent sur le Tchad avec l'afflux de réfugiés et de retournés. Ces derniers exacerbent la pression sur les ressources locales précaires, parmi lesquelles les écoles aux capacités d'accueil limitées.

L'afflux démographique cyclique des réfugiés, retournés et nomades modifie constamment les statistiques, les prévisions et les cibles de l'éducation pour tous, en particulier des personnes les plus vulnérables. L'offre éducative inclusive et de qualité reste largement soumise à des crises qui affectent sa performance, son efficacité et son rendement.

9. Analyse de problème au niveau de l'enseignement technique et la formation professionnelle

Le dispositif agréé (formel et non formel) d'acquisition des compétences compte environ 356 structures de formation. Les offres de formation de ces structures sont à 74 % dans le secteur tertiaire, 17 % dans le secondaire et 9 % dans le primaire. Près de 40 000 jeunes étaient scolarisés dans ces structures agréées en 2011 (y compris enseignement supérieur). Quant au dispositif non agréé (informel), il compte environ 27 000 unités de production informelle (UPI) dans lesquelles on retrouve au moins un apprenti. Ces structures sont à 43 % dans le tertiaire, 30 % dans le secondaire et 27 % dans le primaire. En 2011, près de 77 000 jeunes étaient apprentis (apprentissage traditionnel) dans ces UPI.

La proportion des élèves de l'enseignement technique et professionnel secondaire au regard de l'enseignement secondaire global est de 2 %, ce qui est très faible par rapport à ce qu'on observe dans les pays comparables. De même, en considérant l'ensemble de la population tchadienne ayant été à l'école (formelle), seuls 1,5 % affirment avoir suivi une formation technique. Ils étaient 1 % en 2003. Plusieurs raisons expliquent cette faible scolarisation en ETFP : le coût de la formation en ETFP ; la proximité des dispositifs de formation ; l'inadéquation de l'offre de formation avec les besoins locaux de l'économie nationale.

Si l'on se base sur les données disponibles et relatives au baccalauréat technique (BT), il ressort un taux de réussite moyen de 82 %. Cependant, plus d'un candidat sur trois au BT n'a pas acquis le minimum requis concernant les matières de spécialisation. Plusieurs raisons justifient cette faible qualité en termes d'acquisition : près de 69 % des établissements n'ont pas de bibliothèque fonctionnelle et 46 % n'ont même pas de laboratoire. Il existe en effet des filières qui ont moins de 10 enseignants qualifiés sur l'ensemble du territoire.

Lorsque l'on se restreint aux dépenses de l'éducation sur la période, il ressort que les dépenses spécifiques au sous-secteur de l'ETFP sont restées faibles (moins de 3 % du budget de l'éducation en 2013).

Environ 14 % des actifs ayant fait l'ETFP sont au chômage. Les formations dans le secteur de l'industrie sont celles qui, relativement aux autres, permettent un accès rapide à l'emploi. Les sortants de l'ETFP exercent pour la majorité dans le secteur moderne et 55 % des diplômés d'ETFP occupent des emplois en adéquation avec leur niveau d'éducation. Par ailleurs, les filières industrielles suivies des filières du tertiaire sont les plus rentables. Au cycle collège par exemple, les taux de rentabilité sont respectivement de 17 % et 9 %.

10. Analyse de l'alphabétisation et l'enseignement non formel

La population de jeunes et d'adultes analphabètes âgés de 15 ans et plus est estimée à environ cinq millions d'individus. Cela représente environ 78 % de la population de 15 ans et plus. Le nombre d'enfants et adolescents non scolarisés et déscolarisés s'élève à 638 819 pour la seule tranche d'âge de 9 à 14 ans, un chiffre qui passe à 1 113 129 si l'on élargit la tranche d'âge jusqu'à 24 ans. L'accès aux programmes et l'offre éducative pour ces populations analphabètes restent très limités (faible inscription dans les centres d'alphabétisation, programmes aux contenus inadaptés, inexistence et / ou insuffisance de matériels pédagogiques et didactiques en langues tchadiennes, etc.).

Au total, en 2013, le nombre d'apprenants dans les centres d'alphabétisation et d'éducation non formelle s'élève à 139 345, dont plus de la moitié (51 %) dans des centres communautaires et seulement 30 % dans les centres publics. À cela s'ajoutent les échecs et les abandons, la faiblesse de la chaîne d'encadrement pédagogique (absence de plans de formation continue), etc. L'offre en postalphabétisation est quasi inexistante et les demandes de service des bénéficiaires potentiels sont insatisfaites.



CHAPITRE 1

Contexte global du développement du secteur de l'éducation

Ce chapitre a pour but d'analyser le contexte démographique, social et macroéconomique du développement du secteur de l'éducation. Les contextes démographique et social jouent un rôle majeur dans les choix de la politique éducative puisqu'ils déterminent aussi bien la demande potentielle pour l'éducation que les contraintes sociales auxquelles le système éducatif fait face. De même, l'évaluation des perspectives de développement du système éducatif nécessite une connaissance des contraintes macroéconomiques et financières qui pèsent sur le pays, et une appréciation de ses marges de manœuvre budgétaires à court, moyen et long termes.

1.1. Un contexte sociodémographique contraint et marqué par la pauvreté

Situé au cœur de l'Afrique, le Tchad est un pays enclavé de 1 284 000 km², à majorité désertique. Il a pour pays limitrophes : le Soudan à l'est, la République centrafricaine et le Cameroun au sud, le Nigeria à l'ouest, le Niger au nord-ouest et la Libye au nord. Le pays bénéficie d'un climat tropical dans sa partie sud, et sahélien au centre. Au nord prévaut un climat désertique saharien, à pluviométrie réduite et instable, avec des vents en provenance de l'est et du nord-est. Le pays est un « trait d'union entre le Maghreb et l'Afrique noire, carrefour des caravanes transsahariennes et berceau des civilisations nomades ».

Sur le plan démographique et dans une perspective anthropologique, le Tchad est un pays à peuplement très ancien. Selon certains spécialistes, en effet, le pays détient à ce jour la plus ancienne trace connue de l'espèce humaine. Toumaï, un crâne fossile de primate découvert en 2001 dans le désert du Djourab, au nord du pays, date d'environ 7 millions d'années. Malgré un peuplement aussi ancien, dans l'histoire (récente) du pays, seulement deux opérations de recensement de population ont eu lieu. Le dernier remonte à novembre 2009, tandis que le tout premier datait d'avril 1993.

1.1.1. Une contrainte démographique particulièrement forte

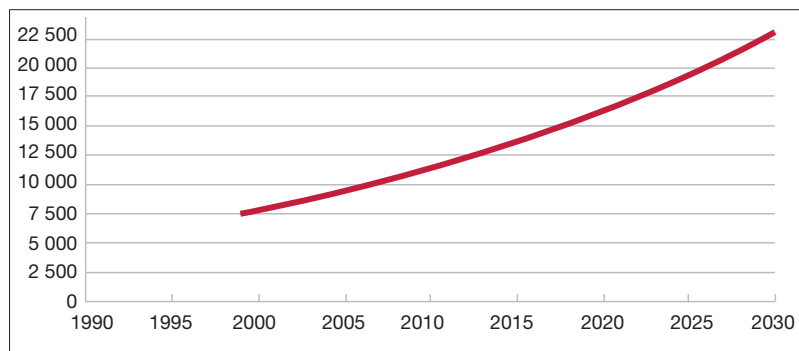
Au dernier recensement de 2009², la population tchadienne comptait 11 039 873 habitants. Elle est composée de 50,6 % de femmes, de 3,4 % de nomades, ou encore de 2,5 % de réfugiés venus des pays voisins et vivant essentiellement dans des camps. Avec 6,3 millions d'habitants au premier recensement

2. Les données mobilisées dans le cadre de cette analyse proviennent principalement de l'Inseed. Ces données sont pour l'essentiel issues du dernier recensement de la population de 2009. Avant d'être projetées pour les années à venir, elles ont été d'abord lissées puis désagrégées par âge simple par une équipe de cadres nationaux formés à cet effet, notamment par le Pôle de Dakar.

de 1993, la population a donc crû entre les deux dates (période intercensitaire) à un rythme annuel moyen de 3,6 %. Sur la base de ce taux d'accroissement, sa taille est estimée à 12,9 millions en 2013 et à 13,3 millions en 2014, selon les estimations fournies par l'Inseed (l'Institut national de la statistique, des études économiques et démographiques).

Avec une croissance démographique moyenne observée de 2,8 % dans la sous-région sur la même période, ce chiffre place le Tchad parmi les pays africains dont le taux de croissance démographique est le plus élevé. Ce taux place le Tchad en deuxième position après le Niger (3,8 %), ce qui est caractéristique d'un dynamisme démographique particulièrement important. Sur le moyen et le long terme, la population tchadienne va également croître de façon soutenue (voir graphique 1.1). Selon les estimations fournies par l'Inseed, la barre des 20 millions d'habitants serait franchie vers 2025. Ainsi, le pays devrait voir la taille de sa population doubler en 24 ans, aux alentours de 2037.

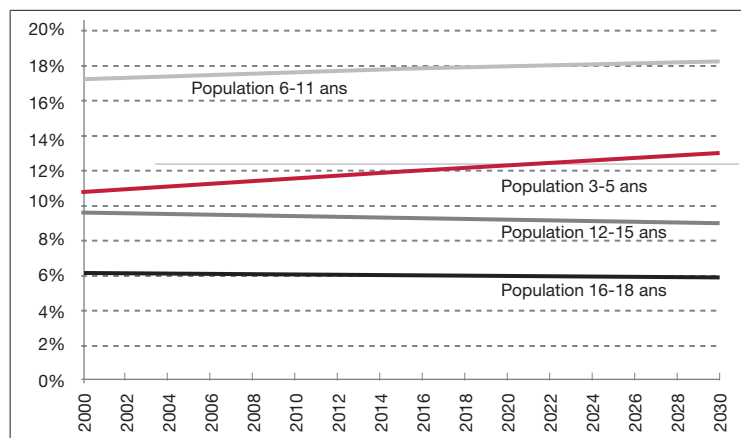
Graphique 1.1 : Évolution de la population tchadienne (en milliers d'habitants), 1993 - 2030



Source : données de l'Inseed.

Avec un taux d'accroissement annuel moyen aussi fort de la population globale, le système éducatif doit faire face à une pression démographique relativement forte. En effet, le taux de pseudodépendance démographique³ scolaire, qui est de 33 % pour le pays, est au-dessus de la moyenne du continent subsaharien qui est de 30 %. Selon les estimations toujours basées sur le recensement de 2009, la part de la population scolarisable au primaire (6-11 ans) dans la population globale est de 18 % en 2013, et elle va être maintenue (voire légèrement augmentée) à l'horizon 2030 (voir graphique 1.2). De même, la part de la population scolarisable aux enseignements moyen et secondaire (12-18 ans), qui est 16 % en 2013, sera de 15 % à l'horizon 2030. Par ailleurs, sachant que la part de la population des 6-11 ans en moyenne dans les pays d'Afrique subsaharienne est d'environ 16 % actuellement et que cette part est appelée à diminuer sensiblement dans les années à venir, il ne fait pas de doute que les contraintes démographiques sont relativement plus exacerbées au Tchad.

3. Le taux de pseudodépendance démographique scolaire est défini comme étant la part de la population âgée de 5-16 ans sur la population totale du pays.

Graphique 1.2. Évolution de la part de la population scolarisable

Source : données de l'Inseed.

Une des conséquences de cette contrainte démographique forte est que le système éducatif tchadien devrait continuer à faire face dans les années à venir à une demande élevée de scolarisation à tous les niveaux. À l'horizon 2025, la population scolarisable aura ainsi augmenté de près des deux tiers au primaire et de plus de la moitié au secondaire, ce qui fera en termes absolus 3,6 millions d'enfants scolarisables au cycle primaire, 1,8 au moyen, 1,2 au secondaire), contre respectivement 2,2 millions, 1,2 million et 0,8 million en 2013. Dans la situation où le pays a choisi d'atteindre la scolarisation primaire universelle en 2026, cela signifie que l'accroissement de l'investissement public en faveur de l'éducation au cours des prochaines années devra être plus élevé pour permettre à l'offre éducative de répondre efficacement à cette demande.

1.1.2. Un contexte social caractérisé par une pauvreté endémique

Comparé à sa superficie, le pays est faiblement peuplé. En moyenne, on dénombre un peu moins de 9 habitants/km² en 2009, contre 30 habitants/km² en moyenne pour l'Afrique. Cette faible densité constitue un défi pour l'offre éducative de proximité (voir chapitre 2). De plus, la population est majoritairement rurale (78 %), avec 40 % des populations urbaines concentrées sur Ndjaména (la capitale) et sa banlieue (recensement de 2009). Mais l'urbanisation est en nette progression, et on estime que, dans les 20 années à venir, la population urbaine devrait tripler sa valeur de 2012⁴. Elle est aussi caractérisée par une inégale répartition sur le territoire. En effet, le territoire du pays est occupé à 57 % par le désert du Sahara où vit moins de 4 % de la population, essentiellement nomade⁵. Plus de 90 % de la population vit en réalité dans un espace d'environ 30 % de la superficie du pays, soit 390 000 km². En 2009, Ndjaména est 7,7 fois plus peuplée que Moundou, la deuxième agglomération. En dehors de la capitale, il n'existe donc pas, à proprement parler, de métropole régionale développée.

4. Guengant, J.-P., et al., « Population, développement et dividende démographique au Tchad », AFD, mars 2013.

5. Bien que ne représentant que 3,4% de la population du pays (selon le dernier recensement), les populations nomades jouent un rôle économique majeur. Vivant essentiellement d'élevage, elles contribuent pour une part représentant entre 10% et 14% du PIB – selon que l'on y inclut ou non le pétrole.

Le pays est surtout caractérisé par une pauvreté endémique, avec des indicateurs sociaux très bas. En effet, selon le classement du PNUD (le Programme des Nations unies pour le développement), en 2012, il se situe au 184^e rang sur 187 pays en termes d'indice de développement humain (IDH). Et d'après les résultats de la troisième *Enquête sur la consommation et le secteur informel au Tchad* (Ecosit 3) de 2012, « un peu moins de la moitié de la population tchadienne (46,7 %) vit dans un état de pauvreté monétaire extrême au seuil journalier de dépenses de consommation égal à 625 francs CFA [1,25 dollar US], contre 55 % en 2003, avec un écart considérable entre milieu urbain et milieu rural : 25 % contre 59 % ».

Entre 2003 et 2011, la pauvreté monétaire a donc régressé d'un peu plus de 8 points. Cependant, une enquête sur la vulnérabilité menée par l'Inseed en 2012 souligne l'aggravation de la pauvreté non monétaire. En effet, seulement un tiers des adultes de 15 ans et plus (35 %) sont alphabétisés, un des taux les plus faibles du continent et du monde. L'espérance de vie à la naissance est en-dessous de 53 ans en 2010, et l'espérance de vie scolaire (voir chapitre 2) n'atteint pas 6 années d'études en 2012, comparées à des valeurs maximales observées de 84 ans et 13 ans à travers le monde. Cela explique sans doute le maintien du pays dans les 10 dernières places du classement mondial IDH depuis 2008 et témoigne que l'incidence de la pauvreté n'a pas connu d'amélioration significative au cours des dernières années.

Par ailleurs, le Tchad a été marqué dès les premières années de son indépendance et pendant plusieurs décennies par une instabilité et des crises politiques plus ou moins graves. Ces crises à répétition ont profondément mis à mal le développement du système éducatif du pays, voire son développement tout court. Cela a sans doute exacerbé la pauvreté ambiante et la précarité dans le pays, et a anéanti les efforts en vue de sortir du peloton de queue de la course au développement. Ceci étant, on observe depuis 1990 une certaine stabilité politique à laquelle on pourrait attribuer des progrès substantiels obtenus sur le plan social (par exemple, l'expansion de la couverture éducative – voir chapitre 2 de ce rapport) et économique au cours des dernières années. Cependant, cette stabilité politique cache une très grande instabilité institutionnelle, surtout ces dernières années avec des changements fréquents de gouvernement qui perturbent le bon fonctionnement du système et empêchent toute réforme en profondeur du système éducatif.

Enfin, sur le plan de la santé, notamment la santé maternelle, l'indice synthétique de fécondité (ISF) et le taux brut de natalité (TBN), qui étaient respectivement de 6,3 enfants par femme et de 45 naissances pour mille habitants lors de l'*Enquête démographique et de santé* (EDST) de 2004, avaient pris des valeurs respectives de 7 enfants par femme et de 49 ‰ en 2009, signes que le recours à la contraception volontaire n'est pas encore dans les habitudes⁶. D'après les estimations de l'Onusida⁷ et de l'UNICEF⁸, la prévalence du VIH/Sida au sein de la population adulte de 15-49 ans est estimée en 2012 à 2,7 %, ce qui fait un nombre total d'adultes atteints par la pandémie d'environ 180 000 individus adultes, dont environ 100 000 femmes. Par ailleurs, le nombre d'enfants de moins de 17 ans touchés par la maladie est estimé à environ 170 000 individus, toujours pour la même année. Quant au paludisme, il demeure un problème de santé majeur dans le pays, avec en 2013 un taux de prévalence de près de 30 % pour tous les groupes d'âge et d'environ 36 % chez les enfants de moins de 5 ans, selon l'UNICEF.

6. Guengant, J.-P., et al., « Population, développement et dividende démographique au Tchad : Replacer la population au centre des trajectoires de développement », AFD, mars 2013.

7. Onusida : Programme qui coordonne l'action des différentes agences des Nations unies luttant contre la pandémie de VIH/Sida.

8. UNICEF : Fonds des Nations unies pour l'enfance.

1.2. Le contexte macroéconomique plutôt favorable dans son ensemble

1.2.1. Le contexte macroéconomique toujours dominé par le secteur primaire agricole

Le Tchad est un pays en voie de développement dont l'économie repose principalement sur le secteur primaire (l'agriculture et les ressources minières d'exportation). Ce secteur occupe les trois quarts de la population active du pays (75 % en 2009, selon le RGPH2) et contribue à hauteur de 50 % environ à la richesse produite dans le pays. Les principaux produits d'exportation sont : le coton-grain, les produits d'élevage (notamment les bovins) et le pétrole brut. Pour ce dernier, les réserves sont connues depuis les années 1970 mais l'exploitation date seulement d'une dizaine d'années en raison de l'instabilité quasi permanente des décennies passées. Le secteur secondaire, encore embryonnaire, est constitué essentiellement de l'artisanat et des industries manufacturières dont la transformation du coton en fibres. Ce secteur est boosté lui aussi ces dernières années par l'exploitation du pétrole dont une partie du brut est raffinée sur place, notamment grâce à l'appui de la Chine, et consommée localement. Au total, le secteur secondaire contribue pour environ 10 % à la richesse nationale. Quant au secteur tertiaire, il est le second secteur le plus développé et participe à hauteur de 40 % environ au PIB du pays. Il est constitué dans une grande part de services commerciaux notamment en direction des pays du Moyen-Orient et de la Chine. Le tableau 1.1 ci-après présente le PIB ainsi que quelques principaux agrégats économiques du pays au cours des dernières années.

Tableau 1.1. : Principaux indicateurs macroéconomiques du Tchad, 1995-2013

(en milliards de francs CFA)	1995	2000	2005	2008	2009	2010	2011	2012	2013	TAMA (%)*	
										(1)	(2)
PIB courant	721	1 004	3 105	3 761	3 373	3 935	4 239	4 729	4 907	13,0%	5,5%
<i>dont pétrolier</i>	0	2	1 430	1 639	1 112	1 436	1 466	1 653	1 593	66,2%	-0,6%
<i>non pétrolier</i>	721	1 002	1 675	2 122	2 261	2 499	2 773	3 076	3 314	9,6%	9,3%
Déflateur (100 en 2013)	44,2	52,9	82,7	95,6	84,3	93,4	95,3	99,6	100	-	-
PIB constant 2010	1 633	1 898	3 754	3 936	4 002	4 211	4 448	4 749	4 907	7,6%	4,5%
<i>accroissement (%)</i>			7,50 %	-0,6 %	2 %	5 %	6 %	7 %	3 %	-	-
Population (en milliers d'hab)	6 596	8 035	9 651	10 774	11 176	11 578	11 995	12 427	12 874	3,7%	3,6%
PIB/hab. courant (CFA)	109 332	124 944	321 695	349 122	301 830	339 888	353 398	380 550	381 156	9,0%	1,8%
PIB/hab. de 2013 (CFA)	247 605	236 266	388 980	365 316	358 090	363 713	370 804	382 185	381 156	3,7%	0,9%

* Taux d'accroissement annuel moyen : (1) sur la période 2000-2013, et (2) sur la période 2008-2013.

Source : ministère de l'Économie et des Finances, Inseed, et calculs des auteurs.

Du point de vue de la dynamique temporelle, le tableau ci-dessus indique que le contexte macroéconomique du pays s'est sensiblement amélioré au cours des dernières années. Deux périodes d'importance majeure sont à distinguer : la période avant le début de la production pétrolière et la période à partir de la production pétrolière. Avant 2000, en effet, l'économie du pays reposait essentiellement sur l'agriculture et l'élevage. Les gisements de fer, d'or, d'uranium, de charbon, de cuivre, de ciment, etc., dont le sous-sol du pays regorge, ne sont pas du tout ou que très peu exploités.

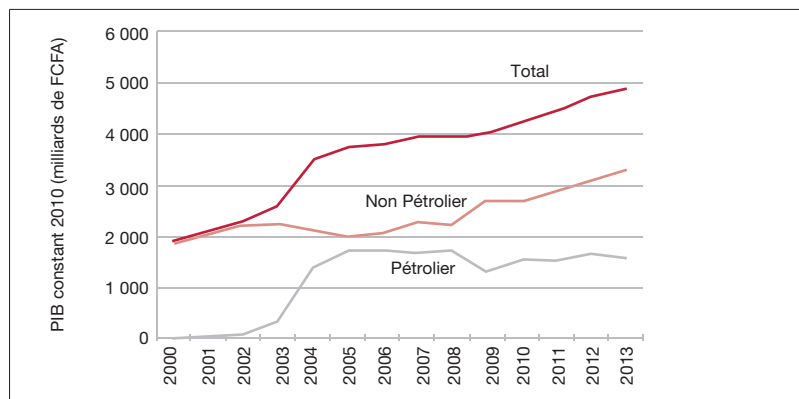
La production agricole, essentiellement concentrée dans le sud du pays, a connu un essor important. Entre 2000 et 2013, sa valeur estimée a augmenté en moyenne de 8 % chaque année, grâce à de bonnes conditions météorologiques (pluviométrie abondante). Cela dit, cette production reste dans une large part (plus de 80 %) une agriculture vivrière de subsistance et suffit à peine pour satisfaire la consommation intérieure. La principale raison à cette faible productivité du secteur, outre les crises sociopolitiques à répétition empêchant tout investissement viable dans le secteur, reste la très faible mécanisation des pratiques agricoles, elle-même résultant du faible niveau de capital humain de la population en général et de la population agricole en particulier.

Le secteur de l'élevage est l'un des plus importants parmi les pays de l'Afrique centrale. Essentiellement concentré dans la partie nord saharienne du pays, il demeure néanmoins tributaire des sécheresses et autres aléas climatiques qui rendent la productivité du cheptel faible. Il faut aussi indiquer que le mode d'élevage couramment utilisé, le nomadisme et la transhumance saisonnière au gré de la disponibilité du pâturage, posent par ailleurs un défi majeur pour la scolarisation des enfants issus de ces populations d'éleveurs.

1.2.2. Un secteur pétrolier qui prend de plus en plus d'importance

L'exploitation des ressources pétrolières, qui a pourtant commencé vers les années 2000, n'a véritablement pris son essor qu'en 2003, après l'achèvement de l'oléoduc Tchad-Cameroun. Cet oléoduc a permis à partir de ce moment d'acheminer la production du brut dans le golfe de Guinée par le port camerounais de Kribi, d'où il est réexpédié vers divers destinataires à travers le monde entier. Dès lors, le produit intérieur brut (PIB) du pays connaît un essor sensiblement plus important (voir graphique 1.3).

Graphique 1.3. Évolution du PIB (prix constants de 2013), 2000-2013



Source : ministère de l'Économie et du Plan, Inseed.

Ainsi boosté par les revenus provenant de la vente pétrolière, au total, entre 2000 et 2013, le produit intérieur brut tchadien a augmenté à un rythme annuel moyen de 13 % environ en termes courants, et de 8 % environ en termes réels (voir tableau 1.1). C'est l'un des taux les plus élevés au monde, et cela montre la

dynamique favorable dans laquelle le pays a évolué au cours de la décennie qui s'achève. Si l'on ne tient pas compte des revenus pétroliers, la croissance est beaucoup plus modeste (10 % en termes courants et 4 % en termes réels sur la même période) ; cependant cela reste relativement important.

À ce stade de l'analyse, deux remarques importantes et complémentaires sont à faire. D'une part, il y a lieu de noter que le rythme de croissance du PIB s'est ralenti au cours des dernières années, en raison notamment de la stagnation voire de la baisse du prix du pétrole, comme le montre le tableau 1.1. En effet, durant les cinq dernières années (c'est-à-dire entre 2008 et 2013), le PIB n'a crû que de 4,5 % en termes réels par an. On observe même une croissance négative (-1,5 %) pour le PIB pétrolier en termes réels au cours de cette période. D'autre part, et c'est une leçon de ce précédent constat, il y a lieu de remarquer la dépendance relativement forte de l'économie du pays vis-à-vis du secteur pétrolier. Ce dernier représente en effet 46 % du PIB en 2005, et 35 % en 2012. En période faste, cela peut être très bénéfique pour les programmes de développement du pays, une aubaine pour les finances du pays. Il faudra cependant garder à l'esprit la très grande volatilité du cours du brut d'une année sur l'autre, ce qui, en cas de baisse, peut compromettre les efforts financiers que le pays envisage pour son développement. Cela dit, à moins qu'il survienne dans le pays ou dans l'environnement international un événement d'importance majeure (instabilité chronique, crise pétrolière, etc.) impactant négativement son économie, les perspectives à moyen voire à long terme sont plutôt bonnes pour les ressources nationales.

La croissance moyenne du PIB, en termes réels, a donc été supérieure à la croissance moyenne de la population, qui est de 3,6 % sur la période. Cela se traduit par une élévation substantielle de la richesse moyenne disponible pour chaque habitant. En effet, entre 2000 et 2013, la richesse théorique disponible pour chaque habitant dans le pays (PIB/hab.) est passée en termes réels de 236 000 francs CFA à 381 000 francs CFA (tableau 1.1). Il ne fait donc pas de doute que le niveau de richesse par habitant s'est sensiblement amélioré dans le pays au cours des dix dernières années, avec un ralentissement notable au cours des cinq dernières années.

1.2.3. Une situation macroéconomique favorable qui a été bénéfique pour les finances de l'État...

Il importe à présent de savoir dans quelle mesure la situation financière favorable de l'économie du pays a été bénéfique ou non pour les dépenses globales de l'État, et en particulier pour le secteur de l'éducation.

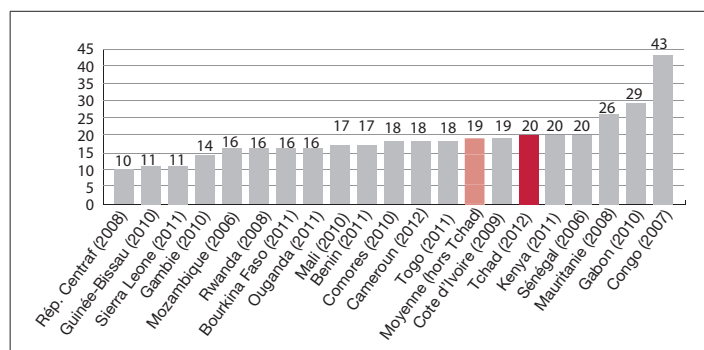
Tableau 1.2. : Recettes et dépenses de l'État, évolution de 1995 à 2013

(en milliards de francs CFA)	1995	2000	2005	2008	2009	2010	2011	2012	2013	TAMA 2000-2013
Recettes de l'État	154,7	190,2	448,3	1 042,8	669,7	796,3	1 074,1	1 165,4	804,9	12%
Recettes domestiques	44,8	80,2	277,2	966,6	553,3	676,2	895,6	944,8	568,4	16%
Aide extérieure	109,9	109,9	171,2	76,2	116,5	120,2	178,5	220,6	236,5	6%
Rec. dom. / PIB (%)	6,2	8,0	8,9	25,7	16,4	17,2	21,1	20,0	11,6	-
Dépenses de l'État (incluant la dette)	130,3	205,9	502,9	875,9	966,9	1 138,3	1 051,1	1 073,0	1 106,0	14%
Dépenses courantes	64,7	99,9	275,8	580,4	633,3	689,1	563,4	533,4	546,7	14%
hors dette	57,4	89,6	269,8	568,9	612,5	670,5	546,2	518,7	532,6	15%
Investissements	65,6	106,0	227,0	295,5	333,6	449,2	487,7	539,6	559,4	14%
domestiques	0,3	10,7	75,0	220,1	222,9	329,0	309,1	319,0	322,9	30%
Dépenses / PIB (%)	18,1	20,5	16,2	23,3	28,7	28,9	24,8	22,7	22,5	-
Déficit (recettes - dépenses)	24,4	-15,8	-54,5	166,9	-297,2	-341,9	23,0	92,4	-301,1	-
Déficit / PIB (%)	3,4	-1,6	-1,8	4,4	-8,8	-8,7	0,5	2,0	-6,1	-

Source : ministère de l'Économie et du Plan, Inseed.

La situation macroéconomique favorable a incontestablement bénéficié aux finances de l'État. Boostées par les recettes domestiques (en particulier par celles provenant de l'exploitation pétrolière, qui ont augmenté de près de 16 % en moyenne chaque année, entre 2000 et 2013), les recettes globales de l'État ont augmenté de 12 % en moyenne chaque année sur la même période. Pendant la période autour de l'année 2000, ces recettes provenaient pour une majeure partie de l'aide extérieure, qui en représentait plus de la moitié. Aujourd'hui, grâce aux ressources pétrolières, cette tendance a été inversée. Ainsi, en 2012, les recettes domestiques représentent plus de 80 % des recettes totales de l'État. En comparaison avec le PIB, les recettes domestiques en 2012 représentent environ 20 %, contre environ 8 % seulement en 2000. Il y a donc eu sur la période passée une amélioration de la pression fiscale principalement liée à la nouvelle économie pétrolière. Dépendre moins des ressources extérieures est une situation bénéfique pour les finances de l'État, et notamment pour la réalisation du programme d'action gouvernementale.

En comparaison internationale, le niveau actuel du taux de pression fiscale, quoique en nette augmentation par rapport à sa valeur dix années auparavant, est juste dans la moyenne quand on le compare aux niveaux observés dans les pays voisins (voir graphique 1.4). Et plus encore, si on compare le Tchad aux pays africains producteurs de pétrole comme le Congo et le Gabon, le taux de pression fiscale semble bas (20 % au Tchad contre 29 % au Gabon ou 43 % au Congo). Ce sentiment de faiblesse du taux de pression fiscale coïncide avec sa baisse en 2013 pour n'atteindre que 12 %. Cette dernière valeur place le pays davantage en retrait par rapport à ses voisins économiquement semblables, notamment ceux qui sont producteurs de pétrole.

Graphique 1.4. : Comparaison internationale du taux de pression fiscale

Source : base de données du Pôle de Dakar.

L'augmentation des recettes a été à son tour bénéfique aux dépenses globales de l'État. Celles-ci ont augmenté en moyenne de près de 15 % tous les ans entre 2000 et 2012 (voir tableau 1.2), à peu près autant que les recettes et de même que les dépenses courantes et les dépenses d'investissement. Ces dernières dépenses représentent la moitié des dépenses totales du pays, et proviennent pour deux tiers environ des financements domestiques.

1.2.4. ... et en particulier pour les dépenses publiques d'éducation

S'agissant des dépenses d'éducation proprement dites, celles-ci ont également augmenté, de 26 milliards de francs CFA à 189 milliards de francs CFA entre 2000 et 2013, soit un accroissement annuel de 13,8 % en moyenne (tableau 1.3). Quand on ne considère que les dépenses courantes mobilisées pour le secteur, celles-ci ont elles aussi une forte augmentation, 14,4 % en moyenne sur la période, et représentent 83 % des dépenses totales d'éducation en 2013, une part en augmentation sur la période. Rapportées à la population des enfants de 6-18 ans, cible du secteur de l'éducation, les dépenses courantes de l'éducation consacrées à chaque jeune enfant se sont nettement accrues, passant d'environ 8 000 francs CFA en 2001 à environ 34 000 francs CFA en 2013.

Tableau 1.3. Dépenses publiques d'éducation (base ordonnancement), 2000-2013

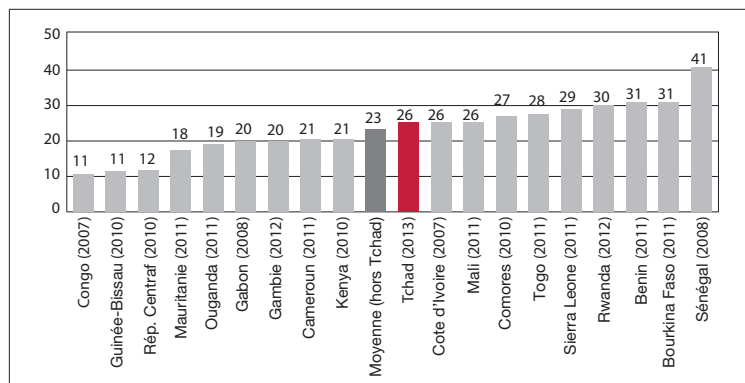
(en milliards CFA, prix courants)	2000	2005	2008	2009	2010	2011	2012	2013	TAMA 2000-2013
Dépenses de l'État (hors dette)	143,4	211,2	397,5	496,8	515,4	724,4	864,4	946,1	14,8%
<i>dont courantes</i>	68,8	100,7	157,0	269,8	290,1	479,6	568,9	612,5	17,6%
<i>dont investissement</i>	74,6	110,5	240,5	227,0	225,3	244,8	295,5	333,6	11,2%
Dépenses totales d'éducation	26,1	63,7	86,8	88,8	94,6	111,3	139,4	189,2	13,8%
% PIB	2,6	2,1	2,3	2,6	2,4	2,6	2,9	3,9	
% PIB hors pétrole	2,6	3,8	4,1	3,9	3,8	4,0	4,5	5,7	
% dép. de l'État (hors dette)	18,2	30,2	21,8	17,9	18,4	15,4	16,1	20,0	
% dép. de l'État	17,2	28,9	21,5	17,7	17,7	15,1	15,9	19,6	
Dépenses courantes d'éducation	19,7	38,5	70,1	76,3	80,7	87,9	112,9	157,2	14,4%
% dép. courantes (hors dette)	28,6	38,2	44,7	28,3	27,8	18,3	19,8	25,7	
% recettes dom. de l'État	24,6	13,9	7,3	13,8	11,9	9,8	12,0	27,7	
% dép. d'éducation	75,5	60,4	80,8	85,9	85,3	79,0	81,0	83,1	
Investissement en éducation	6,4	25,2	16,7	12,5	13,9	23,4	26,4	32,0	11,5%
% investissements de l'État	8,6	22,8	6,9	5,5	6,2	9,5	8,9	9,6	

Source : ministère du Budget et compilation des auteurs à partir des comptes administratifs.

Cependant, sur la période 2000-2013, les dépenses courantes totales de l'État tchadien ont augmenté en moyenne plus vite que les dépenses courantes d'éducation (17,6 % contre 14,4 %). De sorte que, finalement, la part que représentent les dépenses courantes d'éducation dans les dépenses courantes globales de l'État (hors paiement de la dette) n'a pas connu d'amélioration sur la période. Au contraire, cette part a baissé de 28,6 % à 25,7 % sur la période, même si un pic de 44,7 % a pu être observé en 2008, au plus fort du prix du baril de pétrole.

En comparaison avec la situation dans les pays voisins, la part du budget courant du Tchad hors dette consacrée à l'éducation est légèrement supérieure à la moyenne des pays comparateurs, 23 % contre 26 % (voir graphique 1.5).

Cependant, vu la situation actuelle de la couverture éducative du pays (taux d'achèvement de 35 %), ce niveau de dépenses courantes éducatives en lien avec les dépenses courantes globales de l'État (hors dette) est insuffisant non seulement pour répondre aux objectifs que le pays s'est fixés en matière d'éducation primaire universelle mais également pour rattraper le retard sur les pays voisins. Ainsi, bien que les finances publiques se soient trouvées dans une situation nettement favorable au cours des dernières années, et en dépit des efforts sensibles en faveur du secteur, le financement de l'éducation reste relativement en dessous du niveau nécessaire à l'atteinte des objectifs sur lesquels le pays s'est engagé, notamment ceux de l'Éducation pour tous (EPT).

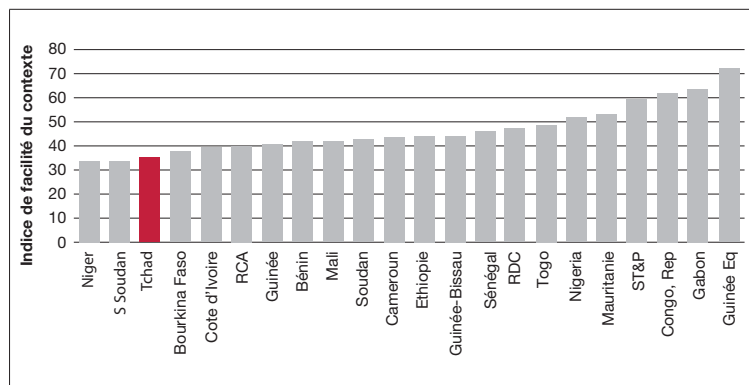
Graphique 1.5. : Part des dépenses courantes de l'État (hors dette) allouées à l'éducation (en %)

Source : base de données des indicateurs du Pôle de Dakar.

1.3. Un indice qui rend compte du contexte socioéconomique difficile du pays

Pour rendre compte de la difficulté (ou de la facilité) relative du contexte, une batterie d'indicateurs ont été mis à contribution afin de développer un indice composite de contexte. Les indicateurs de base ont été classés en deux groupes ou composantes : une composante sociale ou démographique, et une composante économique (voir annexe 1.1 sur les détails du calcul de cet indice composite). Ces indicateurs ont été documentés pour tous les pays d'Afrique subsaharienne (à l'exception de la Somalie). Ils ont ensuite été pondérés, réduits de façon à avoir un seul indice composite rendant compte de la situation socioéconomique du pays. L'intérêt d'un tel exercice est de positionner chaque pays relativement aux autres pays. Le graphique ci-après (graphique 1.6) visualise la position relative du Tchad par rapport à ses voisins et à des pays comparables de la sous-région.

Graphique 1.6. : Indice de contexte socioéconomique dans quelques pays africains (année 2010 ou proche)



Source : construction des auteurs à partir de diverses données socioéconomiques.

À lui tout seul, cet indice composite résume la difficulté relative du contexte de développement économique et social du pays. En attribuant 0 au contexte d'un pays hypothétique dans lequel tous les indicateurs socioéconomiques retenus sont les pires, et 50 au contexte hypothétique dans lequel tous les indicateurs retenus sont équivalents à la situation moyenne pour les pays d'Afrique subsaharienne, la valeur du contexte tchadien se situe autour de 35. De façon absolue il indique que, par rapport à la facilité des contextes des autres pays d'Afrique subsaharienne, la facilité du contexte tchadien est en deçà de la moyenne des pays considérés. En dehors du Niger et du Soudan du Sud, le Tchad possède le contexte socio-économique le plus difficile parmi ses pairs d'Afrique subsaharienne.



CHAPITRE 2

Analyse des scolarisations et de l'efficacité interne

Ce chapitre se propose d'analyser la couverture scolaire via l'examen de l'évolution des effectifs scolarisés par ordre d'enseignement et la comparaison de ces effectifs à la population scolarisable correspondante (calcul de divers taux de scolarisation). Il examine aussi dans quelle mesure des facteurs liés à l'offre et à la demande éducative influent sur l'accès et la rétention à l'école. Le chapitre aborde ensuite l'analyse de l'efficacité interne du système éducatif à travers les redoublements, les abandons, et fournit une mesure de leur impact sur le système éducatif. Enfin, le chapitre propose une estimation et une description des enfants hors du système scolaire, ce qui permet de mieux cibler les stratégies à mettre en œuvre pour cette frange de la population scolarisable. Avant d'aborder les points énumérés ci-dessus, le chapitre décrit tout d'abord la structure du système éducatif.

2.1. Structure du système éducatif tchadien

Le système éducatif tchadien est subdivisé en 6 cycles à savoir le préscolaire, le primaire, le moyen général, le secondaire (incluant le secondaire général et l'enseignement technique et la formation professionnelle), l'enseignement supérieur et enfin l'éducation non formelle et alphabétisation (voir graphique 2.1).

- **le préscolaire** : non obligatoire, le préscolaire cible les enfants de 3-5 ans et a une durée de 3 années.
- **le primaire** est obligatoire et cible les enfants de 6-11 ans et a une durée de 6 années. Il est sanctionné par un examen national nommé Cepet (certificat d'études primaires élémentaires tchadien) et débouche sur l'enseignement moyen dont l'accès se fait par un concours (le concours d'entrée en 6^e).
- **l'enseignement moyen** a une durée de 4 années et cible principalement les enfants de 12-15 ans. Les sortants de l'enseignement moyen qui désirent continuer leurs études peuvent s'inscrire soit dans le secondaire général, soit dans le secondaire technique.
- **l'enseignement secondaire** : il renferme l'enseignement secondaire général et l'enseignement secondaire technique. Ces deux sous-cycles ciblent les enfants de 16-18 ans et durent chacun 3 années. Deux évaluations conditionnent l'accès au secondaire : pour le secondaire général, il s'agit de l'examen sanctionnant la fin des études du moyen nommé BEPCT (brevet des études du premier cycle tchadien) et la composition de passage en classe supérieure ; pour le secondaire technique, il s'agit du BEPCT et du concours pour l'entrée en seconde technique. En outre, l'enseignement

technique et la formation professionnelle (ETFP) dispose de centres de formation professionnelle qui proposent 2 années de formation à destination des élèves de la classe de 5^e (deuxième année du cycle moyen) qui désirent continuer les études dans un collège technique. L'entrée dans ces collèges techniques se fait également sur la base d'un concours. Après les deux années, les élèves peuvent, s'ils le désirent, passer le concours d'entrée en seconde technique et continuer les études dans ce cycle. Le secondaire (général et technique) est sanctionné par la réussite au baccalauréat, un examen qui ouvre la porte à l'enseignement supérieur.

- **le supérieur** accueille les jeunes de plus de 18 ans et offre des compétences diverses : préparation aux travaux de recherche scientifique (cycle licence, master et doctorat), enseignements techniques et professionnalisant (à l'exemple du BTS).
- **l'enseignement non formel (ENF)** s'adresse aux jeunes de 9-14 ans qui sont hors du système scolaire formel tandis que l'alphabétisation est réservée aux adultes qui n'ont pas été scolarisés. L'ENF a une durée totale de 4 années et a pour objectif de transmettre les connaissances et les compétences pratiques équivalentes à un primaire complet tout en préparant les élèves à une insertion professionnelle. Les jeunes intègrent l'ENF en 1^{ère}, 2^e ou 3^e année, selon leur passé scolaire et le niveau qu'ils ont déjà pu atteindre. À la fin, ceux qui le souhaitent peuvent rejoindre le système formel.

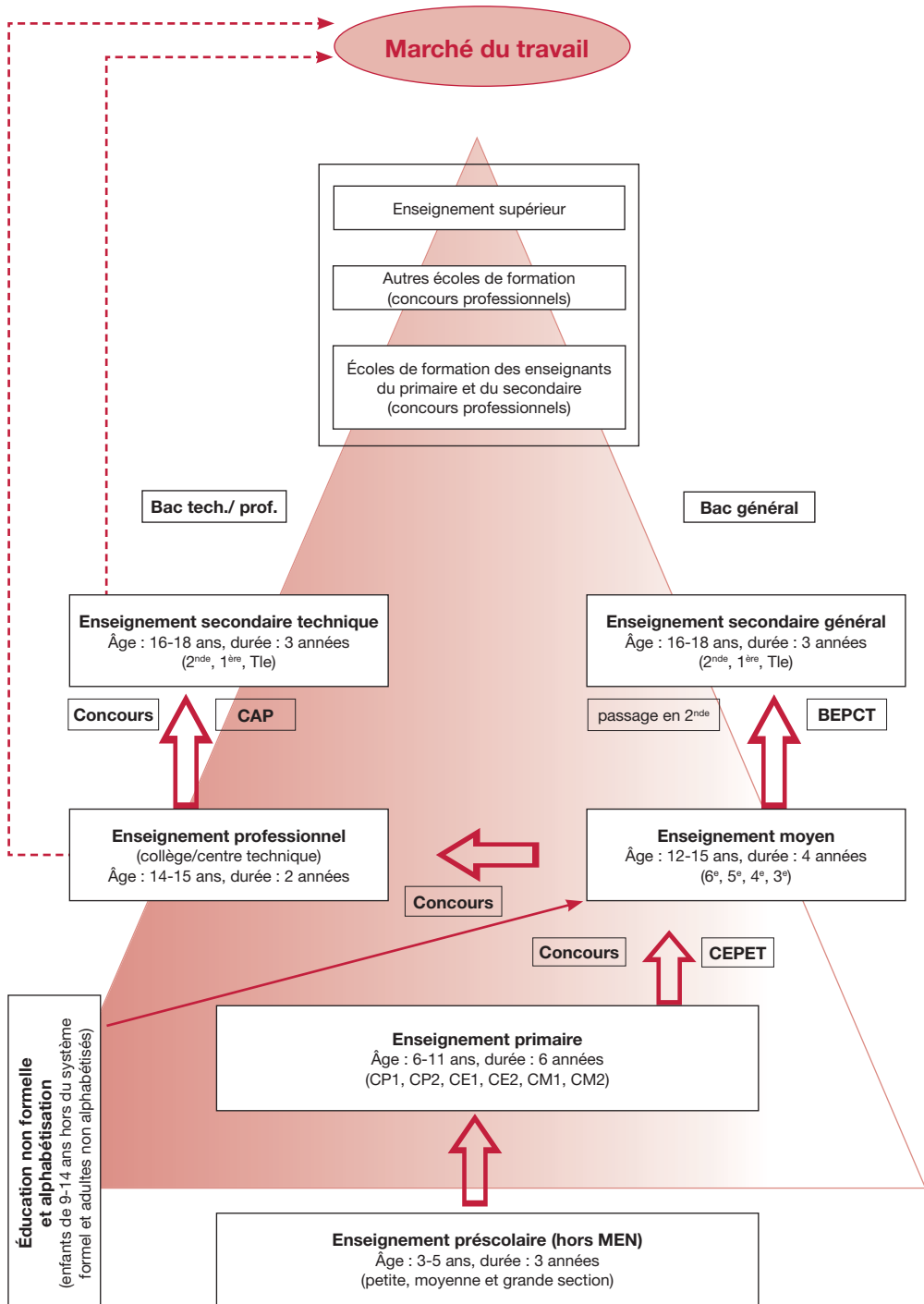
À part le secondaire (général et technique) et le supérieur qui sont aujourd'hui offerts uniquement par le public et le privé, tous les autres cycles d'enseignement sont offerts à la fois par le public, le privé et le communautaire.

Une proposition de réforme contenue dans la loi n°16/PR/2006 portant orientation du système éducatif tchadien⁹, signée le 13 mars 2006 mais dont l'application n'est toujours pas effective à ce jour, suggère de passer du système actuel à un enseignement de base élargi. La conséquence serait à terme la fusion du primaire et du moyen en un cycle unique appelé cycle fondamental, ce qui pourrait entraîner la suppression du concours d'entrée en 6^e et du Cepet.

Signalons enfin que du fait de sa situation dans une sous-région empreinte de conflits armés, le Tchad accueille sur son territoire une importante population de réfugiés, venus notamment de la République centrafricaine et du Soudan. Ces derniers vont pour la plupart dans des écoles réservées aux réfugiés sous la tutelle du HCR.

⁹ <https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/79409/85373/F-30051095/TCD-79409.pdf>

Graphique 2.1. : Structure du système éducatif tchadien



Source : graphique élaboré par les auteurs suite à des entretiens avec les autorités du ministère de l'Éducation.

2.2. Évolution des effectifs d'élèves et mise en regard avec l'évolution de la population

Durant la dernière décennie, les effectifs scolarisés ont augmenté dans tous les cycles d'enseignement, à un rythme moyen annuel variable de 8 % à 12 % (voir tableau 2.1). Cependant, la couverture scolaire à chaque cycle reste faible par rapport aux attentes.

Tableau 2.1. : Évolution des effectifs scolarisés par niveau d'étude

Niveau d'enseignement	2000/01	2003/04	2006/07	2009/10	2011/12	2012/13	TAAM *
Maternelle / jardin d'enfants	13 530				29 797		7 %
Primaire	984 224	1 225 616	1 472 097	1 727 030	2 087 908	2 321 211	7 %
- public	693 412	836 231	962 641	1 034 999	1 170 117	1 233 390	5 %
- communautaire	205 777	264 363	390 843	546 180	719 467	845 388	12 %
- privé	85 035	125 022	118 613	145 851	198 324	242 433	9 %
Moyen	119 104	169 606	227 202	305 748	321 066	375 661	10 %
- public	103 799	140 814	158 254	240 503	255 142	286 316	9 %
- communautaire	354	4 136	38 782	22 596	16 486	23 311	42 %
- privé	14 951	24 656	30 166	42 649	49 438	66 034	13 %
Secondaire général	40 537	55 055	84 060	119 067	130 113	142 034	11 %
- public	35 074	47 975	69 272	99 397	106 984	112 148	10 %
- privé	5 463	7 080	14 788	19 670	23 129	29 886	15 %
Technique et professionnel			4 137	5 568	6 855	7 524	10 %
<i>Collèges</i>			727	891	855	1 168	8 %
CA			154	67	622	15	
CFTP			343	739		852	
CETIN			230	85	233	301	
Lycées			3 410	4 677	6 000	6 356	11 %
LETIN			404	788	1 071	987	
LETCOM			3 006	3 889	4 929	5 369	
Supérieur	6 923	11 768			24 950***	25 551***	11 %
- public	5 995	9 725			17 910	18 342	10 %
- privé	928	2 043			7 040	7 209	19 %
Alphabétisation et ENF				142 227	165 868	139 345	-1 %
- public				45 499	43 099	41 531	-3 %
- communautaire				60 573	86 370	71 032	5 %
- privé				36 155	36 399	26 782	-10 %

* Taux d'accroissement annuel moyen.

** Estimation des auteurs à partir des enquêtes MICS 2000 et MICS 2010.

*** Estimation des auteurs suite à une collecte des données dans les établissements de l'enseignement supérieur.

N.B. : Un tableau plus détaillé est présenté en annexe 2.1.

Source : compilation des auteurs à partir des annuaires statistiques.

2.2.1. Une forte évolution des effectifs d'élèves à tous les ordres d'enseignement sur les dix dernières années...

Au préscolaire, les effectifs d'enfants scolarisés sont passés de 13 530 en 2001 à 29 797 élèves en 2012, soit un accroissement moyen annuel de plus de 7 %¹⁰. L'offre publique reste modérée (18 % des élèves en 2012) et les progressions observées sont principalement dues à l'offre communautaire et privée. L'offre de centres préscolaires privés étant concentrée en milieu urbain, le développement de l'offre communautaire a fortement contribué à fournir une éducation préscolaire aux enfants qui vivent en milieu rural. En 2010, environ 12 % des enfants de 3-5 ans vivant en milieu rural étaient inscrits dans le préscolaire, alors qu'il y a 10 ans, ce chiffre était seulement de 4 % (en comparaison, en 2010, 27 % des enfants de 3-5 ans vivant en milieu urbain sont inscrits au préscolaire).

Grâce aux écoles communautaires, le primaire a plus que doublé ses effectifs entre 2001 et 2013, passant de 984 224 à 2 321 211 élèves, soit un accroissement annuel moyen de plus de 7 %. Ceci est le signe que le système éducatif a réussi à s'étendre et à créer un grand nombre de places pour les nouveaux entrants. Cette expansion est principalement due à la création de nouvelles écoles et au recrutement d'un grand nombre d'enseignants. De 5 961 écoles en 2005 (dont 2 294 communautaires et 3 294 publiques), on est passé en 2013 à 11 490 écoles (dont 6 377 communautaires et 4 278 publiques). De même, le cycle primaire comptait 20 670 enseignants en 2005 contre 37 336 enseignants en 2013, la grande majorité (plus de 75 % en 2013) étant des enseignants communautaires. Ces chiffres montrent que c'est en partie, voire essentiellement, grâce à l'effort des communautés que le primaire s'est développé au cours de ces dernières années. On aboutit ainsi à un taux d'accroissement annuel moyen de l'effectif des élèves inscrits dans les écoles communautaires qui se situe à 12 % contre 9 % pour le privé et 5 % pour le public. Il en résulte qu'en termes de pourcentage d'élèves scolarisés au primaire, le communautaire qui représentait 21 % des élèves en 2001 concentre 36 % des élèves de ce cycle en 2013. Sur la même période, l'offre privée est restée stable (9 % des élèves en 2001 contre 10 % en 2013) tandis que l'offre publique a reculé de 70 % à 53 %.

À l'heure actuelle, l'offre communautaire constitue le principal moteur de la marche vers la scolarisation primaire universelle¹¹.

L'effectif des élèves de l'enseignement moyen a presque triplé entre 2001 et 2013, passant de 119 104 à 375 661 élèves, soit un accroissement annuel moyen de 10 %. Ceci montre également une grande capacité du système éducatif à s'étendre à ce cycle. Ici, l'expansion est tirée par le secteur public qui concentre la majeure partie des élèves, avec cependant un secteur privé et communautaire en plein développement mais au poids encore faible.

La dynamique actuelle suggère que le système éducatif tchadien se repose en grande partie sur le développement de l'offre communautaire et privée pour assurer la scolarisation primaire universelle ainsi que l'enseignement de base élargie (dont la réforme est en cours de préparation), dans la mesure où l'offre publique croît moins vite que les offres communautaire et privée.

¹⁰ Une estimation à partir des enquêtes MICS 2011 indique environ 42 000 élèves au préscolaire. Cela montre que bon nombre de centres préscolaires ne sont pas recensés lors de la collecte des données pour l'élaboration de l'annuaire des statistiques scolaires.

¹¹ Cette situation soulève un certain nombre de problèmes en termes de qualité des apprentissages, de gestion du système éducatif et de carrière des enseignants, problèmes qui sont abordés tout au long du document.

L'effectif des élèves de l'enseignement secondaire général s'est également accru, passant de 40 537 élèves en 2001 à 142 034 élèves en 2013. Dans ce cycle, l'offre est essentiellement publique, avec 79 % des élèves contre 21 % pour le secteur privé.

En 2013, l'enseignement technique et la formation professionnelle scolarisait 7 524 élèves, dont 1 168 dans les collèges techniques et 6 356 dans les lycées techniques (industriels et commerciaux). Ces chiffres représentent un accroissement annuel moyen soutenu de 8 % pour les collèges et de 11 % pour les lycées, notamment les lycées techniques commerciaux.

Le nombre d'étudiants de l'enseignement supérieur était estimé à 25 551 étudiants en 2013. Ils étaient répartis en 18 342 étudiants inscrits dans le public (contre 5 995 en 2001, soit un accroissement annuel moyen de 10 %) et 7 209 inscrits dans le privé (contre 928 en 2001 soit un accroissement annuel moyen de 19 %).

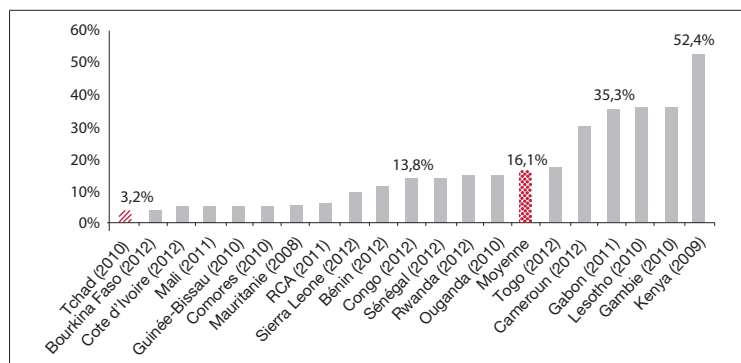
Le nombre de places offertes par l'ENF est en augmentation, malgré une évolution irrégulière du nombre d'apprenants. En 2010, on comptait 142 227 apprenants ; ce chiffre est passé à 180 668 apprenants en 2011, puis à 165 868 apprenants en 2012. Ici aussi, l'offre communautaire est prépondérante : elle concentre 52 % des effectifs en 2012, soit une hausse annuelle moyenne de 19 % entre 2010 et 2012. A contrario, les effectifs du public et du privé n'ont pas augmenté entre 2010 et 2012 ; ils représentent respectivement 30 % et 19 % des apprenants en 2013.

2.2.2. ... mais une capacité d'accueil faible au préscolaire et au postprimaire

En dépit de l'augmentation des effectifs d'élèves dans tous les cycles d'enseignement, signe que le système arrive à créer de nouvelles places, les capacités d'accueil pour tous les cycles, sauf pour le primaire, restent faibles.

Le préscolaire est très peu développé au Tchad ; le pays figure parmi les derniers en la matière sur le continent. En effet, malgré un accroissement du taux brut de scolarisation (TBS) au préscolaire, passé de 1,5 % en 2000 à 3,2 % en 2010, le niveau actuel est très inférieur aux 16 % de moyenne des pays d'Afrique centrale et des pays d'Afrique subsaharienne (ASS) ayant un niveau de développement économique comparable à celui du Tchad¹² (voir graphique 2.2).

¹² Il s'agit des pays d'Afrique subsaharienne ayant un PIB par habitant compris entre 500 et 1 200 dollars US.

Graphique 2.2. : Taux brut de scolarisation au préscolaire dans quelques pays d'Afrique subsaharienne

Source : base d'indicateurs du Pôle de Dakar, mars 2014.

Grâce à l'effort de l'État et surtout des communautés, le primaire a atteint la capacité d'accueillir¹³ tous les enfants ayant l'âge de fréquenter le primaire. En effet, le TBS qui était de 70 % en 2000 est passé à 105 % en 2013. Comme il est supérieur à 100 %, cela permet d'affirmer que le système dispose de la capacité d'accueillir tous les enfants ayant l'âge de fréquenter le primaire. Cela dit, un TBS supérieur à 100 % ne veut pas dire que tous les enfants en âge d'aller à l'école y vont effectivement (comme nous le verrons plus loin dans ce chapitre). En comparaison internationale, le TBS au Tchad est inférieur à 110 % qui est la moyenne des pays d'Afrique centrale et des pays d'ASS à niveau économique comparable (voir tableau 2.2).

La gratuité de l'enseignement primaire et la scolarisation obligatoire adoptée lors de la loi d'orientation de la politique éducative de 2006 n'a pas eu d'effet notable sur la scolarisation. En effet, dans tous les pays où ces mesures ont eu de l'effet, dans les années immédiatement après cette décision, on a assisté à une forte progression des effectifs scolaires et par suite du taux brut de scolarisation. Dans le cas du Tchad, la courbe d'évolution des effectifs du primaire entre 2000 et 2013 ne montre pas un tel élan (voir l'annexe 2.2). Cette progression relativement timide de l'effectif des élèves est probablement le signe de la non-effectivité de la gratuité, comme d'ailleurs le prouve l'importance de la contribution des parents dans le fonctionnement des écoles (voir le chapitre 3).

Malgré le fait que le taux brut de scolarisation à l'enseignement moyen ait presque doublé, passant de 16 % à 29 % entre 2001 et 2013, le niveau actuel reste bas par rapport à celui de pays comparables. La moyenne des 20 pays participant à la comparaison est de 52 %. Parmi eux, seule la République centrafricaine a un taux brut de scolarisation au moyen (23 %) inférieur à celui du Tchad.

¹³ Encore faudrait-il questionner si les conditions d'accueil sont satisfaisantes.

La faible scolarisation à l'enseignement moyen a un impact sur celle de l'enseignement secondaire (général et technique). Dans le secondaire général, malgré une évolution du taux brut de scolarisation de 8 % à 18 % entre 2001 et 2013, le Tchad a toujours une scolarisation à cet ordre d'enseignement inférieure à la moyenne des 20 pays ASS (27 %). Au niveau de l'enseignement technique, on dénombre 15 apprenants pour 1 000 élèves inscrits dans le moyen et secondaire (ce chiffre n'a pratiquement pas changé depuis 2006, où il était de 13), contre 62 en moyenne pour les pays comparateurs.

En dépit d'une plus forte participation à l'enseignement supérieur (en 2013, on comptait 206 étudiants pour 100 000 habitants contre 86 en 2001), le Tchad est à la traîne par rapport à des pays semblables (moyenne de 420 étudiants pour 100 000 habitants dans les pays comparateurs).

Tableau 2.2. : Évolution du taux brut de scolarisation par niveau d'étude, année 2013 ou proche

Niveau d'enseignement	2000/01	2003/04	2006/07	2009/10	2012/13	Comparaison aux pays du graphique 2.2
Primaire						
- effectifs	984 224	1 225 616	1 472 097	1 727 030	2 321 211	moyenne : 110,8 % min : 79,6 % max : 164,9 %
- population scolarisable	1 397 897	1 568 862	1 760 833	1 976 407	2 208 967	
TBS	70,4 %	78,1 %	83,6 %	87,4 %	105,1 %	
Moyen						
- effectifs	119 104	169 606	227 202	305 748	375 661	moyenne : 51,6 % min : 23,2 % max : 88,8 %
- population scolarisable	765 843	849 871	943 115	1 046 594	1 157 374	
TBS	15,6 %	20,0 %	24,1 %	29,2 %	28,7 %	
Secondaire général						
- effectifs	40 537	55 055	84 060	119 067	142 034	moyenne : 27,3 % min : 8,5 % max : 88,2 %
- population scolarisable	500 503	555 396	616 309	683 904	756 268	
TBS	8,1 %	9,9 %	13,6 %	17,4 %	18,0 %	
Technique et professionnel						
- apprenants			4 137	5 568	7 524	moyenne : 420 moyenne : 6,2
- apprenants/100 000 hab.			41	50	59	
- apprenants/100 élèves du secondaire général			1,3	1,3		
Supérieur						
- étudiants	6 923	11 768			25 551	moyenne : 710 min : 210 max : 1471
- étudiants/100 000 hab.	86	131			206	

Source : base d'indicateurs du Pôle de Dakar, mars 2014.

Dans un contexte où le Tchad envisage de devenir un état émergent à l'horizon 2025, le constat d'une faible scolarisation à tous les cycles est préoccupant et invite à adopter des mesures fortes pour améliorer les taux bruts de scolarisation.

2.3. Mieux appréhender la couverture scolaire : profil de scolarisation, espérance de vie scolaire et pyramide éducative

Le taux brut de scolarisation permet d'avoir une première information sur la couverture scolaire mais cette couverture est « gonflée » par le comptage des élèves redoublants (déjà comptés pour la même année d'études l'année précédente). Il est donc utile d'affiner le calcul de la couverture scolaire en examinant pour chaque cycle combien d'enfants y accèdent et combien arrivent à poursuivre leurs études jusqu'à la fin du cycle (profil de scolarisation). Disposer de cette information pour toutes les tranches d'âge permet ensuite de calculer le nombre moyen d'années qu'un enfant peut espérer passer dans le système éducatif tchadien compte tenu des paramètres actuels du système (espérance de vie scolaire). Cela permet également de dresser la pyramide éducative qui, dans une perspective temporelle, informe sur la dynamique de la couverture scolaire du système éducatif à tous les ordres d'enseignement.

2.3.1. Des niveaux d'accès et d'achèvement du primaire bas qui n'ont connu qu'une très faible amélioration au cours des dix dernières années

Le taux brut d'accès (TBA) au primaire est en augmentation depuis près de 10 ans. De 103 % en 2004, il est passé à 128,5 % en 2013. Ce ratio supérieur à 100 % signifie qu'en théorie, le système a les moyens d'accueillir dans les conditions actuelles tous les enfants de 6 ans en première année du primaire. Cependant, l'examen des âges des nouveaux entrants au primaire montre qu'en réalité une partie considérable a plus de 6 ans. En effet, parmi les nouveaux entrants, 47 % ont l'âge attendu ; 12 % ont 5 ans et jusqu'à 41 % ont plus de 6 ans. Le phénomène d'entrée tardive est donc fréquent au sein du système éducatif tchadien. Il est par conséquent utile de compléter l'analyse de l'accès à l'école en se restreignant à ce qui se passe au sein d'une génération (combien d'enfants de cette génération accède à l'école)¹⁴.

L'analyse de deux enquêtes ménages confirme le fait qu'au fil des générations, une proportion plus importante d'enfants accède à l'école ; cependant, le niveau d'accès à l'heure actuelle reste très insuffisant. En 2000, l'analyse de l'enquête MICS montrait qu'environ 56 % des enfants d'une génération accédaient à l'école. En 2011, l'analyse de l'enquête Ecosit 3 montre que cette proportion s'est accrue et se situe à 64 %¹⁵. Ainsi, l'évolution du TBA et de la proportion des élèves d'une génération qui accède à l'école confirme une amélioration (modeste) de l'accès au primaire.

Le taux d'achèvement du primaire (TAP) est également faible et n'a pas connu d'amélioration significative depuis 2004. Le ratio entre les nouveaux entrants au CM2 et la population ayant l'âge d'entrée au CM2 est de 41,4 % en 2013. Un niveau similaire avait déjà été observé en 2004 où le chiffre était de 37,8 %. Étant donné que le taux d'achèvement du primaire est l'indicateur qui mesure la progression vers la scolarisation primaire universelle (SPU), avec des valeurs du taux d'achèvement du primaire aussi faibles, on peut conclure que la marche vers la SPU au Tchad est encore très longue. Pour rappel, atteindre cet objectif suppose que 100 % des enfants d'une génération entrent au primaire et le terminent, or à l'heure actuelle, un peu plus d'un tiers des enfants accèdent en dernière année du primaire.

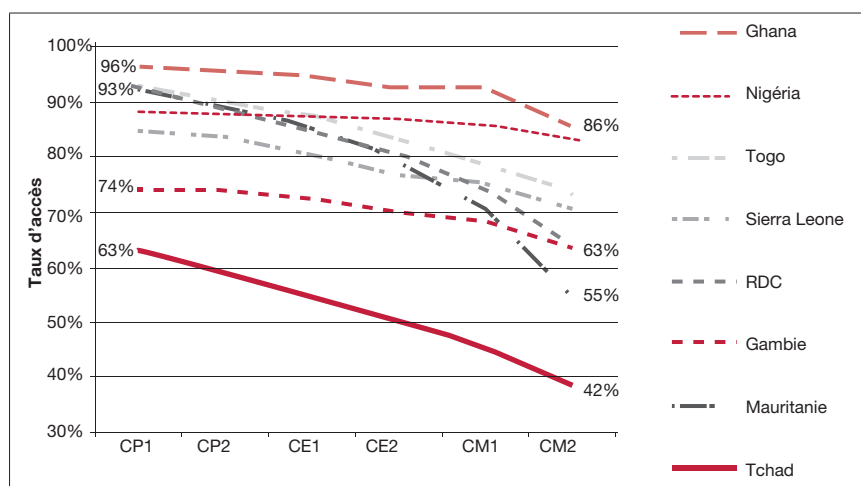
¹⁴ Contrairement au TBA qui renseigne sur l'état actuel du système mais en prenant en compte plusieurs générations, cette proportion qui porte sur une seule génération renseigne sur une situation passée : en effet, il faut attendre que les enfants aient 15 ans pour affirmer que les chances d'accéder un jour à l'école sont quasiment nulles.

¹⁵ L'enquête MICS réalisée en 2010 trouve une valeur de 62 %.

De même que pour le TBA, le TAP est un indicateur qui prend en compte simultanément plusieurs générations. Toujours en se référant aux enquêtes de ménages, on peut également calculer la proportion d'une génération qui accède à la dernière année du primaire. L'enquête de ménage la plus récente (ECOSIT 3, 2011) montre que 42 % des enfants d'une génération atteignent le CM2. Ce chiffre, proche du TAP calculé avec les données de l'annuaire des statistiques scolaires, confirme le niveau bas de l'achèvement du primaire au Tchad.

Avec un accès au primaire et un achèvement du même cycle bas, le système éducatif tchadien est caractérisé par une couverture du primaire faible. Pour mieux juger de cette faible couverture au primaire, le graphique 2.3 compare l'accès et l'achèvement du primaire au Tchad avec celui de quelques pays d'Afrique subsaharienne.

Graphique 2.3 : Accès et achèvement du primaire au sein d'une génération, comparaison pour quelques pays d'Afrique subsaharienne



Source : calculs réalisés à partir des données de l'enquête MICS 4, réalisée pour ces pays entre les années 2010 et 2011.

Sur les 8 pays comparés, le Tchad est celui qui a l'accès le plus bas¹⁶ (près de 10 points derrière le pays suivant, qui est la Gambie) et également l'achèvement le plus bas (près de 17 points derrière le pays suivant, qui est la Mauritanie). Alors que dans le même temps, des pays comme la RDC, le Togo, le Ghana et la Mauritanie enregistrent des taux d'accès de plus de 90 %. La courbe du Tchad est par ailleurs très pentue, marquant ainsi l'existence d'une fréquence trop élevée des abandons au sein du système éducatif (point qui sera analysé plus loin, à la section 2.5).

¹⁶ Les données du Tchad sont ici tirées de l'enquête MICS 2010, une autre source qui confirme les ordres de grandeurs trouvés précédemment pour l'accès et l'achèvement.

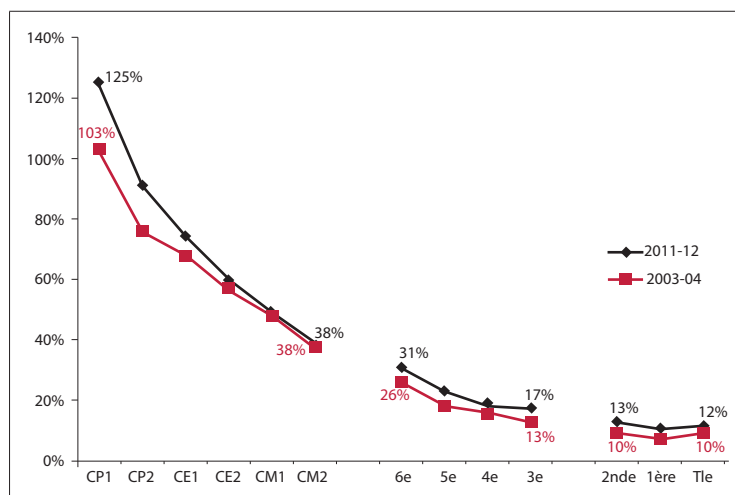
2.3.2. Le faible achèvement du cycle primaire induit la faible couverture des autres cycles

Étant donné que peu d'enfants achèvent le cycle primaire, ils sont également peu nombreux à accéder aux cycles moyen puis secondaire. Le taux brut d'accès en 6e est de 31 % en 2013. Il représente une légère augmentation par rapport à sa valeur de 2004 qui était de 26 %. De même, le taux d'achèvement de ce cycle n'est que de 17 % en 2013, en légère amélioration par rapport à sa valeur de 2004 qui était de 13 %.

Au niveau du secondaire général, le taux brut d'accès a augmenté, passant de 10 % à 13 % entre 2004 et 2013. Cependant, on ne peut pas dire grand-chose sur le taux d'achèvement de ce cycle car se pose le problème du comptage des redoublants en classe de terminale¹⁷.

Le graphique 2.4 met ensemble les taux d'accès et d'achèvement aux différents cycles pour produire le profil de scolarisation de l'année scolaire 2012-2013 (ici nommé profil de scolarisation transversal). Il rappelle également les valeurs pour ce profil durant l'année scolaire 2003-2004. Il ressort de ce graphique que la couverture du système éducatif s'est très faiblement améliorée entre 2004 et 2013. En effet, la légère amélioration de l'accès à l'école primaire a été entachée par une fréquence des abandons plus élevée de sorte que le taux d'achèvement du primaire est resté stable entre 2004 et 2013.

Graphique 2.4 : Profil de scolarisation transversal

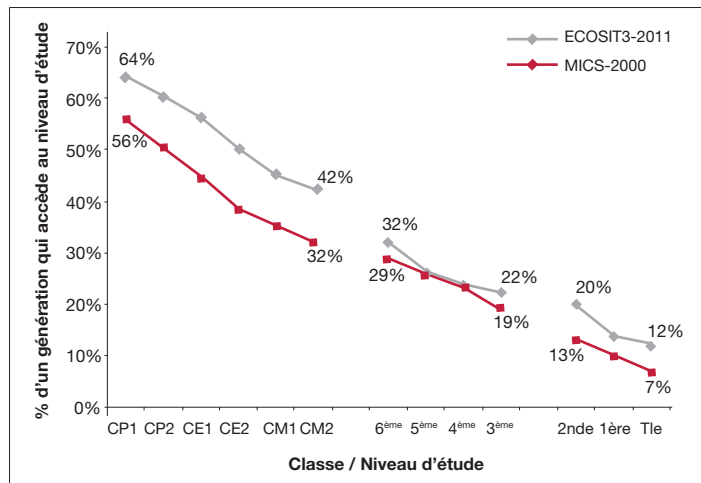


Source : données des annuaires des statistiques scolaires.

¹⁷ Normalement, le TBA en terminale ne devrait pas être supérieur au TBA en première. Le fait que ce soit le cas sur ce graphique est dû à une sous-estimation du nombre de redoublants en terminale. En effet, l'annuaire statistique compte 38% de redoublants en terminale, ce qui est peu compte tenu du niveau élevé d'échec au bac (84% d'échec en 2011, 92% d'échec en 2012). Le dernier point sur les deux courbes constitue donc certainement une surestimation de la vraie valeur du taux brut d'accès en terminale.

Comme expliqué précédemment, le profil de scolarisation prend en compte plusieurs générations. Il est également possible de dresser le profil de scolarisation au sein d'une unique génération. Ce profil, dit profil probabiliste, indique pour une génération donnée les chances pour un enfant d'atteindre les différentes classes. Là encore, il s'agit de la description d'une situation passée, mais qui reste utile pour la compréhension des dynamiques de scolarisation. Le graphique 2.5 présente le profil de scolarisation probabiliste calculé à partir des enquêtes de ménage MICS 2000 et Ecosit 3.

Graphique 2.5 : Profil de scolarisation probabiliste



Source : calculs des auteurs à partir des données des enquêtes MICS 2000 et Ecosit 3 (2011).

Il convient cependant de noter que les niveaux d'accès et d'achèvement au moyen et au secondaire, bien qu'en augmentation, sont inférieurs à ce qui s'observe dans d'autres pays d'Afrique. À titre d'illustration, en 2011 la moyenne du taux d'achèvement de l'enseignement moyen dans les pays d'Afrique subsaharienne était de 35 % tandis que la moyenne du taux d'achèvement du secondaire général était de 15 %¹⁸. Le Tchad doit donc fournir des efforts afin de continuer à accroître ses taux et ainsi rattraper son retard en matière de couverture scolaire et augmenter ses chances d'atteindre l'objectif de pays émergent à l'horizon 2025.

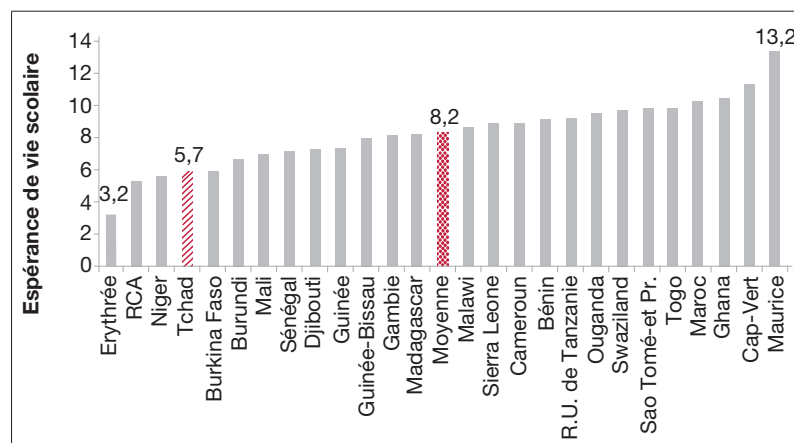
2.3.3. Malgré une relative amélioration, l'espérance de vie scolaire au Tchad est l'une des plus faibles d'Afrique et ne reflète pas l'effort en investissements éducatifs

L'allure très pentue des profils de scolarisation illustre l'existence d'un nombre élevé d'abandons dans le système éducatif tchadien (ce point sera développé en section 2.5). En tenant compte des conditions de redoublement/promotion et d'abandon au sein du système éducatif, on calcule que l'espérance de vie scolaire (EVS), qui représente le nombre d'années d'étude qu'un enfant tchadien espère effectuer, est de 5,7 années. Ce chiffre est en hausse par rapport à la valeur de 2003 qui était de 4,97 et celle de 2006 qui était de 5,0.

¹⁸ Source : base d'indicateurs du Pôle de Dakar, mars 2014.

Cependant, le niveau actuel de l'espérance de vie scolaire est bas, comparativement à un échantillon de 26 pays d'ASS dont la moyenne se situe à 8,2 années (voir graphique 2.6).

Graphique 2.6. : Espérance de vie scolaire dans quelques pays d'Afrique, année 2013 ou proche



Source : base d'indicateurs du Pôle de Dakar IIPE-UNESCO, mars 2014.

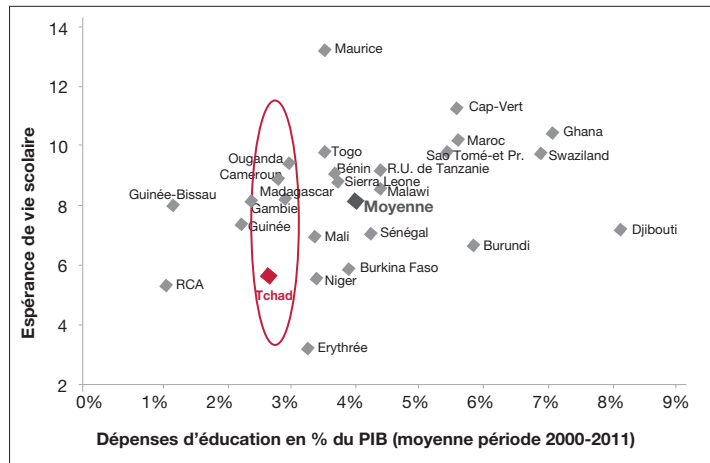
Seule l'Érythrée, la République centrafricaine et le Niger présentent une espérance de vie scolaire inférieure à celle du Tchad ; ce qui place le Tchad au rang de 24e parmi les 26 pays comparés.

De plus, la valeur de l'espérance de vie scolaire ne reflète pas l'effort d'investissement éducatif réalisé depuis 2000. En effet, la comparaison de l'EVS avec les dépenses d'éducation en pourcentage du PIB (moyenne sur la période 2000-2011), met en évidence deux éléments majeurs (voir graphique 2.7).

Premièrement, sur les 10 dernières années, les ressources investies par le Tchad en éducation sont plutôt faible, comparativement aux autres pays d'Afrique. En moyenne, les 26 pays précédents ont investi par an 4,2 % de leur PIB dans l'éducation au cours de la décennie 2000, alors que sur la même période, le Tchad n'a investi que 2,9 % de son PIB dans l'éducation par an. Il se classe ainsi au 23e rang sur les 26 pays comparés, ce qui questionne la priorité que le pays accorde à l'éducation.

Deuxièmement, on observe que les performances du système éducatif ne reflètent pas l'effort d'investissement. En effet, les quelques pays qui, comme le Tchad, ont accordé environ 2,9 % de leur PIB au secteur de l'éducation ont une espérance de vie scolaire bien supérieure à celle du Tchad. Il s'agit notamment du Cameroun et de Madagascar qui, pour respectivement 3 % et 3,1 % du PIB investi dans l'éducation, atteignent une espérance de vie scolaire de 8,9 et 8,2 années, respectivement. Les cas de la Gambie, de la Guinée et surtout de la Guinée-Bissau sont également à souligner. Ces pays investissent une part plus faible de leur PIB en éducation (respectivement 2,6 %, 2,5 % et 1,4 %) et atteignent une espérance de vie scolaire plus élevée (respectivement 8,1 années, 7,3 et 8). Ceci montre que malgré le niveau faible des ressources éducatives, il est possible pour le Tchad d'accroître l'efficacité dans l'utilisation des ressources et d'atteindre une couverture scolaire plus élevée.

Graphique 2.7. : Comparaison de l'espérance de vie scolaire et de la dépense en éducation dans quelques pays d'Afrique



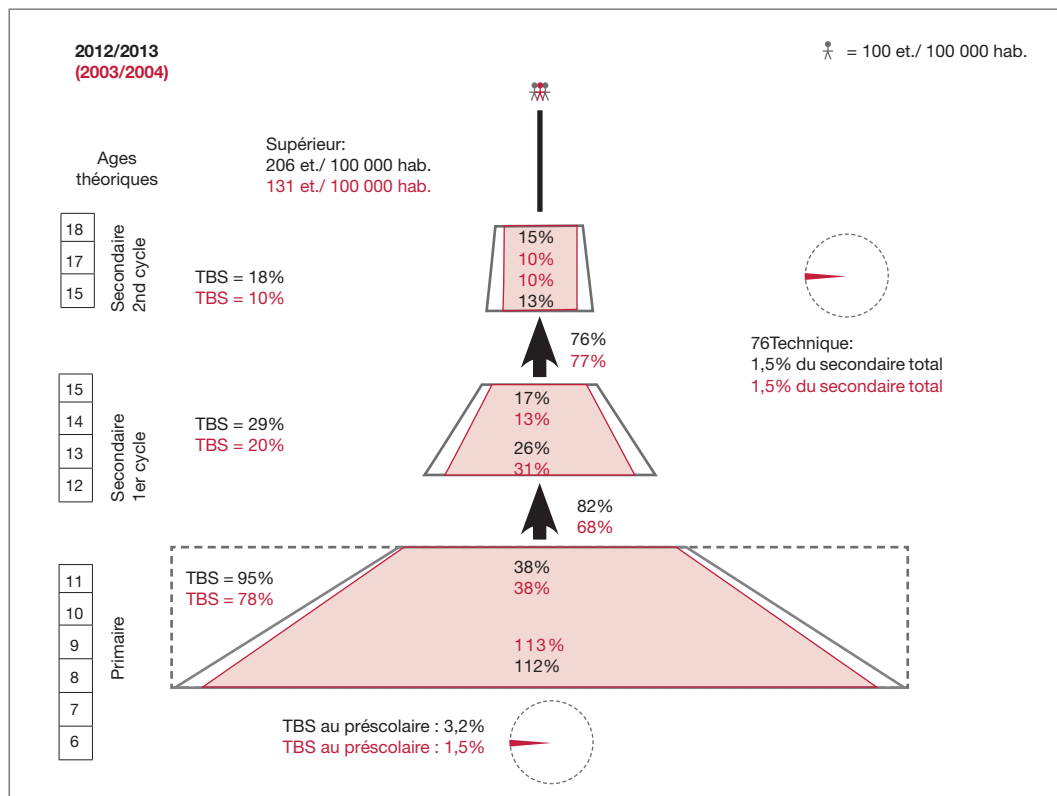
Source : base d'indicateurs du Pôle de Dakar IIPE-UNESCO, mars 2014

2.3.4. Une synthèse des indicateurs de couverture scolaire dans la pyramide éducative montre qu'en 8 ans, le système éducatif n'a connu qu'un très faible développement

Les indicateurs de scolarisation présentés jusqu'à présent (les taux bruts de scolarisation, les taux d'accès, les taux d'achèvement et les taux de transition) peuvent être synthétisés au sein d'une pyramide appelée « pyramide éducative ». Elle a l'avantage de présenter les dynamiques de scolarisation au fur et à mesure que l'on s'élève dans le système éducatif. On peut ainsi voir que lorsqu'on s'élève dans les cycles, le nombre de personnes que le système arrive à scolariser par rapport à celle qu'il est censé cibler se réduit.

Dans une perspective temporelle, en superposant les pyramides de deux années (ici les années 2003-04 et 2011-12, dans le graphique 2.8), on peut avoir un aperçu rapide du niveau de développement du système éducatif. Dans le cas présent, on voit qu'en 8 ans, la scolarisation au primaire n'a pratiquement pas évolué. Cela s'explique par le fait que malgré un accès qui semble en amélioration, la rétention s'est détériorée et au final, le taux d'achèvement est resté le même entre 2004 et 2013. Au moyen et au secondaire, durant la même période, la couverture du système éducatif s'est améliorée, mais dans des proportions très faibles.

Graphique 2.8. : Évolution de la pyramide éducative du Tchad entre 2003-04 et 2011-13



Source : construction des auteurs à partir des données du diagnostic sectoriel réalisé en 2003-04 et des données du présent diagnostic sectoriel.

En ce qui concerne les autres ordres d'enseignement, si la couverture scolaire du préscolaire et de l'enseignement supérieur ont également connu une légère hausse, celle de l'enseignement technique et la formation professionnelle est restée inchangée.

2.4. La situation des enfants hors du système scolaire

La section 2.3 a montré que 35 % d'une génération n'avait pas accès à l'école. De plus, la fréquence des abandons fait qu'en fin de compte, une partie importante de la population d'âge scolaire est hors de l'école. Cette section propose une estimation du nombre d'enfants hors du système scolaire, analyse leurs profils et met en évidence la nécessité pour le système éducatif de prévoir pour ces enfants des stratégies différenciées. Une attention particulière est ensuite portée sur les capacités actuelles de l'éducation non formelle (ENF) à répondre au besoin de formation des enfants hors du système scolaire.

2.4.1. Près de la moitié des enfants de 6-14 ans sont hors du système scolaire

La majorité des enfants d'âge scolaire ne sont pas inscrits à l'école. On estime à environ 47 % la proportion des enfants de 6-14 ans hors du système scolaire. Comme le montre le tableau 2.3, cette population est majoritairement composée de personnes qui n'ont jamais été à l'école. Toutefois, on compte aussi des personnes qui ont été inscrites un jour à l'école mais qui pour des raisons diverses ont abandonné.

Tableau 2.3. : Estimation de la population des 6-24 ans hors du système scolaire (2011)

Tranche d'âge	Population	Jamais scolarisés	Déscolarisés	Enfants hors de l'école	% jamais scolarisés	% déscolarisés	% enfants hors de l'école
6 à 8 ans	1 157 592	603 863	30 551	634 414	52 %	3 %	55 %
9 à 14 ans	1 573 349	571 602	67 217	638 819	36 %	4 %	41 %
15 à 24 ans	1 630 289	780 953	332 176	1 113 129	48 %	20 %	68 %
Total	4 361 230	1 956 418	429 944	2 386 362	45 %	10 %	55 %

Source : estimations des auteurs à partir de l'enquête Ecosit 3

La proportion des enfants hors de l'école varie en fonction de la tranche d'âge considérée. Entre 6 et 8 ans, qui est considéré comme l'âge où l'enfant commence l'école et où le développement de l'enfant se consolide, plus de la moitié (55 %) est hors du système éducatif (ceci correspond à près de 634 400 enfants). Cette proportion observe une relative baisse entre 9 et 14 ans pour se situer à 41 % (correspondant ainsi à 638 800 enfants). Pour l'ensemble de la population de 6-14 ans, c'est près de la moitié (47 %) qui est hors de l'école, jamais inscrite ou ayant abandonné. Entre 15 et 24 ans, la proportion repart à la hausse pour se situer à 68 % (soit près de 1 113 100 jeunes).

2.4.2. Tous les 9-14 ans hors du système scolaire ne sont pas concernés par une réorientation vers l'ENF

Si on s'intéresse plus particulièrement à la tranche 9-14 ans que cible l'éducation non formelle (ENF), on se rend compte que les jeunes de cet âge qui sont hors du système scolaire ont également des profils divers : on y rencontre des enfants qui n'ont jamais été inscrits, des enfants qui sont allés à l'école jusqu'à un niveau avancé (inscription au cycle moyen), et aussi des enfants qui sont déjà en activité professionnelle (voir le tableau 2.4).

Tableau 2.4. : Situation des 9-14 ans hors du système scolaire, par rapport au niveau le plus élevé atteint et à l'emploi

	Sans niveau	Ecole religieuse ou autre	CP1 - CP2	CE1 - CE2	CM1 - CM2	Moyen	Jamais scolarisés
Actifs occupés	16 %	56 %	35 %	35 %	68 %	49 %	28 %
Inactifs	84 %	44 %	59 %	64 %	32 %	50 %	70 %
Non classés			7 %	1 %		1 %	
Jeunes de 9-14 ans	6 262	4 933	28 799	14 789	10 222	2 212	571 602

Source : estimation des auteurs à partir de l'enquête Ecosit 3 (2011).

Au moins la moitié des jeunes de 9-14 ans qui ont arrêté les études après une inscription en fin de primaire (CM1 ou CM2) ou à l'enseignement moyen général sont en activité. Il ne semble pas opportun de les inclure dans la population cible de l'ENF. Par contre, les autres enfants de 9-14 ans hors de l'école sont à orienter vers l'ENF. Ainsi, au-delà de la tranche d'âge, l'ENF doit prendre en compte d'autres critères liés au profil des individus, critères qui doivent intégrer au moins le niveau d'étude atteint et la situation dans l'emploi. Si on prend en compte ces critères, la véritable cible de l'ENF peut être estimée à environ 626 000 enfants au lieu de 638 800.

2.4.3. Bien qu'en expansion, l'ENF ne peut pas accueillir dans les conditions actuelles tous les enfants qui en ont besoin

Le nombre de places offertes par l'ENF est en augmentation. Le développement de l'ENF est principalement réalisé par l'offre communautaire dont la proportion du nombre d'apprenants n'a cessé d'augmenter entre 2010 et 2012. Sur la même période, l'offre publique et l'offre privée ont quasiment stagné (voir tableau 2.5).

Tableau 2.5. : Évolution des effectifs scolarisés dans l'ENF, 2010-2012

Année scolaire	Effectifs			Pourcentages (%)		
	2009/10	2010/11	2011/12	2009/10	2010/11	2011/12
Alphabétisation et ENF	142 227	180 668	165 868	100	100	100
Public	45 499	58 111	43 099	32	32	26
Communautaire	60 573	79 938	86 370	43	44	52
Privé	36 155	42 619	36 399	25	24	22

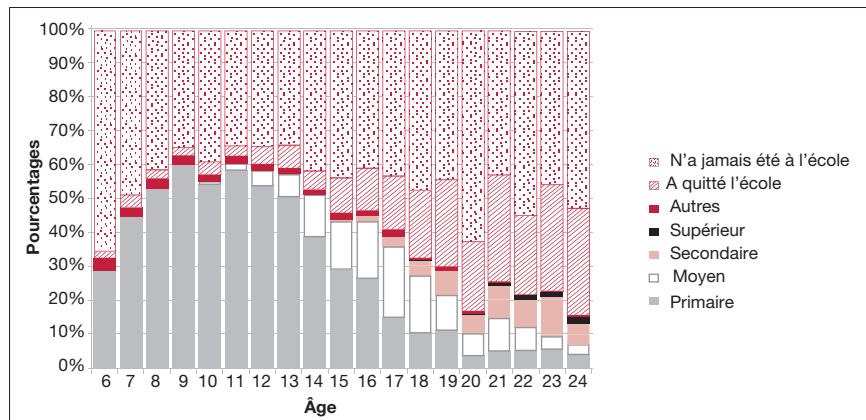
Source : annuaires de statistiques scolaires.

L'offre en ENF reste cependant très inférieure aux besoins. Le ratio entre le nombre maximal de places offertes sur la période 2010 à 2012 et la population cible est largement inférieur à 100 % (il est de 29 %). L'ENF ne peut donc pas accueillir dans les conditions actuelles tous les enfants qui en ont besoin.

2.4.4. Situation des 6-24 ans par rapport à l'école

Les sous-sections précédentes ont traité d'une part le cas des enfants qui sont à l'école ainsi que les conditions de leurs scolarisations, et d'autre part, le cas des enfants hors du système scolaire. Le graphique 2.9 combine les résultats mis en évidence pour dresser la situation des 6-24 ans vis-à-vis de l'école.

On constate sur le graphique une dominance des bandes en pointillés qui matérialisent la proportion de ceux qui n'ont jamais été à l'école. Parmi ceux qui sont à l'école, la grande majorité est inscrite au primaire. Les autres cycles d'enseignement (moyen, mais surtout secondaire et supérieure), ne couvrent qu'une partie très infime de ceux qui vont à l'école. La bande en gris moins foncée, représente les personnes qui ont été inscrits à l'école mais qui aujourd'hui ont abandonné : leur nombre est non négligeable.

Graphique 2.9. : Situation des 6-24 ans par rapport à l'école (2011)

Source : calcul des auteurs à partir de l'enquête Ecosit 3 (2011).

2.5. Les questions d'offre et de demande en matière d'accès et de rétention scolaires

L'objectif de cette section est de comprendre pourquoi certains enfants ne vont pas à l'école. Cette question est examinée d'abord du côté de l'offre éducative (est-ce par manque d'infrastructures scolaires que les enfants ne vont pas à l'école ?), puis du côté des ménages ou demande éducative (est-ce qu'il y a des caractéristiques propres aux ménages qui empêchent d'envoyer les enfants à l'école ?). La section s'intéresse également au cas des enfants déscolarisés en interrogeant les facteurs qui empêchent qu'un enfant déjà inscrit poursuive ses études jusqu'à la fin du primaire.

2.5.1. Le manque d'infrastructures limite les chances d'accès à l'école

Le système éducatif tchadien souffre d'un manque d'infrastructures scolaires. La section 2.2 a montré qu'il n'y a pas eu suffisamment de création d'écoles publiques, de sorte que ce sont les communautés qui, de leur propre initiative, décident de créer des écoles¹⁹. De plus, le fait que le nombre et le rythme de création des écoles communautaires soient supérieurs à ceux des écoles publiques (pour rappel, de 6 104 écoles en 2005 dont 2 556 communautaires et 3 166 publiques, on est passé en 2013 à 11 490 écoles dont 6 377 communautaires et 4 278 publiques) est un signal fort du manque d'infrastructures scolaires. Une mesure plus systématique de cette carence en infrastructures est fournie par le temps moyen nécessaire pour parcourir la distance qui sépare l'école du domicile des enfants.

D'après l'enquête Ecosit 3, un enfant met en moyenne 20 minutes pour rejoindre l'école²⁰, le plus souvent à pied. On peut séparer les enfants de 6-15 ans en trois catégories : celle pour laquelle l'école est jugée proche et dont les enfants doivent mettre moins de 15 minutes pour atteindre l'école (cela concerne 55 % des 6-15 ans),

¹⁹. Il en est de même pour le recrutement des enseignants.

²⁰. Environ 63% des 6-15 ans mettent moins de 20 minutes pour atteindre l'école.

celle pour qui l'école est un peu plus loin et qui doivent mettre entre 16 et 30 minutes pour rejoindre l'école (cela concerne 28 % des 6-15 ans), et enfin celle pour qui l'école est loin et qui doivent mettre plus de 30 minutes pour l'atteindre (cela concerne 17 % des 6-15 ans). On voit ainsi qu'une proportion non négligeable de la population d'âge scolaire est confrontée au problème du manque d'écoles.

Le manque d'écoles constitue un obstacle à l'accès à l'école. En effet, dans les trois catégories précédentes, on mesure bien que plus l'école est éloignée, moins les enfants sont inscrits à l'école. Si la proportion des 6-15 ans qui vont à l'école parmi les enfants qui sont à moins de 15 minutes d'une école est de 65 %, ce chiffre baisse à 40 % pour les 6-15 ans qui sont entre 16 et 30 minutes d'une école, et chute à 31 % chez les 6-15 ans qui sont à plus de 30 minutes d'une école (voir tableau 2.6).

Tableau 2.6. : Lien entre le temps mis pour atteindre l'école et la scolarisation des 6-15 ans (2011)

Temps mis pour atteindre l'école	% des enfants 6-15 ans concernés	% des élèves de 6-15 ans de cette catégorie
0 à 15 minutes	54,9 %	65,7 %
16 à 30 minutes	27,8 %	40,5 %
Plus de 30 minutes	17,3 %	31,5 %

Source : calcul des auteurs à partir des données de l'enquête Ecosit 3.

Au-delà de ces chiffres, les familles elles-mêmes déclarent que la distance à l'école est un des principaux facteurs qui limitent l'accès à l'école. Lorsqu'on interroge les parents des enfants de 6-15 ans qui n'ont jamais été à l'école sur les raisons de la non-fréquentation scolaire, la deuxième raison la plus fréquemment mentionnée (parmi sept raisons proposées²¹) est : « *l'école est trop loin* », citée dans 22 % des cas. Rapprocher l'école de l'enfant est donc une stratégie qui peut permettre d'accroître la couverture scolaire.

2.5.2. Les caractéristiques des ménages et des enfants concernés influencent la décision de scolarisation

Plusieurs caractéristiques socioéconomiques des ménages influencent la décision de scolarisation des enfants. La modélisation économétrique de la probabilité d'accès à l'école pour les enfants de 6-15 ans en incluant les variables que sont milieu d'habitation, région où se trouve le ménage, niveau de richesse du ménage, niveau d'instruction du chef de ménage et catégorie socioprofessionnelle du ménage, montre que tous ces facteurs ont un effet significatif sur les chances²² d'accès des enfants à l'école (voir tableau 2.9 plus loin).

Plus un ménage est riche et plus ses enfants ont des chances d'accéder à l'école. D'après les résultats du modèle économétrique, un enfant qui vit dans une famille appartenant au 4^e ou au 5^e quintile de richesse a plus de chances d'être scolarisé que les autres. Ce résultat confirme la déclaration des familles : interrogées sur les raisons pour lesquelles les enfants du ménage n'ont jamais été inscrits à l'école, la troisième raison évoquée par les familles est l'impossibilité financière (évoqué dans 16 % des cas). L'argument économique constitue donc une raison qui limite l'accès à l'école.

²¹ Ces raisons sont : l'impossibilité financière, l'enfant est trop jeune, les enseignements reçus sont médiocres, la famille ne voulait pas, l'école est inutile, l'école est trop loin, l'enfant est malade ou a un handicap.

²² L'avantage du recours à la modélisation est que les probabilités présentées dans les paragraphes suivants de cette sous-section sont estimées toutes choses égales par ailleurs.

Vivre en milieu rural ou dans certaines régions diminue les chances d'accéder à l'école. Près de 80 % des enfants tchadiens âgés de 6-15 ans vivent en milieu rural ; le modèle estime que la probabilité pour ces enfants d'aller à l'école est de 32 % inférieure à celle d'un enfant vivant en milieu urbain. Il est par conséquent nécessaire de développer significativement l'offre de scolarisation en milieu rural.

Au-delà du milieu, la région de résidence influence aussi les chances d'accès à l'école. Les calculs montrent que les enfants vivant dans le groupe de région nommé « région 3 » (incluant Mayo-Kebbi Est, Mayo-Kebbi Ouest, Moyen-Chari, Ndjamena, Tandjilé, Mandoul, Logone occidentale et Logone orientale) ont 3,6 fois plus de chances d'aller à l'école que les enfants vivant dans le groupe de région nommé « région 2 » (incluant Sila, Salamat, Barh el Gazel, Batha et Guéra). À l'opposé, les enfants vivant dans le groupe de région nommé « région 1 » (incluant Lac, Chari-Barguirmi, Hadjer-Lamis, Kanem, Wadi Fira, BET, Ouaddaï) ont presque 50 % de chances en moins d'accéder à l'école que les enfants des régions du groupe 2. Il existe donc de fortes disparités dans l'accès à l'école selon la région où on vit²³.

Les caractéristiques personnelles du chef de ménage influent sur la décision de scolarisation des enfants. Si le chef de ménage est une femme, l'enfant aura 25 % de chances en plus d'aller à l'école comparativement au cas où le chef de ménage est un homme. Si le chef de ménage est sans instruction, les chances pour l'enfant d'aller à l'école sont réduites de 77 %. Enfin, si le chef de ménage est un agriculteur, les chances d'aller à l'école sont également diminuées de 28 %.

Les familles préfèrent envoyer les garçons à l'école plutôt que les filles. En plus des caractéristiques des ménages, une seule caractéristique de l'enfant, le sexe, a pu être incluse dans le modèle économétrique. Il en ressort qu'une fille a 50 % de chances en moins d'aller à l'école qu'un garçon.

2.5.3. L'école semble ne pas répondre aux attentes d'un grand nombre de familles

La première cause évoquée pour justifier la non-scolarisation des enfants est : « *La famille ne voulait pas* » (évoquée dans 34 % des cas). Si cette réponse n'est pas explicite sur les motivations des familles à renier l'école, elle laisse tout de même penser que quelles qu'en soient les raisons, l'école qui leur est proposée ne répond pas à leurs attentes. En plus des 34 %, il y a près de 9 % des cas qui ont clairement signifié que *l'école est inutile et ne présente pour eux aucun intérêt*. Au total, environ 43 % des cas de non-scolarisation sont liés à une défiance des familles vis-à-vis de l'école.

2.5.4. L'absence de continuité éducative entraîne une baisse significative de la rétention scolaire

Toutes les écoles primaires n'offrent pas les six niveaux d'éducation : on dit alors que ces écoles sont incomplètes. Le tableau 2.7 montre qu'en 2012²⁴, 49 % des écoles (soit environ 27 % des élèves du primaire) sont concernées par cette situation. Ceci représente une hausse par rapport à la situation de 2004 où 42 % des écoles n'offraient pas les six niveaux (correspondant ainsi à 21 % d'élèves concernés). Cette proportion est encore plus importante dans les écoles communautaires avec 72 % qui sont à cycle incomplet. Il y a

²³ Le chapitre 6 reviendra plus en détail sur ces questions de disparités à l'accès à l'école.

²⁴ 2012 est l'année la plus récente où l'annuaire des statistiques scolaires avec des chiffres détaillés par école est disponible.

un risque qu'un enfant qui commence la 1ère année du primaire dans une école incomplète ne puisse pas terminer sa scolarité dans cette école et soit obligé d'aller s'inscrire ailleurs, ou en cas d'impossibilité de le faire, d'abandonner les études (on dira plus que c'est l'école qui abandonne l'élève).

Tableau 2.7. : Répartition des écoles et élèves selon le nombre de niveaux offerts

Niveaux offerts	Années 2003-2004		Années 2011-2012		Années 2011-2012					
	Ensemble du système		Ensemble du système		Public		Communautaire		Privé	
	% des écoles	% des élèves	% des écoles	% des élèves	% des écoles	% des élèves	% des écoles	% des élèves	% des écoles	% des élèves
1 seul niveau	3,5	1,2	5,1	2,2	1,0	0,3	8,4	5,8	3,1	0,7
2 niveaux	8,2	2,9	12,4	5,4	3,7	1,3	19,9	13,2	6,0	1,4
3 niveaux	8,2	4,2	10,5	6,2	5,3	2,4	15,1	13,5	5,3	2,0
4 niveaux	14,3	7,3	14,7	8,2	7,3	3,5	21,1	17,0	8,4	3,8
5 niveaux	7,9	5,1	6,7	5,0	5,6	3,3	7,8	8,7	4,6	2,4
Moins de 6 niveaux	42,1	20,7	49,4	27,1	22,9	10,8	72,4	58,1	27,3	10,3
Les 6 niveaux	57,9	79,3	50,6	72,9	77,2	89,2	27,6	41,9	72,7	89,7
Total général (nombre)		1 225 616	9 891	2 087 908	3 974	1 170 117	5 236	719 467	681	198 324

Source : calculs des auteurs à partir des données des annuaires de statistiques scolaires.

Cependant, conscientes de cette situation, certaines écoles incomplètes mettent en place divers systèmes pour fournir à l'enfant toutes les classes du primaire (par exemple par la création progressives de nouvelles classes : on parle alors de possibilité de continuité éducative). On estime ainsi qu'en 2012, si la moitié des écoles était complète (51 %), environ les trois quarts (76 %) ont pu assurer la continuité des études aux élèves.

Environ 10 enfants sur 100 n'achèvent pas le primaire parce que la classe supérieure n'est pas offerte dans l'école. En effet, en supposant que la rétention au sein du système éducatif soit la rétention observée dans les écoles où il y a une continuité éducative, on aboutirait à une rétention de 10 points supérieure à la valeur actuelle.

Ce gain en rétention est variable en fonction de la localisation et des régions (voir tableau 2.8 pour quelques cas illustratifs). Le nombre d'écoles qui n'offrent pas la continuité est plus élevé en milieu rural (27 %) qu'en milieu urbain (8 %). Arriver à fournir la continuité dans toutes les écoles (ce qui nécessite des efforts différenciés selon le milieu) ferait augmenter la rétention de 11 points en milieu rural et de 4 points en milieu urbain. Le cas des neuf régions incluses dans le tableau montre également le caractère différencié des efforts à fournir pour atteindre la continuité dans toutes les régions ; cela conduirait également à des impacts différents sur la rétention.

Tableau 2.8. : Illustration du gain en rétention dans quelques lieux

Catégories	% d'écoles en situation de discontinuité	% d'élèves concernés	Gain en rétention si toutes les écoles primaires offraient la continuité
<i>Localisation</i>			
- urbain	7,5 %	3,3 %	4,0 %
- rural	26,6 %	15,6 %	10,5 %
<i>Régions</i>			
Ndjamena	1,4 %	0,3 %	0,4 %
Mayo-Kebbi Ouest	9,5 %	2,5 %	3,2 %
Tibesti	11,1 %	9,2 %	0,4 %
Mayo-Kebbi Est	14,6 %	5,4 %	5,3 %
Moyen-Chari	24,0 %	9,1 %	9,7 %
Guera	29,7 %	17,2 %	7,3 %
Kanem	36,3 %	29,3 %	18,6 %
Lac	40,3 %	27,3 %	10,0 %
Ouaddaï	40,6 %	27,9 %	22,9 %
Tchad	23,4 %	11,4 %	9,9 %

Source : calculs des auteurs à partir des données des annuaires de statistiques scolaires (2012).

Cependant, les régions du Lac et du Ouaddaï apportent une information supplémentaire : les deux régions ont la même proportion d'écoles sans continuité ; cependant, fournir cette continuité conduirait à un gain de rétention de 23 points dans le Ouaddaï, mais de seulement 10 points dans la région Lac. Cette différenciation met en évidence le besoin de mieux comprendre les causes d'abandon scolaire avant d'envisager les stratégies de remédiation. Assurément, si dans certaines régions construire des classes peut aider à améliorer la rétention, dans d'autres, le gain sera moindre.

2.5.5. Les caractéristiques des ménages ou des individus qui déterminent l'accès à l'école influent également sur les chances d'y rester jusqu'à la fin du primaire

Au-delà de la continuité éducative, des caractéristiques propres aux ménages ou aux enfants influent sur les chances de ceux qui ont pu aller à l'école d'y rester jusqu'à la fin du primaire. Ceci a été mis en évidence en utilisant les mêmes caractéristiques que celles testées sur l'accès. Le modèle économétrique élaboré (voir tableau 2.9) montre les faits qui suivent.

À situation égale, un ménage préfère déscolariser son enfant de sexe féminin plutôt que celui de sexe masculin. Une fille inscrite à l'école a 62 % de chances en moins de terminer le primaire comparativement à un garçon.

Selon qu'on soit scolarisé en milieu rural ou dans certaines régions, les chances de terminer le cycle primaire sont amoindries. Un enfant rural a 75 % de chances en moins de terminer ses études primaires par rapport à un enfant urbain. En ce qui concerne les groupes de région mentionnés précédemment, les enfants scolarisés dans la « région 3 » ont 1,43 fois plus de chances de terminer le primaire que les enfants scolarisés dans la « région 2 ». La différence entre les chances de rétention des enfants du groupe de la « région 1 » par rapport au groupe de la « région 2 » sont très faibles (7 % de chances en plus pour les enfants inscrits dans la « région 1 »).

L'enfant issu d'une famille appartenant au 4e ou au 5e quintile de richesse a 16 % de chances en plus de poursuivre ses études jusqu'à la fin du cycle primaire, comparativement à un enfant dont la famille appartient aux autres quintiles. Ce facteur de richesse a été mentionné par ceux qui ont abandonné les études comme étant la première cause de cet abandon. Dans l'enquête Ecosit 3, « l'impossibilité financière » conduisant à l'arrêt des études a été mentionné dans 23 % des cas. On peut y rajouter 9 % de cas représentant la nécessité d'aider à la maison (situation qui peut aussi être liée à des questions financières). Au total, près de 32 % des cas d'abandon sont liées à la question financière/richeesse.

Tableau 2.9. : Effets de divers facteurs sur les chances d'accès à l'école et de rétention au primaire

Variables	Modèle 1 : accès à l'école		Modèle 2 : rétention au primaire	
	Coef.	Rapport de chances	Coef.	Rapport de chances
La famille où vit l'enfant appartient à l'un des quintiles de richesse Q1, Q2 ou Q3 (60 % les plus pauvres)	ref	ref	ref	ref
La famille où vit l'enfant appartient à l'un des quintiles de richesse Q4 ou Q5 (40 % les plus riches)	0,066 ***	1,068 ***	0,147 ***	1,159 ***
L'enfant vit en milieu urbain	ref	ref	ref	ref
L'enfant vit en milieu rural	-0,379 ***	0,684 ***	-1,374 ***	0,253 ***
L'enfant vit dans l'une des régions du groupe de région 1	-0,642 ***	0,526 ***	0,068 ***	1,071 ***
L'enfant vit dans l'une des régions du groupe de région 2	ref	ref	ref	ref
L'enfant vit dans l'une des régions du groupe de région 3	1,541 ***	4,667 ***	0,887 ***	1,428 ***
Le chef de ménage est un homme	ref	ref	ref	ref
Le chef de ménage est une femme	0,227 ***	1,255 ***	0,139 ***	1,148 ***
Le chef de ménage est instruit	ref	ref	ref	ref
Le chef de ménage est sans instruction	-1,105 ***	0,331 ***	-0,078 ***	0,925 ***
Le chef de ménage est agriculteur	-0,323 ***	0,724 ***	-0,296 ***	0,745 ***
Le chef de ménage a une autre occupation	ref	ref	ref	ref
L'école se trouve à moins de 15 minutes du lieu où vit l'enfant	ref	ref	ref	ref
L'école se trouve entre 16 et 30 minutes du lieu où vit l'enfant	-1,293 ***	0,274 ***	-0,358 ***	0,699 ***
L'école se trouve à plus de 30 minutes du lieu où vit l'enfant	-1,445 ***	0,236 ***	-0,198 ***	0,819 ***
L'enfant est un garçon	ref	ref	ref	ref
L'enfant est une fille	-0,711 ***	0,491 ***	-0,963 ***	0,382 ***
	Obs.	7902	Obs.	1822
	Pseudo R2	0,270	Pseudo R2	0,114

*** significatif au seuil de 1 %

Source : calculs des auteurs à partir des données de l'enquête Ecosit 3 (2011).

Les caractéristiques du chef de ménage jouent également sur les chances pour un enfant inscrit à l'école d'achever le primaire. Lorsque le chef de ménage est une femme, l'enfant a près de 15 % de chances en plus de poursuivre ses études. Cependant, si le chef de ménage est sans instruction ou bien est un agriculteur, les chances sont plus faibles (respectivement de 8 % et de 26 %) comparativement aux situations inverses.

2.6. Abandon, redoublement et efficacité interne du système éducatif

Il est attendu qu'un enfant qui s'inscrit dans un cycle donné poursuive ses études jusqu'à la fin de ce cycle. Les cas d'abandon représentent alors des situations que l'on souhaite éviter. De même, en cas de redoublement d'un élève, le système engage une fois de plus des ressources matérielles, humaines et financières pour faire acquérir des notions que l'élève aurait dû acquérir en un an. Les redoublements représentent aussi des situations que l'on souhaite éviter. La présente section rend d'abord compte de la fréquence des abandons et des redoublements. Elle mesure ensuite le niveau d'efficacité interne du système éducatif concernant sa capacité à conduire les élèves de la première à la dernière année d'un cycle dans le minimum d'années requises. Elle en déduit enfin une estimation du niveau de gaspillage des ressources éducatives et montre l'impact des abandons et du redoublement sur cette efficacité interne.

2.6.1. Des niveaux d'abandon trop élevés dans tous les cycles

Le profil de rétention probabiliste permet de voir que dans une génération, sur 64 élèves qui commencent le primaire, 42 arrivent en fin de cycle ; on peut donc estimer qu'il y a un taux d'abandon de 33 %. Ce niveau d'abandon est trop élevé et montre à quel point les ressources sont gaspillées. En effet, dans l'hypothèse où il faut un primaire complet pour alphabétiser durablement, on voit que les ressources engagées sur 33 enfants parmi 100 ne permettent pas d'atteindre cet objectif.

Les niveaux d'abandon scolaire au sein d'une génération sont également élevés dans les autres cycles. Dans l'enseignement moyen par exemple, il est de 30 % et dans le secondaire général, il est de 42 % (voir tableau 2.10).

Tableau 2.10. : Taux d'abandon scolaire au sein d'une génération

Cycle	% qui commence	% qui termine	taux d'abandon
Primaire	64,4	42,1	34,6
Moyen	31,9	22,3	30,1
Secondaire général	20,4	12,0	41,4

Source : calculs des auteurs à partir des données de l'enquête Ecosit 3 (2011).

2.6.2. Une fréquence des redoublements trop élevée et qui est restée constante depuis plus de 15 ans

La pratique du redoublement est très ancrée dans le système éducatif tchadien. En 2012, on comptait 24 % de redoublants au primaire, 22 % au moyen et 27 % au secondaire général. Ces chiffres élevés sont restés constants depuis plusieurs années, comme le montre le tableau 2.11.

Depuis plus de 15 ans, les différents plaidoyers contre le redoublement – dont les bénéfiques supposés ne sont pas avérés alors que les effets néfastes sur le système éducatif sont prouvés (voir annexe 2.3 en fin d'ouvrage) – n'ont eu aucun effet sur sa pratique au Tchad. Le niveau actuel du redoublement

est quasiment le même que celui de 1998. De plus, à l'intérieur d'un cycle, il y a peu de variations sur la proportion de redoublants selon les classes, excepté la classe de terminale où le pourcentage de redoublants dépasse parfois les 30 %²⁵.

Tableau 2.11. : Évolution de la proportion de redoublants par cours

	1998-99	2003-04	2006-07	2009-10	2011-12	2012-13
Primaire	25,9	24,8	20,6	22,4	23,0	24,4
CP1	33,3	25,8	21,3	23,4	24,0	25,6
CP2	23,5	24,4	19,5	21,6	21,7	22,4
CE1	22,8	25,6	21,2	23,0	23,9	24,6
CE2	20,2	24,1	19,5	20,9	22,0	24,0
CM1	18,4	23,1	20,2	21,8	22,3	24,4
CM2	27,9	24,6	21,7	21,5	23,2	24,9
Enseignement moyen	16,3	17,5	17,7	19,0	19,9	21,5
6 ^e	17,0	18,9	19,7	20,4	21,1	22,8
5 ^e	13,7	15,9	17,1	17,4	18,9	20,6
4 ^e	13,9	15,8	15,6	17,3	17,5	19,4
3 ^e	21,0	18,8	16,8	20,1	21,3	22,6
Secondaire général	17,0	24,3	22,0	21,5	25,8	27,2
2 nd e	12,9	19,0	18,9	19,6	21,0	20,3
1 ^{ère}	11,6	17,4	14,7	16,0	17,1	18,3
Terminale	27,5	33,7	29,8	26,5	34,3	37,3

Source : annuaires des statistiques scolaires des années concernées

En comparaison internationale, le Tchad fait partie des pays qui présentent les taux de redoublement les plus élevés en Afrique. Le tableau en annexe 2.4 montre que la moyenne du taux de redoublement au primaire pour 19 pays d'Afrique subsaharienne est de 12 % (respectivement 13 % au moyen et 12 % au secondaire général). On sait par ailleurs qu'une fréquence trop élevée du redoublement tend à accroître le taux d'abandon. Ainsi, la conjugaison des deux phénomènes contribue à ternir les efforts de développement du système éducatif tchadien.

2.6.3. L'efficacité interne du système éducatif, déjà faible il y a quelques années, se dégrade davantage

De façon générale, quel que soit l'ordre d'enseignement, l'efficacité interne du système éducatif est faible (voir tableau 2.12), ce qui traduit l'existence de gaspillage de ressources dans le financement des redoublements et des élèves qui ensuite abandonnent. L'ampleur de ce gaspillage diminue au fur et à mesure que l'on s'élève dans les cycles.

Au primaire, le coefficient d'efficacité interne (CEI)²⁶ est de 41 %, ce qui met en évidence que 59 % des ressources du primaire sont utilisées pour financer des redoublements ou des élèves qui vont abandonner. En conséquence, au lieu de consommer 6 années scolaires pour produire un sortant du primaire, le système en utilise presque 15. Les écoles communautaires ont plus de problèmes d'efficacité interne que les écoles publiques. Le CEI est de 42 % dans les écoles publiques (soit une utilisation de 14 années scolaires pour produire un sortant) contre 30 % dans les écoles communautaires (soit

²⁵ Comme évoqué précédemment, le faible taux de réussite au bac lors des deux dernières années laisse penser que ce pourcentage est largement sous-estimé.

²⁶ Voir en annexe 2.5 une présentation de ce qu'est le coefficient d'efficacité interne.

une consommation de 20 années scolaires pour produire un sortant). L'efficacité interne au primaire s'est dégradée au cours des 10 dernières années. En 2003-2004, le CEI bien que faible dans les écoles publiques et communautaires (49 %) était meilleur que son niveau actuel (38 %).

Tableau 2.12. : Coefficient d'efficacité interne (CEI) par cycle et type d'établissement (2011-12)

2011-12	CEI (en %)	CEI sans redoublement (en %)	CEI sans abandon (en %)	Nombre d'années scolaires utilisées pour produire un sortant du cycle
Primaire	41	53	77	14,6
- public	42	56	75	14,4
- communautaire	30	38	78	20,2
- public et communautaire	38	50	76	15,9
Moyen général	58	72	80	6,9
- public	54	68	79	7,5
- communautaire	50	60	82	8,1
- public et communautaire	53	68	79	7,5
Secondaire général	62	92	67	4,8
- public	62	93	66	4,8

Source : données des annuaires des statistiques scolaires, 2012.

Au moyen, le CEI est de 58 %, ce qui signifie que 42 % des ressources sont gaspillées. Cela se traduit par le fait qu'au lieu des 4 années scolaires nécessaires pour produire un sortant, le système en utilise jusqu'à 7. Les écoles communautaires sont relativement moins efficaces (CEI de 50 %) que les écoles publiques (CEI de 54 %). À ce cycle également, l'efficacité interne s'est dégradée car en 2003-04, le CEI qui était de 64 % dans les écoles publiques et communautaires est passé à 53 %.

Au secondaire général, le CEI est de 62 %, ce qui traduit que 38 % des ressources sont perdues/gaspillées. Au lieu des 3 années que dure le cycle, il faut utiliser environ 5 années scolaires pour produire un sortant. Là encore, le CEI est en baisse par rapport à sa valeur de 2003-04 qui était de 68 %.

2.6.4. Si redoublements et abandons nuisent à l'efficacité interne du système, l'impact des abandons est plus élevé

Le tableau 2.12 propose une simulation de ce que serait le CEI si le système n'avait que des abandons (sans redoublement) et aussi une simulation de ce que serait le CEI si le système avait uniquement des redoublements (sans abandon).

Au primaire, le CEI pourrait s'améliorer de 12 points, passant ainsi à 53 % si le système n'autorisait pas les redoublements et n'avait que des abandons. A l'inverse, il s'améliorerait de jusqu'à 36 points, passant ainsi à 77 % s'il n'y avait pas d'abandons et que seul le redoublement était toléré. Ces résultats mettent en évidence le fait que le système éducatif doit prioritairement lutter contre les abandons car ils créent plus de gaspillage de ressources que les redoublements. La simulation montre aussi que les gains sont variables en fonction des types d'établissement. Le gain le plus important, 49 points, serait enregistré par les écoles communautaires dans le cas où le système fonctionnerait sans abandons, tandis que le CEI des écoles publiques gagnerait 33 points. Ces résultats mettent également en évidence le fait que les abandons sont beaucoup plus préoccupants dans les écoles communautaires. On peut d'ailleurs rappeler

que c'est dans ce type d'écoles qu'il y a le plus grand nombre d'élèves en situation de discontinuité, situation qui ensuite crée des abandons (58 % des élèves des écoles communautaires sont en situation de discontinuité contre 10 % dans les écoles publiques et 10 % dans les écoles privées).

Au moyen également, l'efficacité interne pourrait s'améliorer de 14 points passant ainsi à 72 % si le système n'autorisait pas les redoublements et n'avait que des abandons. À l'inverse, il s'améliorerait de jusqu'à 22 points, passant ainsi à 80 % s'il n'y avait pas d'abandons et que seul le redoublement était toléré. À ce cycle, l'impact néfaste de l'abandon sur l'efficacité interne est plus fort que l'impact du redoublement. C'est une fois de plus au niveau des écoles communautaires que l'impact de l'abandon est le plus élevé : en l'absence de ce phénomène, l'efficacité interne pourrait gagner jusqu'à 32 points et passer ainsi à 82 %.

Au niveau du secondaire général, on observe une situation inverse : étant donné la fréquence trop élevée du redoublement à ce cycle, l'impact du redoublement est beaucoup plus marqué que celui de l'abandon. En effet, l'efficacité interne pourrait s'améliorer de 30 points passant ainsi à 92 % si le système n'autorisait pas les redoublements et n'avait que des abandons. À l'inverse, il s'améliorerait de seulement 5 points, passant ainsi à 67 %, s'il n'y avait pas d'abandons et que seul le redoublement était toléré.

Les ressources éducatives du système éducatif tchadien sont déjà très limitées au regard de l'ensemble des actions qui doivent être entreprises pour son développement, mais le fait que le système ait une efficacité interne faible traduit un gaspillage d'une partie considérable de ces ressources rares dans le financement des redoublants (qui de ce fait occupe la place au sein du système privant ainsi un nouvel entrant de la possibilité d'aller à l'école), et des abandons (ceux-ci engageant des dépenses éducatives alors qu'ils n'atteignent pas la fin du cycle). Si lutter contre le redoublement et les abandons est nécessaire, la compréhension des causes des abandons afin de les diminuer, voire les annuler, doit être prioritaire.



CHAPITRE 3

Le financement du secteur de l'éducation et de la formation

Ce chapitre traite de trois questions fondamentales concernant le financement de l'éducation : combien coûte le service éducatif ? Comment le budget disponible est-il utilisé ? Quelles sont les marges de manœuvre possibles d'utilisation du budget disponible pour atteindre plus efficacement les objectifs de politique éducative ?

Il importe, tout d'abord, de connaître le coût global du secteur et son évolution dans le temps, notamment pour la sphère gouvernementale. À la différence des secteurs tels que la santé ou l'agriculture, dont les activités sont souvent exécutées au sein d'un seul département ministériel, les postes de dépenses éducatives dépassent souvent le cadre strict d'un ministère unique, fût-il celui de l'Éducation nationale. Il s'agit alors de traquer ces postes de dépenses éparpillées un peu partout et de les regrouper pour en faire un budget consolidé représentant l'ensemble des dépenses engagées par le gouvernement au cours d'une année fiscale donnée.

Ce travail ne s'avère pas toujours évident et nécessite une maîtrise parfaite de la nomenclature budgétaire utilisée dans le pays. La maîtrise du coût global engagé par le gouvernement permet alors, par comparaison avec le budget gouvernemental total, de déterminer le niveau de priorité du secteur pour le gouvernement (arbitrage intersectoriel), et la répartition de ce coût entre les divers sous-cycles donne une idée des arbitrages intrasectoriels. Cette analyse doit se compléter par une estimation des coûts engagés par d'autres acteurs non étatiques tels que les ménages et les partenaires extérieurs.

Ensuite, il s'agira d'analyser la façon dont le budget disponible est utilisé, autrement dit sa répartition entre les principaux postes de dépenses, en faisant notamment la part entre les dépenses d'investissement et les dépenses courantes, entre les dépenses salariales et les dépenses non salariales, entre les dépenses consacrées effectivement à l'enseignement et les dépenses dédiées à l'administration de l'enseignement, etc., et ceci, pour les différents niveaux ou sous-secteurs de l'éducation et de la formation. Ici intervient l'analyse des coûts unitaires (notamment salariaux) qui ne sont qu'une confrontation des dépenses courantes avec le nombre d'élèves ou de personnels enseignants ou non enseignants de chaque niveau. Pour cela, deux approches sont utilisées : une approche dite macroscopique, assez classique, et une approche dite microscopique, parce que permettant une analyse plus fine des déterminants du coût unitaire global.

De cette analyse des coûts unitaires, il s'agira enfin d'inférer des éléments de politique éducative susceptibles d'intéresser les décideurs politiques et les gestionnaires du système éducatif. Par exemple: À objectifs donnés, sur quels leviers serait-il possible d'agir pour obtenir des résultats de façon plus efficiente ? Ou alors : À budget contraint, devrait-on privilégier la quantité (le nombre d'élèves inscrits dans les établissements) ou la qualité des intrants (enseignants mieux formés et mieux payés, matériels pédagogiques disponibles, supervision plus rapprochée, etc.) ? Comment cela se traduit-il en termes concrets de salaires pour les enseignants ou de conditions d'enseignement dans les salles de classe ? Un tel arbitrage entre la quantité et la qualité n'est donc pas sans conséquence pour les acteurs du système, ni pour ses bénéficiaires.

3.1. Les dépenses d'éducation et leur évolution dans le temps

3.1.1. L'augmentation du budget pour chaque sous-secteur a été sensiblement importante

La situation financière en faveur du secteur de l'éducation, dont on a vu qu'elle s'est nettement améliorée en volume (voir le chapitre 1), a bénéficié à tous les niveaux ou sous-cycles d'éducation, puisqu'ils ont tous connu une amélioration sensiblement importante de leur allocation budgétaire publique. Entre 2004 et 2013, la croissance annuelle moyenne des dépenses publiques récurrentes (salaires, bourses et fonctionnement) se situe entre 16,3 % et 24,0 % en termes courants et entre 11,3 % et 18,7 % en termes constants, quel que soit le niveau d'enseignement considéré (tableau 3.1 ci-après). En comparaison, le taux annuel de croissance des effectifs d'élèves sur la même période se situe entre 5 % et 12 % selon les niveaux. Par ailleurs, cette croissance annuelle moyenne des dépenses est de l'ordre de deux fois la valeur qui a été observée au cours de la décennie d'avant 2004 (voir le RESEN 2004).

En proportion du budget des dépenses publiques courantes totales du secteur de l'éducation et de la formation, la part du budget récurrent du sous-secteur préscolaire est la plus faible, suivie de celle du sous-secteur de l'alphabétisation. Malgré une nette augmentation en volume (passage de 0,3 milliard à 0,8 milliard de francs CFA en valeurs constantes entre 2004 et 2013, soit un taux d'accroissement moyen annuel de 11 % – voir le tableau 3.1), le budget récurrent du sous-secteur préscolaire représente en proportion en 2013 à peine 0,5 % du budget récurrent du secteur dans son ensemble, en baisse par rapport à une valeur de 1 % en 2004. Quant à l'alphabétisation, malgré une croissance annuelle moyenne de près de 19 % sur la même période, la part relative de son budget récurrent n'a que très peu augmenté, passant de 2,4 % en 2004 à 2,7 % en 2013.

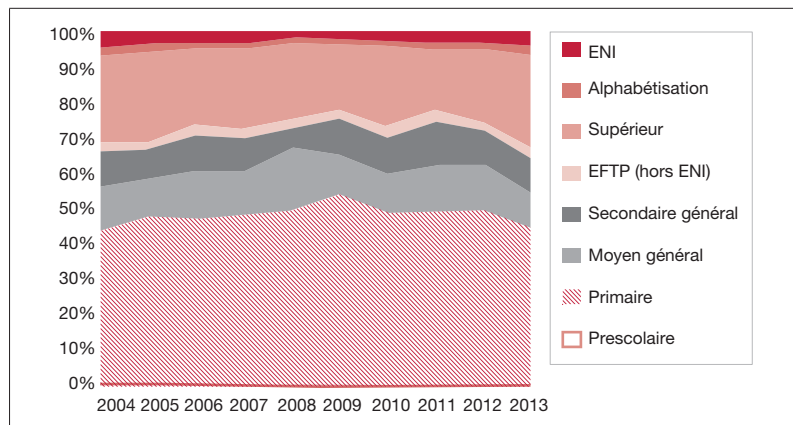
Tableau 3.1. : Évolution des dépenses publiques* récurrentes d'éducation (base ordonnancement), en milliards de francs CFA, valeurs courantes et valeurs constantes (2004 – 2013)

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Accroissement annuel moyen (%)
En milliards de francs CFA valeurs courantes											
Préscolaire	0,2	0,4	0,3	0,3	0,3	0,3	0,4	0,4	0,5	0,8	16,3
Alphabétisation	0,6	0,8	0,5	0,7	1,0	1,0	1,2	2,1	2,8	4,2	24,0
Enseignement normal	1,2	1,4	1,6	2,1	1,3	1,7	2,2	3,0	3,3	6,5	20,2
Enseignement primaire	11,1	18,0	20,7	28,7	34,6	41,1	39,4	42,6	55,8	69,4	22,6
Enseignement moyen	3,2	4,1	5,8	7,1	11,9	8,0	8,6	11,5	14,0	16,0	19,5
Enseignement secondaire	2,6	3,3	4,6	5,6	3,9	7,9	8,3	11,1	11,1	15,3	21,7
Ens. technique et professionnel	0,7	0,9	1,4	1,6	2,2	2,2	2,5	3,1	2,9	4,6	23,8
Enseignement supérieur	6,2	9,6	9,5	13,4	14,8	14,0	18,2	14,0	22,6	40,6	23,2
Total général	25,9	38,5	44,4	59,6	70,1	76,3	80,7	87,9	112,9	157,4	22,2
En milliards de francs CFA valeurs constantes											
Préscolaire	0,3	0,4	0,3	0,3	0,4	0,4	0,4	0,4	0,5	0,8	11,3
Alphabétisation	0,9	1,0	0,6	0,8	1,1	1,2	1,3	2,2	2,8	4,2	18,7
Enseignement normal	1,8	1,7	1,8	2,5	1,4	2,0	2,3	3,2	3,3	6,5	15,1
Enseignement primaire	16,5	21,8	23,8	33,3	36,2	48,8	42,1	44,7	56,1	69,4	17,3
Enseignement moyen	4,8	4,9	6,6	8,2	12,5	9,5	9,2	12,1	14,0	16,0	14,4
Enseignement secondaire	3,9	3,9	5,3	6,5	4,1	9,3	8,9	11,7	11,2	15,3	16,5
Ens. technique et professionnel	1,0	1,1	1,6	1,9	2,3	2,6	2,6	3,3	2,9	4,6	18,5
Enseignement supérieur	9,2	11,7	10,9	15,6	15,5	16,6	19,5	14,7	22,7	40,6	17,9
Total général	38,3	46,6	51,0	69,1	73,4	90,5	86,4	92,2	113,4	157,4	17,0

Note : Les chiffres présentés ici sont issus des comptes administratifs de tous les départements ministériels impliqués qui ont exécuté des dépenses d'éducation : les trois ministères en charge de l'éducation et de la formation (ministère de l'Enseignement fondamental et de l'Alphabétisation (MEFA), ministère des Enseignements et de la Formation professionnelle secondaires (MEFPS) et ministère de l'Enseignement, de la Recherche et de la Formation professionnelle supérieurs (MERFPS)), ainsi que le ministère de l'Action sociale, de la Famille et de la Solidarité nationale, pour le sous-secteur de la petite enfance, et d'autres départements ministériels (santé, agriculture, jeunesse, etc.) qui s'occupent d'instituts spécialisés dans leurs domaines respectifs.

En ce qui concerne le sous-secteur primaire, il représente sur toute la période étudiée la valeur la plus élevée parmi les autres sous-secteurs. Ceci montre que le primaire demeure un sous-secteur prioritaire pour l'État tchadien (graphique 3.1 ci-après). Cela dit, la part du primaire, après avoir connu une amélioration continue jusqu'en 2009 (54 %, contre 43 % en 2004), baisse constamment depuis lors et se situe à 44 % en 2013. Au final, cette part demeure quasi stationnaire sur la période 2004-2013. Quand on examine les autres cycles, on voit que la part de l'enseignement secondaire est elle aussi restée stationnaire sur la période (10 %) tandis que celle du cycle moyen a légèrement baissé : 13 % en 2004 contre 10 % en 2013. Par ailleurs, malgré un taux d'analphabétisme élevé au sein de la population adulte tchadienne et l'importance de la professionnalisation des formations au regard du marché du travail, les sous-secteurs de l'alphabétisation et de l'ETFP bénéficient des plus faibles parts des dépenses courantes en 2013 (respectivement 3 % et 7 %, quasi à l'identique de 2004). De tous les cycles d'enseignement, c'est le supérieur qui a connu une augmentation dans la répartition intrasectorielle des dépenses courantes d'éducation entre 2004 et 2013, puisque la part allouée à ce sous-secteur est passée de 24 % en 2004 à 26 % en 2013.

Graphique 3.1 : Évolution de la part des dépenses publiques courantes par cycle ou sous-secteur d'enseignement (2004-2013)



Source : comptes administratifs (ministère des Finances) et calculs des auteurs.

Avec un taux d'achèvement aussi bas, la part actuelle des dépenses courantes disponibles pour le primaire (43,5 %) est sans aucun doute insuffisante. Pour le Tchad, le maintien des dépenses courantes à ce niveau de 50 % sur la prochaine décennie est indispensable si le pays veut rester dans la course vers l'achèvement primaire universel dans un délai raisonnable.

Cette part des dépenses récurrentes pour le primaire est plus faible que ce qui est observé en moyenne pour le cycle primaire dans les pays africains économiquement similaires au Tchad. Cette observation est également vraie pour les autres cycles d'enseignement, sauf l'enseignement supérieur. En effet, alors que la moyenne de la part des dépenses récurrentes dans l'échantillon de pays représentés ici est de 45,6 % pour le primaire, 17,6 % pour le premier cycle du secondaire (appelé cycle moyen ou encore second cycle du fondamental), 12,3 % pour le secondaire 2 et 5,4 % pour l'ETFP (hors ENI), ces parts sont respectivement de 43,5 %, 10,1 %, 9,6 % et 2,9 % pour le Tchad. Au contraire, pour l'enseignement supérieur, cette part est de 26 %, soit 9 points de pourcentage plus élevée pour le Tchad que pour les pays de l'échantillon et de 7 points de pourcentage plus élevée pour le Tchad que pour la moyenne des pays d'Afrique subsaharienne dans leur ensemble.

Tableau 3.2. : Comparaison internationale de la part des dépenses courantes consacrées aux différents sous-cycles d'enseignement

	Primaire		Secondaire général				ETFP (hors ENI)		Supérieur	
	%	Année	Cycle 1	Année	Cycle 2	Année	%	Année	%	Année
Bénin	49,0	2010	17,9	2010	9,0	2010	3,7	2010	16,8	2010
Burkina Faso	60,5	2011	9,0	2006	5,6	2006	2,6	2006	17,9	2011
Cameroun	34,7	2011	16,6	2011	15,4	2011	16,8	2011	12,6	2011
Congo	18,0	2007	24,6	2007	15,1	2007	14,9	2007	25,6	2007
Tchad	44,1	2013	10,2	2013	9,7	2013	2,9	2013	25,8	2013
Comores	37,9	2010	29,8	2010	20,2	2010	2,3	2010	9,8	2010
Côte d'Ivoire	42,7	2007	17,6	2007	9,8	2007	7,2	2007	20,9	2007
Gabon	32,3	2008	18,7	2008	18,2	2008	5,7	2008	21,2	2008
Gambie	50,8	2012	23,2	2009	10,8	2009	2,6	2009	10,8	2012
Guinée-Bissau	55,2	2010	-	-	-	-	2,5	2010	6,8	2010
Lesotho	35,7	2008	-	-	-	-	2,0	2004	36,8	2008
Mali	40,2	2011	16,7	2008	12,9	2008	9,9	2008	20,5	2011
Mauritanie	52,4	2008	16,8	2008	8,7	2008	3,4	2008	16,8	2008
Rép.Centraf.	55,0	2010	13,1	2008	11,6	2008	1,3	2008	20,9	2010
Rwanda	48,5	2008	-	-	-	-	-	-	26,7	2008
Sénégal	45,5	2008	8,2	2008	15,7	2008	7,6	2008	22,7	2008
Sierra Leone	52,7	2011	19,1	2011	7,4	2011	3,2	2010	17,6	2011
Togo	48,0	2011	15,0	2011	11,8	2011	6,1	2011	17,7	2011
Ouganda	53,8	2011	-	-	-	-	3,4	2011	10,0	2011
Moyenne (hors Tchad)	45,2		17,6		12,3		5,6		18,5	
Moyenne Afrique subs.	44,5		19,0		13,6		5,1		20,1	

Source : Pôle de Dakar IPE-UNESCO.

3.2. L'analyse détaillée des dépenses courantes et du personnel de 2013

3.2.1. La grande majorité des dépenses sont des dépenses salariales pour tous les niveaux d'enseignement hormis pour l'enseignement supérieur

Les salaires représentent la grande part des dépenses courantes d'éducation (71 % en 2013). Les dépenses non salariales n'en constituent donc que 29 % (tableau 3.4). Cette dernière proportion est même de 10 % pour tout le secteur si on exclut du contenu des dépenses courantes les bourses d'études et autres subventions accordées aux étudiants du supérieur, ne laissant ainsi que très peu de marge de manœuvre pour couvrir les dépenses telles l'acquisition des fournitures de bureau, des matériels didactiques et des manuels scolaires, etc. Pour l'enseignement fondamental (primaire et moyen) et secondaire, les dépenses hors salaires représentent entre 6 % et 8 % des dépenses courantes.

Tableau 3.3 : Décomposition des dépenses courantes d'éducation par nature et niveau en 2013 (en milliards de fr. CFA)

	Pré scolaire	Alphabétisation	ENI	Primaire	Secondaire 1	Secondaire 2	ETFP (hors ENI)	Supérieur	Total général
Dépenses courantes d'éducation	0,8	4,2	6,5	69,3	16	15,2	4,6	40,6	157,2
• Salaires	0,7	3,8	5,5	63,9	15,1	14,1	2,9	5,1	111,1
- Enseignants	-	3,8	4,6	43,5	8,2	7,1	2,5	4,5	74,1
Fonctionnaires	-	3,8	4,6	32,5	8,2	7,1	2,5	4,5	63,1
MC subventionnés	-	-	-	11	-	-	-	-	11
- Non-enseignants	-	0	0,9	20,4	6,9	6,9	0,5	0,6	36,2
• Dép. courantes hors salaires	0,1	0,4	0,9	5,4	0,9	1,2	1,7	35,5	46,1
- Dépenses sociales	-	-	-	-	-	-	-	34,1	34,1
% dép. cour. d'éducation	13 %	10 %	14 %	8 %	6 %	8 %	37 %	87 %	29 %
% dép. courantes d'éduc. (hors bourses)	13 %	10 %	14 %	8 %	6 %	8 %	37 %	21 %	10 %
Dép. cour. hors salaires enseignants / dép. courantes totales (2013)	-	10 %	29 %	37 %	49 %	53 %	46 %	89 %	53 %
Dép. cour. hors salaires enseignants / dép. courantes totales (2003)	-	-	83 %	45 %	53 %	52 %	50 %	83 %	55 %

Source : Direction générale du budget et calcul des auteurs.

En ce qui concerne les dépenses hors salaires des enseignants (c'est-à-dire les dépenses de fonctionnement et les salaires des personnels non enseignants), les proportions sont en général sensiblement plus importantes : en moyenne pour tout le secteur, celles-ci représentent 53 % du budget récurrent, mais cette proportion varie d'environ 10 % pour l'alphabétisation à 89 % pour le supérieur (tableau 3.3). En comparaison à la même proportion calculée pour l'année 2004, ces valeurs pour 2013 sont plus faibles quel que soit le sous-secteur considéré, signifiant que la masse salariale des enseignants a relativement gagné en importance sur la période.

Au niveau des sous-secteurs de l'ETFP (hors ENI) et de l'enseignement supérieur, les dépenses hors salaires des enseignants constituent respectivement 46 % et 89 % des dépenses courantes. Mais dans les faits, et surtout pour l'enseignement supérieur, les dépenses hors salaires sont elles-mêmes presque totalement (96 %) constituées de dépenses sociales, c'est-à-dire de transferts et subventions pour les transports, de bourses et d'aides sociales aux étudiants. Ainsi, les dépenses de fonctionnement hors dépenses sociales (c'est-à-dire les dépenses administratives et pédagogiques) ne représentent que 21 % des dépenses courantes du supérieur.

En comparaison internationale, ces proportions pour le Tchad sont sensiblement plus élevées. En effet, pour un ensemble de pays d'Afrique subsaharienne comparables pour lesquels les données récentes sont disponibles (voir le tableau 3.4), la part des dépenses hors salaires des enseignants dans les dépenses courantes d'éducation est d'environ 32 % au primaire, 39 % au moyen (secondaire 1) et 42 % au secondaire 2.

Tableau 3.4. : Part de dépenses courantes hors salaires des enseignants dans quelques pays d'Afrique subsaharienne

	Primaire		Secondaire 1		Secondaire 2	
	Part (%)	Année	Part (%)	Année	Part (%)	Année
Bénin	26,9	2010	23,0	2010	23,0	2010
Cameroun	34,0	2011	46,8	2011	33,2	2011
Congo	65,8	2007	63,5	2007	60,8	2007
Tchad	37 %	2013	49 %	2013	54 %	2013
Comores	18,1	2010	22,5	2010	23,8	2010
Côte d'Ivoire	30,4	2007	38,7	2007	38,1	2007
Gabon	56,0	2008	-	-	-	-
Gambie	28,7	2009	28,7	2009	30,4	2009
Guinée-Bissau	19,6	2010	20,6	2010	-	-
Mali	38,4	2008	41,0	2008	66,0	2008
Mauritanie	35,7	2008	51,8	2008	52,5	2008
République centrafricaine	28,4	2007	51,0	2005	52,0	2005
Rwanda	49,9	2008	62,9	2008	52,6	2008
Sierra Leone	22,1	2010	-	-	-	-
Togo	16,0	2011	16,0	2011	30,0	2011
Ouganda	14,7	2011	-	-	-	-
Moyenne (hors Tchad)	32,3	-	38,9	-	42,0	-

Source : base de données des indicateurs du Pôle de Dakar IIPE-UNESCO.

3.2.2. La masse salariale des enseignants qui ne sont pas en situation de classe est trop élevée

Si on analyse la masse salariale des personnels de l'éducation, on se rend compte qu'une faible proportion est consacrée aux enseignants à la craie²⁷. En effet, pour l'ensemble du secteur, le tiers de la masse salariale est consacré à des personnels qui ne sont pas en situation de classe. Si cette proportion est de 32 % au primaire, elle atteint 46 % au secondaire 1, et la moitié (49 %) au deuxième cycle secondaire. Au primaire, la masse salariale consacrée aux maîtres communautaires n'est que le tiers de la masse des enseignants en situation de classe, alors que les maîtres communautaires représentent plus de 75 % des enseignants en situation de classe. Cela indique que plus des trois quarts du travail d'enseignement au primaire est assuré par des personnels qui ne coûtent que le tiers de la masse salariale enseignante.

3.2.3. Quelle est la situation du personnel ?

Au Tchad, le système d'éducation et de formation repose dans une proportion à peu près égale sur les personnels réguliers de l'État d'un côté et sur les personnels vacataires ou communautaires de l'autre, avec une légère prédominance pour ces derniers. En effet, d'après les données de 2013, environ 56 700 personnels, tous statuts et toutes fonctions confondus, travaillent au sein des ministères en charge de l'éducation et de la formation. Ce stock de personnels est partagé de façon à peu près égale entre les deux catégories principales, à savoir : i) 28 200 personnels réguliers de l'État (fonctionnaires, agents contractuels de l'État) et ii) 28 500 enseignants vacataires, y compris les maîtres communautaires dont un peu plus de la moitié – environ 15 500 – est payée par l'État et le reste, soit environ 13 000, par les associations de parents d'élèves et les communautés.

²⁷ C'est-à-dire ceux qui enseignent en classe devant les élèves.

Une réflexion en profondeur devrait être menée sur les maîtres communautaires (MC) et les vacataires en vue de juguler complètement le phénomène, ou au moins de les intégrer dans l'ordre normal de fonctionnement du système éducatif avec un minimum d'aménagements nécessaires au niveau de leur plan de carrière, de leurs conditions de formation et de rémunération. Le phénomène des maîtres communautaires, en effet, n'est pas nouveau. Si les premières statistiques sur le sujet datent du début des années 2000, leur apparition remonte en réalité du début des années 1990. Le dernier RESEN indiquait qu'en 2003, les MC et les vacataires étaient environ 11 000, et représentaient déjà un peu plus de 40 % du nombre total de personnels travaillant au sein des ministères en charge de l'éducation. En 2013, soit 10 ans plus tard, ils représentent plus de la moitié du personnel dans le système. Et par ailleurs, si l'on ne tient compte que du personnel enseignant dans les salles de classe, les MC représentent environ 78 % au cours de la même année au primaire. Ce chiffre est élevé. La persistance du phénomène et surtout son ampleur sans cesse grandissante au fil des ans indiquent sans doute que c'est un phénomène structurel, de fond.

En ce qui concerne les personnels pris en charge par l'État, plus de huit personnels sur dix (82 %), tous ministères confondus, se trouvent dans un établissement d'enseignement. Ce chiffre va de 73 % pour l'enseignement moyen à 90 % pour l'enseignement primaire, voire 92 % pour le supérieur. En termes absolus, ce sont environ 8 000 personnels qui travaillent hors des établissements scolaires (c'est-à-dire les personnels administratifs des structures centrales et déconcentrées), soit environ 18 % de l'ensemble du personnel du système.

Mais dans les établissements, ce ne sont pas tous les personnels pris en charge par l'État qui sont en situation de classe. Ainsi, quand on étend la notion de personnel administratif aux enseignants déchargés de cours dans les établissements, il se trouve au final que seulement 71 % des personnels pris en charge par l'État sont des enseignants à la craie, et cette proportion va de 49 % au deuxième cycle du secondaire à 83 % à l'enseignement primaire. En complément, c'est donc 29 % ou près d'un personnel sur 4 (soit environ 12 700 personnels) qui travaillent dans le système en dehors des salles de classe. Cette proportion, qui était de 22 % en 2003 (voir le RESEN 2004), est plus élevée que dans les pays à situation économique comparable, où on observe qu'en moyenne elle est de l'ordre de 15 %.

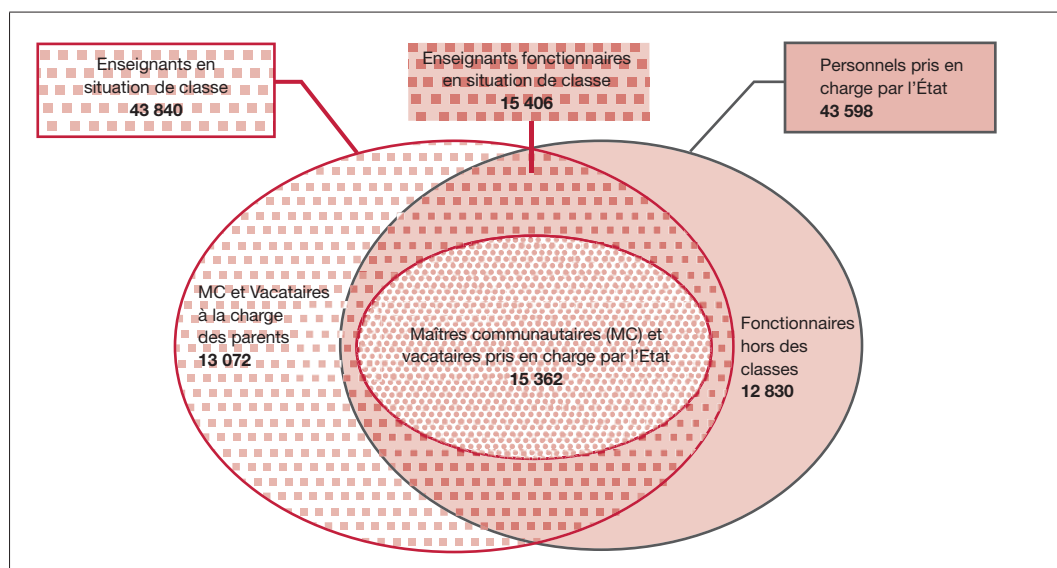
Tableau 3.5. : Situation du personnel enseignant et non enseignant dans les établissements et dans les services (2013)

	Personnels pris en charge par l'État en 2013										
	Établissements scolaires			Administration centrale et déconcentrée				Total personnels payés par l'État (I + II)	Vacataires / maîtres com- munautaires à la charge des parents d'élèves, dans les éta- blissements (III)	Total général (I + II + III)	Total des personnels en situation de classe a+c+III
	Enseignants fonctionnaires chargés de cours (a)	Enseignants fonction- naires déchargés de cours (b)	Vacataires/ maîtres commun. payés par l'État (c)	Total a+b+c (I)	Administratifs / Cadres (d)	Personnel d'appui (e)	Total (d)+(e) (II)				
Préscolaire	64	54	118	118				118		118	64
Fondamental	10 307	3 192	15 278	28 777	4 377	223	4 600	33 259	12 142	45 401	37 727
- Primaire	6 903	1 903	15 278	24 084	2 734	94	2 828	26 912	9 562	36 474	31 743
- Moyen	3 404	1 289	4 693	4 693	1 643	129	1 772	6 465	2 580	9 045	5 984
Secondaire 2	2 527	1 247	3 774	3 774	1 191	155	1 346	5 120	893	6 013	3 420
ETFP	440	87	527	527	35	15	50	527	37	564	477
ENI	329	66	395	395				395		395	329
Supérieur	835	25	84	944	61	17	78	1 022		1 022	919
Alphab / non formelle	904	0	904	904				904		904	904
Services centraux					1 222	863	2 085	2 085		2 085	
Total	15 406	4 671	15 362	35 439	6 886	1 273	8 159	43 598	13 072	56 670	43 840

Source : ministères en charge de l'éducation et estimations des auteurs.

Si une partie des 12 800 personnels de l'État en dehors des salles de classe était redéployée dans les salles de classe, le problème de maîtres communautaires payés par les parents et les communautés dans les établissements se poserait avec moins d'acuité. Le nombre de personnels non enseignants paraît élevé à plusieurs égards. Tout d'abord, au regard de l'ensemble du personnel, le rapport est de un personnel hors salle de classe pour environ quatre enseignants en situation de classe (chargés de cours). Ensuite, au regard des fonctionnaires et décisionnaires de l'État, à peu près 45 % ne sont pas en situation de classe en 2013, soit environ quatre personnels administratifs pour cinq personnels chargés de cours. Enfin leur chiffre est équivalent à celui des maîtres communautaires sans aucune prise en charge de l'État (ils sont 13 000). Il y a donc à peu près autant de maîtres communautaires (sans aucune prise en charge de l'État) dans les salles de classe que de fonctionnaires dans l'administration de l'éducation (voir graphique ci-après).

Graphique 3.2 : Situation du personnel de l'éducation en 2013



Source : compilation des auteurs.

Cette situation, pour le moins qu'on puisse dire, porte atteinte à l'équité dans le financement public de la scolarisation vis-à-vis des enfants issus des populations rurales pauvres du pays. En effet, les enseignants communautaires moins bien formés et sans aucune prise en charge de l'État (qui reposent en fait sur les parents d'élèves) sont recrutés par les associations villageoises, en lieu et place des enseignants fonctionnaires mieux formés et dûment payés par l'État mais affectés en dehors des salles de classe. Ainsi, pour chaque enseignant déchargé ou muté hors d'un établissement, un enseignant communautaire est recruté par les parents. Les autorités ministérielles en charge des affectations devraient faire particulièrement attention aux mutations des enseignants hors des établissements, de façon à soulager un tant soit peu les charges pesant sur les communautés.

3.3. Les coûts unitaires

3.3.1. Estimation des coûts unitaires par la méthode agrégée

Tableau 3.6. : Coûts unitaires sur dépenses publiques courantes estimées pour 2013

	Dépenses courantes (en milliards de francs CFA)	Nombre d'élèves	Coût unitaire			Coût unitaire 2003	
			en francs CFA	CU / (CU Prim)	% PIB / hab.	en francs CFA	% PIB / hab.
Préscolaire	0,8	9 680 *	8 0247	2,4	21,1 %	-	-
Alphabétisation	4,2	112 563 **	37 577	1,1	9,9 %	-	-
Primaire	69,4	2 078 778 **	33 379	1	8,8 %	12 351	7,00 %
Moyen	16	309 627	51 813	1,6	13,6 %	46 814	26,60 %
Secondaire	15,3	112 148	136 134	4,1	35,7 %	63 022	35,80 %
ETFP (hors ENI)	4,6	5 256	876 919	26,3	230,1 %	338 038	192,10 %
ENI	6,5	3 337	1 941 961	58,2	509,5 %	483 485	274,80 %
Supérieur	40,6	18 342	2 213 468	66,3	580,7 %	725 155	412 %

* Estimations.

** Il s'agit des établissements publics et communautaires.

En 2013, la dépense publique courante moyenne par élève est d'environ 33 000 francs CFA pour le primaire; elle est à peu près de 52 000 francs CFA pour le moyen, de 136 000 francs CFA pour le secondaire, de 877 000 francs CFA pour l'enseignement technique et professionnel et va jusqu'à environ 2,2 millions de francs CFA pour le supérieur. Par rapport à 2003, le coût unitaire dans l'ensemble a augmenté de moitié environ en termes réels, même si en termes courants il a presque triplé. Toujours en termes réels, il a doublé au primaire et au supérieur (et dans une moindre mesure pour l'ETFP), alors qu'il n'a pratiquement pas bougé pour le secondaire général pris dans son ensemble.

En unités de PIB/habitant, le coût unitaire du primaire est d'environ 8 % en 2013, une proportion quasi identique par rapport à 2003 (7 %). Aux cycles moyen et secondaire général, il représente respectivement 14 % et 36 % de la richesse moyenne par habitant, alors qu'à l'enseignement technique et au supérieur, il équivaut à 230 % et à 581 % de la richesse moyenne par habitant produite en 2013. Par rapport à la situation il y a dix ans, ces deux derniers chiffres correspondent à une amélioration sensible des coûts unitaires au regard de la richesse moyenne par habitant produite dans le pays.

Enfin, par rapport à un élève du primaire, le coût unitaire est environ 66 fois plus élevé pour un étudiant du supérieur, 26 fois pour un élève de l'enseignement technique et professionnel, plus de 4 fois pour le secondaire 2 et moins de 2 fois pour le premier cycle secondaire. Ces chiffres apparaissent moins élevés par rapport à 2003, attestant d'un resserrement de l'écart avec le primaire. Il n'en demeure pas moins que la dépense unitaire par élève pour les autres niveaux d'enseignement apparaît très élevée par rapport à sa valeur au primaire.

3.3.2. Comparaisons internationales des coûts unitaires

Tableau 3.7. : Comparaison internationale des coûts unitaires (% PIB / habitant)

	Primaire		Primaire		Secondaire		ETFP hors ENI		Supérieur	
Bénin	13,5	2010	17,5	2010	35,3	2010	148,5	2010	92,9	2010
Burkina Faso	13,4	2012	16,6	2010	62,5	2006	180,7	2006	308,3	2007
Cameroun	7,8	2011	14,5	2011	39,3	2011	39,5	2011	47,4	2011
Congo	4,2	2007	17,6	2007	32,9	2007	62,3	2007	167,6	2007
Tchad (2003)	7,0	2003	26,6	2003	35,8	2003	192,1	2003	412,1	2003
Tchad (2013)	8,8	2013	13,6	2013	35,7	2013	230,1	2013	580,7	2013
Comores	13,9	2010	46,1	2010	60,8	2010	390	2010	84,1	2010
Côte d'Ivoire	15,9	2012	31,5	2007	72,3	2007	267,1	2007	167,5	2007
Gabon	4,3	2008	5,7	2008	21,4	2008	28,1	2008	31,4	2008
Gambie	8,8	2012	10,9	2011	23,4	2009	16	2009	91,2	2009
Guinée-Bissau	5,4	2010					122,1	2010	78,2	2010
Lesotho	22,6	2008			38,6	2008	272	2004	481,8	2004
Mali	11,1	2011	20,4	2011	74,8	2008	191,3	2008	104,9	2009
Mauritanie	11,5	2011	36,2	2008	42,5	2008	96,5	2008	83,3	2008
Rép. centrafricaine	4,4	2010	12,0	2009	27,4	2007	51,1	2007	123,6	2009
Rwanda	6,2	2012	26,1	2011					402,7	2008
Sénégal	15,2	2010	11,0	2007	41	2007	170	2010	194,4	2009
Sierra Leone	6,8	2011	16,6	2011	18	2010	73,4	2004	120,7	2010
Togo	12,5	2011	12,3	2011	30,9	2011	159,4	2011	83,1	2011
Ouganda	6,8	2012			18,6	2009	0	0	99,5	2009
Moyenne (hors Tchad)	10,2		19,7		40,0		133,4		153,5	
Moyenne Afr. subsaharienne	10,7		20,1		43,5		161,3		178,8	

Source : base de données du Pôle de Dakar IIPE-UNESCO.

Dans l'ensemble, les coûts unitaires aux différents niveaux d'éducation au Tchad (à l'exception notable de l'ETFP et du supérieur) sont inférieurs à la moyenne observée dans les pays économiquement comparables et dans l'ensemble des pays d'Afrique subsaharienne (voir le tableau 3.5 ci-dessus). Si au primaire la différence n'est pas très significative (9,4 % de PIB/habitant au Tchad contre 10,2 % dans les pays comparateurs, et 10,7 % en Afrique subsaharienne), elle l'est par contre au cycle moyen et surtout au cycle secondaire (32,1 % du PIB/habitant contre 40 % et 43,5 % respectivement). Cette faiblesse du coût unitaire au niveau de la partie basse du système éducatif était déjà constatée lors du diagnostic précédent de 2004. Elle pourrait s'expliquer essentiellement par un arbitrage intrasectoriel constamment favorable au supérieur, comme souligné plus haut (dans le tableau 3.2), avec des coûts unitaires et des parts de budget récurrent bien au-dessus de ce qui est observé dans la moyenne des pays comparateurs. Ce sous-financement relatif de l'enseignement de base et de l'enseignement secondaire général n'est sans doute pas à l'avantage du système éducatif tchadien, dont on sait par ailleurs qu'il est en retard par rapport à la plupart de ses voisins en termes de couverture éducative ou d'achèvement du cycle.

Il faut enfin signaler que le cas du Tchad au niveau du coût unitaire du supérieur est quasi unique en Afrique. Dans la plupart de ces pays, les coûts unitaires du supérieur ont baissé au cours des dernières années car les budgets n'arrivent pas à suivre la croissance des effectifs, alors qu'au Tchad ils ont plutôt tendance à augmenter.

3.3.3. Comment le coût unitaire se répartit-il entre les différents types de dépenses courantes ?

Tableau 3.8. : Part des différents types de dépenses dans le coût unitaire salarial (en %)

	Primaire	Secondaire 1 général	Secondaire 2 général	Technique et professionnel	Supérieur
Coût unitaire salarial	92,2	94	92	64	12
- coût unitaire enseignant	63	51	47	54	11
- coût unitaire non-enseignant	29	43	46	9	1
Coût unitaire administratif et pédagogique	8	6	8	36	10
Coût unitaire social					78
	100	100	100	100	100

Source : calcul des auteurs.

La grande majorité des dépenses courantes du secteur (et par conséquent du coût unitaire) est constituée de salaires. Au primaire et au secondaire général, les émoluments du personnel représentent plus des neuf dixièmes des dépenses courantes totales. En conséquence, les dépenses administratives et pédagogiques représentent moins de dix pour cent des dépenses courantes. Ce constat est aussi vrai pour l'enseignement technique et professionnel, mais dans une mesure relativement moindre. En effet, pour ce dernier cycle d'enseignement, les salaires représentent deux tiers environ (64 %) des dépenses courantes, ce qui laisse le tiers restant aux dépenses de fonctionnement. Cela dit, à l'intérieur des dépenses salariales elles-mêmes, les non-enseignants détiennent une part relativement importante, surtout au secondaire général 1er et 2e cycle, avec environ 45 % du coût unitaire accaparé par les salaires des personnels exerçant en dehors des salles de classe.

Au niveau du supérieur, les dépenses sociales (bourses, transport des étudiants, etc.) sont la principale source de dépenses courantes : elles y représentent en effet plus des trois quarts des dépenses, laissant 10 % et 12 % respectivement pour le fonctionnement et les salaires.

3.3.4. Analyse des facteurs qui structurent les coûts unitaires de scolarisation en 2013

L'analyse des facteurs qui structurent le coût unitaire fait une place particulière pour le ratio élèves/enseignant et le salaire des enseignants. Avec en moyenne une soixantaine d'élèves par enseignant au primaire (en fait, il n'est pas rare de trouver des classes bien au-delà de 100 élèves), l'encadrement des élèves est relativement médiocre au Tchad, surtout si on le compare à la moyenne de 42 observée en Afrique subsaharienne et plus encore à la valeur de 40 recommandée par le cadre indicatif de l'ex-FIT (PME aujourd'hui). Ce niveau d'encadrement se détériore davantage et avoisine environ 300 élèves par enseignant si on ne tient compte que des fonctionnaires.

Tableau 3.9. : Reconstitution du coût unitaire aux différents niveaux d'enseignement (2013)

Salaire annuel	Primaire	Secondaire général		ETFP	Supérieur
		1 ^{er} cycle	2 ^e cycle		
CU salarial enseignant (en francs CFA)	21 081	26 564	63 425	477 294	249 939
- fonctionnaire (en millions de francs CFA)	3,4	4,2	4,3	4,7	6,6
- maître comm./vacataire de l'État (en millions de fr. CFA)	0,7	-	-	-	-
Ratio élèves / maître (public + communautaire)	59	49	33	11	20
Ratio élèves / maître (fonctionnaires seuls)	274	85	45	12	22
CU salarial non-enseignant (en francs CFA)	9 704	22 215	62 391	83 167	26 297
Salaire non-enseignants (en millions de francs CFA)	3,2	5,4	5 420 489	5 420 489	5 647 871
Ratio élèves / non-enseignant	399	95	44	38	174
CU salarial total (en francs CFA)	30 785	48 780	125 816	560 461	276 236
CU de fonctionnement (en francs CFA)	2 594	3 033	10 318	316 459	218 034
Dépenses sociales par étudiant					1 719 198
dont bourses étudiant au niveau local					360 000
autres subventions par étudiant *					1 395 374
Total coût unitaire	33 379	51 813	136 134	876 920	2 213 468

* Dans le budget figure un montant important de transfert vers des établissements d'enseignement supérieur en cours de création dans les régions. Aucune indication n'existe quant à l'utilisation précise de ces transferts.
Source : calcul des auteurs.

Cette situation tient son fondement dans le niveau de rémunération relativement élevé des enseignants fonctionnaires. Au primaire, en effet, les fonctionnaires (instituteurs et instituteurs adjoints) perçoivent en moyenne environ 3,4 millions de francs CFA par an alors qu'ils percevaient 1,4 million en 2003. Ce niveau de traitement salarial, s'il est incitatif pour les candidats à l'enseignement, limite d'autant la capacité du pays à recruter des enseignants fonctionnaires en nombre suffisant. En conséquence, le système éducatif tchadien repose au niveau primaire à plus de 75 % sur les maîtres communautaires payés pour 60 % d'entre eux par l'État environ 2 unités de PIB/tête (soit 60 000 francs CFA par mois) et pour les 40 % restants par les communautés pour seulement quelques dizaines de milliers de francs CFA par an.

On observe à peu près la même situation aux premier et deuxième cycles du secondaire général. D'un côté, le ratio élèves enseignant va de 59 et 33 à 85 et 45 respectivement, selon que l'on tient ou non compte des enseignants vacataires, et d'un autre côté les enseignants fonctionnaires touchent un salaire équivalant à environ 11 fois (professeurs licenciés) et 12 fois (professeurs certifiés) le PIB/habitant du pays. À ce niveau, il faut signaler que les enseignants vacataires sont exclusivement à la charge des associations de parents d'élèves, ce qui est d'autant plus questionnable qu'ils représentent une proportion importante (43 % et 26 % respectivement) des enseignants en situation de classe de ces deux niveaux.

La comparaison internationale ne joue pas non plus en faveur du niveau actuel de rémunération des enseignants fonctionnaires au Tchad (tableau 3.10). En effet, pour l'enseignement primaire, au moment où un fonctionnaire tchadien gagne l'équivalent d'environ 9 fois le PIB/habitant, la moyenne dans l'échantillon tourne autour de 5 fois le PIB/habitant. À l'inverse, les enseignants non fonctionnaires du primaire pris en charge par l'État (ce qui au Tchad correspond aux enseignants communautaires pris en charge par APICED) touchent l'équivalent de 2 unités de PIB/habitant alors que la moyenne sur le continent est de 3 unités de PIB/habitant. Au secondaire premier et deuxième cycles, dans les pays d'Afrique subsaharienne, la rémunération moyenne des enseignants pris en charge par le budget de l'État tourne respectivement

autour de 5 et 6 unités de PIB/tête, alors qu'elle est de 11 et 12 unités de PIB/tête au Tchad. De façon relative, il apparaît donc que les enseignants tchadiens pris en charge sur budget de l'État, à l'exception notable des maîtres communautaires APICED, sont doublement plus cher payés qu'ailleurs en Afrique subsaharienne.

Tableau 3.10. : Comparaison internationale de la rémunération moyenne des enseignants pris en charge par l'État (en unités de PIB/hab.)

	Primaire						Secondaire général			
	Fonctionnaires		Non fonct.		Moyenne enseignants		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle	
	Année	Valeur	Année	Valeur	Année	Valeur	Année	Valeur	Année	Valeur
Congo	2007	1,8	2007	0,8	2007	0,9	2007	2,0	2007	2,5
Gabon	-	-	-	-	2008	0,8	-	-	2008	1,3
Rép. centrafricaine	2008	5,8	-	-	2009	2,5	2008	6,5	2008	6,7
Guinée-Bissau	2010	2,6	2010	1,5	2010	2,3	2010	3,4	2010	3,4
Rwanda	2008	2,6	2008	2,1	2008	2,6	2008	6,4	2008	7,3
Ouganda	2007	5,4	2007	3,1	2011	3,3	2011	4,1	2011	5,8
Sierra Leone	-	-	-	-	2010	2,4	-	-	2010	3,6
Cameroun	2011	4,8	2011	2,9	2011	2,7	2011	2,5	2011	6,9
Gambie	2009	2,7	2009	1,7	2009	2,5	2009	2,8	2009	3,0
Tchad (2003)	2003	7,2	2003	1,7	2003	3,2	2003	8,8	2003	9,8
Tchad (2013)	2013	9,0	2013	1,9	2013	4,1	2013	11,0	2013	12,0
Mali	2008	7,8	2008	4,8	2008	4,2	2008	5,6	2008	6,6
Togo	2011	7,2	2011	4,9	2011	4,5	2011	8,1	2011	8,6
Burkina Faso	2006	6,6	2006	4,2	2007	5,9	2006	8,8	2006	9,6
Bénin	2010	8,6	2010	3,0	2010	5,0	2010	5,5	2010	9,9
Comores	2010	3,4	2010	2,2	2010	3,3	2010	5,7	2010	7,0
Côte d'Ivoire	2007	5,7	2007	1,2	2007	4,9	2007	8,8	2007	9,4
Moyenne (hors Tchad)		5,0		2,7		3,2		5,4		6,0

Source : base d'indicateurs du Pôle de Dakar.

3.4. Contribution financière des ménages à la scolarisation

3.4.1. Les ménages contribuent davantage aux dépenses d'éducation pour les niveaux bas de la pyramide éducative et moins pour la partie haute

Malgré la déclaration officielle de gratuité de l'enseignement primaire par les autorités éducatives depuis 2006, les parents d'élèves continuent de contribuer de façon sensiblement importante à la scolarisation des enfants. En effet, que ce soit dans les établissements publics ou communautaires, les contributions des familles prennent des formes diverses et variées : paiement de droit d'inscription à l'école, achat ou confection d'uniformes scolaires, de trousseau, de manuels scolaires, etc.

Tableau 3.11. : Dépenses des familles pour un enfant scolarisé selon le cycle d'études (en francs CFA)

		Type d'établissement	Primaire	Moyen	Lycée	ETFP (hors ENI)	Supérieur	
Dépenses des ménages par élève	Public		31 478	66 103	95 482	190 439	185 193	
	Communautaire		22 034	53 512	-	-	-	
	Privé		129 058	220 343	308 480	255 493	411 832	
	Total							
	Urbain		91 285	134 304	161 585	220 343	251 821	
	Rural		25 182	49 315	52 463			
Dépenses de l'État par élève	Total	En francs CFA	41 970	89 186	120 664	220 343	251 821	
		PIB/hab.	12 %	25 %	34 %	62 %	71 %	
	Public et comm.	En francs CFA	33 379	51 813	136 134	876 920	2 213 468	
	PIB/hab.	8,8 %	13,6 %	35,7 %	230,1 %	580,7 %		

Source : estimation des auteurs à partir des données d'Ecosit 3 (2011).

Au total, les dépenses des ménages vont d'environ 42 000 francs CFA en moyenne par enfant scolarisé au primaire jusqu'à environ 252 000 francs CFA par étudiant à l'université. De façon attendue, au primaire et au moyen, la contribution des ménages est plus importante dans les établissements privés que dans leurs homologues publics ou communautaires. De même, la contribution des ménages urbains est de trois à quatre fois supérieure à celle de leurs homologues ruraux. Par comparaison avec ce que l'État dépense par enfant scolarisé, la contribution financière estimée des ménages pour la scolarisation de leurs enfants dépasse celle de l'État au primaire et au secondaire général premier cycle, et elle est peu ou prou équivalente à celle du secondaire deuxième cycle (tableau 3.11 ci-dessus). En revanche, dans l'enseignement technique et professionnel et dans l'enseignement supérieur, l'investissement par élève de l'État est plus important que celui des parents. Par ailleurs, la dépense unitaire privée dans les établissements privés dépasse de loin la dépense unitaire cumulée (publique + privée) dans les établissements publics ou communautaires.

De l'analyse du tableau 3.11, on déduit également que les familles tchadiennes contribuent davantage en valeur relative aux dépenses d'éducation pour les niveaux bas de la pyramide éducative et moins dans la partie haute. Or l'analyse de l'efficacité externe (chapitre 5) montre que le retour sur investissement éducatif est plus collectif au primaire et secondaire 1 et plus individuel pour le supérieur. Par ailleurs, l'analyse des questions d'équité (chapitre 6) montre que les pauvres disparaissent du système éducatif dès la fin du primaire et que ce sont les moins pauvres qui se retrouvent au supérieur et qui, en plus, consomment les ressources publiques en éducation dans les plus fortes proportions. Il y a donc lieu au Tchad de s'interroger sur un système de financement éducatif plus équitable dans lequel l'État alloue davantage de ressources vers le primaire et le moyen afin de soulager les familles qui contribuent beaucoup plus que l'État au financement de ces cycles d'enseignement.

Sur la base des dépenses unitaires, les dépenses globales engagées par les familles s'élèvent à environ 88 milliards de francs CFA au primaire, 30 milliards au moyen, 16 milliards au secondaire général et 6 milliards au supérieur. Rapportés aux dépenses courantes effectuées par l'État au bénéfice de ces sous-cycles respectifs, ces chiffres représentent à peu près 56 %, 65 %, 52 % et 14 % respectivement. Les ménages tchadiens contribuent donc à plus de la moitié à l'effort « national » en faveur de l'éducation au primaire et au secondaire, et à 14 % en faveur de l'enseignement supérieur. D'un point de vue comparatif international, ces proportions paraissent élevées par rapport à la moyenne observée dans les pays

d'Afrique subsaharienne (30 %, 43 % et 40 % pour le primaire, le moyen et le secondaire général), et faibles pour le supérieur (40 % en ASS). Les ménages tchadiens contribuent donc à la scolarisation relativement plus que la moyenne observée sur le continent, sauf pour le supérieur.

Tableau 3.12. : Part des dépenses d'éducation des ménages dans les dépenses courantes nationales (État + ménages) (en %)

	Primaire	Moyen	Lycée	Supérieur
CU pour les ménages	41 970	89 186	120 664	251 821
Nombre d'élèves	2 321 211	375 661	142 034	25 551
Dépenses totales des ménages	97,4	33,5	17,1	6,4
Dépenses courantes publiques	69,4	16,0	15,3	40,6
Dépenses totales des ménages / [dépenses courantes publiques + dépenses totales ménages]	58,4 %	67,7 %	52,8 %	13,7 %
Moyenne de l'indicateur pour l'Afr. subsaharienne	30 %	43 %	40 %	40 %

Source : calcul des auteurs

3.4.2. Les ménages assurent la plus grande partie des dépenses de fonctionnement des établissements scolaires du primaire et du secondaire

La gestion du financement public en faveur de l'éducation laisse très peu de ressources de fonctionnement à la disposition des établissements d'enseignement. Un corollaire immédiat de ce fait est le maintien des frais d'inscription à l'école primaire publique ou communautaire, et ce malgré l'instauration de la gratuité de la scolarisation au primaire depuis 2006. Outre ces frais, il existe dans de nombreux établissements des cotisations parallèles à la charge des parents et des communautés. En 2010, seulement 10 % du crédit public de fonctionnement alloué par l'État a été transféré aux établissements (tableau 3.13 ci-dessous). Ce pourcentage est relativement meilleur en 2011, 22 %, soit moins d'un quart des ressources de fonctionnement des établissements d'enseignement (6 milliards).

Tableau 3.13. : Ressources publiques disponibles pour le fonctionnement des établissements

	Crédit de fonctionnement de l'État (en millions fr. CFA)			crédits de fonctionnement disponibles au sein des établissements scolaires publics et communautaires		
	Total	Mis à la disposition des établissements		Ménages ou communautés	État	ONG
		Montant	% du total			
Cycle primaire	7 852	821	10 %	63 %	24 %	13 %
Cycle moyen	795	38	5 %	91 %	5 %	4 %
Cycle secondaire	553	29	5 %	83 %	4 %	13 %
Total 2010	9 201	888	10 %	71 %	18 %	12 %
Cycle primaire	5 038	1 119	22 %	62 %	28 %	10 %
Cycle moyen	630	35	5 %	93 %	4 %	3 %
Cycle secondaire	329	35	11 %	91 %	6 %	3 %
Total 2011	5 996	1 188	20 %	70 %	22 %	8 %

Source : annuaire des statistiques, comptes administratifs et calculs des auteurs.

De fait, la principale source de financement du fonctionnement des écoles publiques et communautaires reste de loin les contributions versées sous diverses formes par les parents d'élèves et les communautés : en 2010 et en 2011, ces contributions représentent plus des trois cinquièmes (62 % en 2011) des crédits de fonctionnement des écoles primaires et plus de 90 % de ceux du moyen et du secondaire. L'engouement des communautés en faveur de la scolarisation et leur implication financière dans la vie scolaire semblent donc manifestes et sont à saluer. En revanche, il paraît difficilement justifiable, dans le contexte actuel de pauvreté endémique du pays, que le fonctionnement au quotidien des écoles publiques et communautaires repose à ce point sur le dos des parents d'élèves.



CHAPITRE 4

Analyse de la qualité et de la gestion du système

Ce chapitre s'intéresse aux deux aspects clés du système éducatif que sont la qualité des apprentissages et la gestion des ressources. Premièrement, il s'agit de voir dans quelle mesure le système éducatif permet de transmettre les connaissances prévues par les curricula. Deuxièmement, une analyse de la transformation des moyens/ressources en résultats est conduite – ce qui permet d'identifier les facteurs d'amélioration du niveau des acquisitions des élèves. Le résultat de cette analyse est mis en rapport avec la façon dont le système gère ses ressources. Un zoom est fait sur la principale ressource à savoir « les enseignants ». Par ailleurs, la gestion des autres ressources comme les manuels scolaires et les salles de classes est abordée.

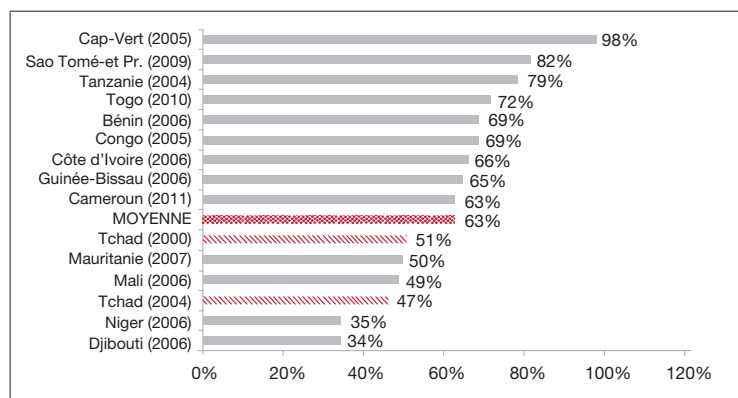
4.1. Évaluation du niveau des acquis des élèves

Les résultats de plusieurs évaluations des élèves ou de personnes qui ont effectué leur scolarité dans le système éducatif tchadien convergent pour dire que les bénéficiaires des enseignements n'atteignent pas le niveau de connaissances souhaité. En effet, leurs niveaux d'acquisitions sont non seulement inférieurs aux attentes, mais sont également inférieurs à ce qui s'observe dans d'autres pays d'Afrique subsaharienne dont le contexte est similaire à celui du Tchad.

4.1.1. Seulement la moitié de ceux qui ont suivi un cycle primaire complet savent lire aisément, et cette situation se dégrade dans le temps

Deux chiffres qui rendent compte du niveau d'alphabétisation des adultes âgés de 22 à 44 ans ayant effectué un cycle primaire complet au Tchad montrent qu'à peine la moitié de ceux-ci savent lire aisément. Alors qu'il est attendu que ce chiffre avoisine les 100 % (étant donné qu'un système éducatif performant en termes d'apprentissage devrait permettre d'être alphabétisé durablement après 6 années d'études), le système éducatif tchadien n'atteint pas ce résultat (graphique 4.1).

En l'an 2000, on estimait que seulement 51 % des adultes âgés de 22 à 44 ans savaient lire aisément après avoir atteint la 6e année d'études dans le système éducatif tchadien. Si ce chiffre était déjà préoccupant, force est de constater que quatre années plus tard, la situation s'est empirée : en 2004, on ne comptait plus que 47 % d'adultes de 22 à 44 ans sachant lire aisément après six années d'études.

Graphique 4.1. : Pourcentage d'adultes âgés de 22-44 ans sachant lire aisément après 6 années d'étude

Source : base d'indicateurs du Pôle de Dakar IIPE-UNESCO, mars 2014.

La comparaison avec 13 autres pays d'Afrique montre que le Tchad se classe plutôt parmi les derniers. Seuls le Niger et Djibouti ont des pourcentages inférieurs à celui du Tchad (respectivement 35 % et 34 %). Tous les autres pays ont une proportion de sortants du primaire durablement alphabétisés supérieure au Tchad, certains atteignant de chiffres très proches de 100 % (comme Sao Tomé et Príncipe avec 82 %, ou le Cap-Vert avec 98 %).

Un chiffre plus récent fourni par l'enquête MICS 2010 indique que parmi les femmes âgées de 15-49 ans qui ont eu accès à l'école, seulement 39 % d'entre elles arrivent à lire aisément après une scolarité primaire complète. Si ce chiffre est partiel et ne concerne qu'une catégorie de la population, il semble signaler que la dégradation de la transmission des connaissances par le système éducatif, déjà révélée entre 2000 et 2004, tend à se poursuivre.

4.1.2. Les élèves tchadiens réalisent des performances insuffisantes aux évaluations internationales

Testés à deux reprises en français et en mathématiques lors d'une évaluation internationale des acquis (Pasec²⁸), les élèves de 2^e année du primaire enregistrent des scores faibles, inférieurs à la moyenne des pays testés, tandis que les élèves de 5^e année obtiennent un score équivalent à la moyenne des autres pays (voir tableau 4.1).

²⁸. Pasec : programme d'analyse des systèmes éducatifs de la Confemem.

Tableau 4.1. : Résultats du Tchad aux tests Pasec et comparaison avec quelques pays (items communs)

Pays	Année	Score moyen sur 100 (en 2 ^e année)		Score moyen sur 100 (en 5 ^e année)		% d'élèves de 5e année en grande difficulté (moins de 25 % de bonnes réponses)	
		Français	Maths	Français	Maths	Français	Maths
Tchad	2010	39,1	40,3	38,0	38,1	32,3	24,9
Tchad	2004	41,5	42,9	32,1	34,0	39,1	27,6
Bénin	2005	35,0	34,7	28,8	32,4	44,8	38,5
Burkina Faso	2007	43,1	34,0	37,7	36,8	30,3	22,1
Burundi	2009	36,9	53,9	38,9	44,4	16,5	14,7
Cameroun	2005	67,0	56,0	46,0	47,0	10,0	6,0
Comores	2009	50,1	39,7	30,7	35,7	40,1	34,2
Congo	2007	44,3	45,2	34,2	35,8	37,6	30,0
Côte d'Ivoire	2009	38,5	27,6	33,2	27,8	33,0	44,5
Gabon	2006	49,3	48,3	53,6	42,9	05,0	8,9
Madagascar	2004	47,6	53,1	31,4	51,3	19,2	2,3
RDC	2010	55,3	55,0	39,2	45,2	26,2	14,8
Sénégal	2007	45,0	47,2	38,3	41,8	23,4	17,3
Togo	2010	34,1	38,6	29,1	33,7	41,7	29,7
Moyenne hors Tchad		45,5	44,4	36,8	39,6	27,3	21,9

Source : rapports Pasec des différents pays.

Si en 2^e année les élèves enregistrent à peu près le même score entre 2004 et 2010, on note une amélioration des apprentissages en 5^e année dans les deux disciplines. Ceci est par ailleurs confirmé par la diminution de la proportion des élèves de 5^e année qui sont en grande difficulté²⁹ qui est passée de 39 % à 32 % en français (contre une moyenne de 27 % dans les autres pays) et de 28 % à 25 % en mathématiques (contre une moyenne de 22 % dans les autres pays).

En termes de comparaison internationale, les performances des élèves tchadiens classent leur pays plutôt parmi ceux où on apprend le moins. Si on s'en tient par exemple à la proportion d'élèves qui en fin de cycle primaire sont toujours en grande difficulté d'apprentissage, on note que sur les 13 pays comparés, seuls le Bénin, les Comores et le Togo ont une proportion plus élevée que le Tchad en français, tandis qu'en mathématiques, les mêmes pays plus le Congo font moins bien que le Tchad.

4.1.3. Les élèves rencontrent de grandes difficultés dans les notions les plus élémentaires

Une proportion très élevée d'élèves ne maîtrise pas les notions les plus élémentaires qui sont essentielles pour le déclenchement des apprentissages. Il s'agit par exemple pour la 2^e année de la maîtrise de l'alphabet, de la formation de phrases simples ou de la compréhension d'un texte très court. En 5^e année, les difficultés rencontrées sont surtout en conjugaison, en construction/transformation de phrases, en vocabulaire et en compréhension de texte. En ce qui concerne les mathématiques, les élèves de 2^e année ont du mal à poser correctement une opération à 3 chiffres, à compter de 3 en 3, à effectuer des divisions par 2, par 3, par 4, et à effectuer des opérations avec retenue. Quant aux élèves de la 5^e année, ils rencontrent d'énormes difficultés en calcul mental, à ranger des nombres entiers et décimaux, à simplifier des fractions (voir tableau 4.2).

²⁹ Il s'agit des élèves qui ont mal répondu à plus de 75 % des items du test.

Tableau 4.2. Type d'exercice où les élèves rencontrent le plus de difficultés (plus de 80 % de mauvaises réponses)

Type d'exercice : français / CP2	Taux d'échec (en %)	Type d'exercice : français / CM1	Taux d'échec (en %)
Écouter et écrire la lettre "d" ou "t"	81,1	Entourer le verbe accordé correctement	80,6
Écouter et écrire le son "p" ou "b"	84,3	Conjugaison des verbes venir, réussir, aller au présent du subjonctif	83,6
Écouter et écrire le son "br" ou "pr"	88,4	Écrire une phrase à la forme interrogative	96,3
Reconnaître le bon début de phrase (emploi des pronoms personnels)	84,3	Transformer deux phrases en une proposition principale et une proposition subordonnée relative	95,9
Écrire une phrase en plaçant les mots proposés dans le bon ordre	94,0	Compréhension de texte : lire un texte et répondre aux questions	80,4
Vocabulaire: compléter un court texte avec trois mots à choisir parmi quatre mots	89,4	Vocabulaire : compléter un texte avec six mots à choisir parmi sept mots	89,2
		Comprendre la notice d'un médicament	93,1

Type d'exercice : mathématiques / CP2	Taux d'échec (en %)	Type d'exercice : mathématiques / CM1	Taux d'échec (en %)
Poser une opération à 3 chiffres	83,5	Calcul mental	96,5
Compter de 3 en 3	85,3	Écrire des nombres du plus petit au plus grand	88,7
Division par 2, par 4 et par 3	85,6	Ranger des nombres décimaux du plus grand au plus petit	83,6
Effectuer des opérations avec retenue (addition et soustraction)	83,9	Simplifier des fractions	94,5

Source : calcul des auteurs à partir des données Pasec 2010.

4.1.4. Les résultats aux examens nationaux sont largement en dessous des attentes

Si les connaissances d'un cycle sont bien transmises aux élèves, alors ces derniers devraient tous réussir aux épreuves de l'examen sanctionnant la fin du cycle ; l'examen des données du BEPC session de juin 2012 montre que ce n'est pas le cas (voir tableau 4.3). En effet, seulement 39 % des élèves ont réussi à l'épreuve de français, et seulement 33 % ont réussi à l'épreuve de mathématiques. Même en physique-chimie et en biologie qui sont des disciplines optionnelles, et donc en principe choisies par les élèves qui ont plus d'aptitudes dans la discipline, les niveaux de réussite restent modestes (respectivement 55 % et 54 %).

Bien que les résultats soient variables selon les régions (entre 32 % et 56 % en français contre 23 % et 41 % en mathématiques), les lieux où on réussit le plus ont des pourcentages de réussite néanmoins modeste : c'est à Ndjamena que le pourcentage de réussite en français est le plus bas, tandis que le pourcentage de réussite en mathématiques le plus bas est enregistré à Hadjer-Lamis.

Tableau 4.3. : Niveaux de réussite au BEPC et au bac dans quelques régions du Tchad (2012)

	BEPC % d'élèves ayant réussi l'épreuve				Bac Taux de réussite (%) à l'examen (par série)			
	Français	Maths	PC *	Biologie *	A4	C	D	Toutes les séries
Hadjer-Lamis	52	23	47	-	4	-	4	5
Lac	45	30	94	61	8	-	4	7
Logone occidentale	42	23	51	62	10	14	6	10
Logone orientale	32	34	55	61	9	10	6	8
Mandoul	40	41	52	58	6	-	2	5
Mayo-Kebbi Est	34	32	52	50	9	5	4	7
Mayo-Kebbi Ouest	37	33	46	46	7	6	3	6
Moyen-Chari	42	32	53	39	11	29	8	11
Ouaddaï	56	35	74	51	6	0	9	8
Salamat	46	35	65	50	9	-	3	7
Tandjilé	47	38	52	60	6	13	5	5
Ville de Ndjamena	30	35	68	57	13	16	7	12
Tchad	39	33	55	54	9	15	6	9

* Épreuves optionnelles

Source : calculs des auteurs à partir des données du BEPC et du bac, sessions de juin 2012.

L'insuffisance du niveau des acquisitions des élèves s'observe également en fin du secondaire général. En effet, le taux de réussite au bac session de juin 2012 correspondant, en principe, à la proportion des candidats de l'année 2012 qui ont obtenu au moins la moitié des points souhaités est seulement de 9 % au niveau national. Le meilleur résultat est observé dans la série C, mais il reste très bas (15 %), tandis que le résultat le plus faible est observé dans la série D (6 %). On note également une variation du taux de réussite par région, mais aucune région n'atteint un niveau de réussite satisfaisant (c'est-à-dire proche de 100 %).

Il convient de préciser que lors de l'évaluation internationale des acquis des élèves précédemment mentionnée, un échantillon d'élèves issus des sous-systèmes arabophones et bilingues a été testé. Cependant, seul le résultat de mathématiques est comparable avec les résultats du sous-système francophone. Ils montrent qu'en 2^e année, les élèves des deux groupes ont en moyenne le même score (environ 46/100) tandis qu'en 5^e année, les élèves francophones devancent très nettement les élèves arabophones (score moyen de 41/100 contre 31/100)³⁰.

Ces résultats sur la qualité au sein du système éducatif tchadien seront complétés au chapitre 5 par des informations sur le niveau des acquisitions des élèves de l'enseignement technique et la formation professionnelle. Il aurait également été utile de donner une information sur la performance des élèves qui sont orientés vers l'éducation non formelle et l'alphabétisation ; malheureusement, les données pouvant le permettre ne sont pas disponibles. Il est urgent de conduire une évaluation des acquis dans ce cycle afin de savoir si ce dernier arrive à remplir sa mission qui est de « permettre aux élèves qui n'ont pas pu s'insérer dans le système formel d'acquérir des connaissances de bases utiles dans la vie courante ».

4.2. Gestion de la transformation des moyens en résultats

Cette section montre une absence de corrélation entre les moyens mis à la disposition des écoles et les résultats des élèves. Elle questionne ensuite les facteurs d'organisation scolaire et de politiques éducatives qui influent sur ces résultats. Une attention particulière est portée sur l'existence et l'effectivité des mécanismes de pilotage de la qualité ainsi que de gestion axées sur les résultats.

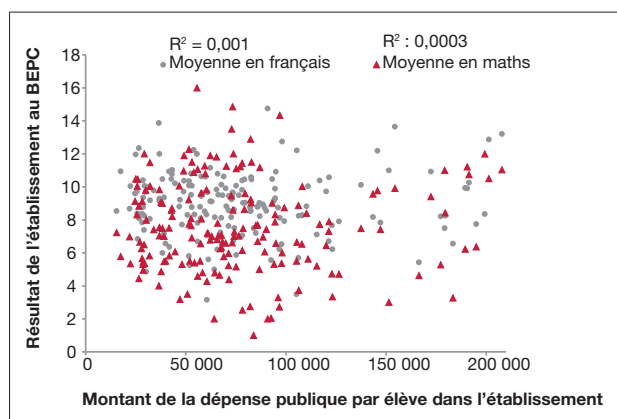
³⁰ Rapport Pasec Tchad, 2010.

4.2.1. Une absence de corrélation entre les moyens dont disposent les établissements scolaires et les résultats des élèves

Il est courant d'avancer le manque de moyens comme argument pour justifier la contre-performance. Le graphique 4.2 montre en effet que certains établissements scolaires (ici représentés par les collèges) sont bien mieux dotés que d'autres, en témoigne la dépense publique par élève qui varie énormément entre les collèges d'enseignement (de 15 000 à 207 000 francs CFA). De façon plus spécifique, parmi les collèges ayant une taille comprise entre 150 et 200 élèves, certains reçoivent un budget de fonctionnement annuel de 3 millions de francs CFA pendant que d'autres absorbent jusqu'à 42 millions de francs CFA. Ce constat amène à questionner l'existence et l'effectivité de principes permettant d'allouer de façon cohérentes les ressources aux écoles.

Cependant, concernant l'acquisition des connaissances au Tchad, les différences dans l'allocation des ressources ne justifient pas la contre-performance. En comparant les moyens mis à disposition des établissements avec les résultats atteints (ici mesurés par la moyenne obtenue par le collège à l'épreuve de français et à l'épreuve de mathématique – voir graphique 4.2), on n'observe aucun lien. Les établissements qui dépensent par exemple environ 75 000 francs CFA de budget public par élève ont une moyenne en français ou en mathématiques variant de 4/20 à 15/20. De même, pour atteindre un résultat par exemple de 10/20, certains établissements dépensent à peu près 25 000 francs CFA par élève tandis que d'autres, pour le même résultat, dépensent jusqu'à 200 000 francs CFA par an.

Graphique 4.2. : Comparaison entre les moyens mis à disposition des écoles et les résultats obtenus (2012)



Source : calcul des auteurs à partir des données du BEPC et des finances de l'éducation, année 2012.

Ceci montre qu'il est possible pour certains établissements d'améliorer leur niveau de performance à dépenses constantes. Une première condition pour cela est d'identifier les facteurs d'organisations scolaires et de politiques éducatives qui influent sur les acquisitions, puis d'utiliser ces éléments comme moyens d'action pour la gestion scolaire.

4.2.2. Plusieurs facteurs de politique éducative, de contexte scolaire et de caractéristiques individuelles influent sur les acquisitions des élèves

Plusieurs résultats pouvant aider à l'orientation de la politique éducative se dégagent (voir tableau 4.4)³¹.

• Les facteurs de politiques éducatives

Le rôle important des manuels scolaires souvent révélé dans d'autres études se confirme au Tchad. Aussi bien en 2^e qu'en 5^e année, les élèves qui en possèdent, notamment le manuel de français, ont en moyenne un score plus élevé aux tests que les autres élèves. Étant donné le manque criant de manuels scolaires et leur mauvaise allocation (voir la section 4.4.2), ce résultat appelle à des actions concrètes afin de mieux doter les élèves en manuels scolaires.

La motivation des enseignants, mesurée par leur désir de demeurer dans la fonction enseignante si l'opportunité leur était proposée de choisir une nouvelle carrière, est un facteur important pour les apprentissages, notamment en 2^e année. À ce niveau, les élèves dont les enseignants voudraient choisir à nouveau la profession enseignante³² atteignent un score en français et en mathématiques supérieur à celui des autres élèves. Cependant, cet effet de motivation sur les apprentissages ne se retrouve pas en 5^e année.

Tableau 4.4. : Déterminants des acquis scolaires au CP2 et au CM1

	Variables	2 ^{ème} année (CP2)		5 ^{ème} année (CM1)	
		Français	Maths	Français	Maths
Variables de politique éducative	L'élève ne possède pas de manuel de français	ref	ref	ref	ref
	L'élève possède un manuel de français	0,216 ***	0,111 **	0,001 / ns	0,166 ***
	Le maître de l'élève est un homme	ref	ref	ref	ref
	Le maître de l'élève est une femme	- 0,174 ***	- 0,015 / ns	- 0,023 / ns	0,221 ***
	L'enseignant de l'élève voudrait changer de profession	ref	ref	ref	ref
	L'enseignant de l'élève souhaite garder la même profession	0,133 ***	0,270 ***	0,028 / ns	- 0,146 ***
	L'enseignant de l'élève est un maître fonctionnaire	ref	ref	ref	ref
	L'enseignant de l'élève est un maître communal	0,026 / ns	- 0,131 **	0,094 *	0,027 / ns
	Nombre de jours d'absence du maître	- 0,006 / ns	0,009 / ns	- 0,011 **	- 0,002 / ns
	Ancienneté du maître (nombre d'année d'expérience)	0,004 / ns	- 0,010 ***	- 0,001 / ns	- 0,003 / ns
	L'élève n'a jamais redoublé	ref	ref	ref	ref
	L'élève a déjà connu au moins un redoublement	-0,059 / ns	-0,068 / ns	- 0,020 / ns	-0,074 / ns
Variables de contexte scolaire	L'école est située en milieu urbain	ref	ref	ref	ref
	L'école est située en milieu rural	- 0,446 ***	- 0,103 / ns	- 0,158 ***	-0,106 *
	L'élève est scolarisé dans une école publique	ref	ref	ref	ref
	L'élève est scolarisé dans une école communautaire	0,196 ***	0,036 / ns	0,074 / ns	0,072 / ns
	L'élève est scolarisé dans une école privée	0,188 **	0,304 ***	0,148 *	0,248 ***
	Les parents d'élèves de l'école sont difficilement mobilisables par l'école	ref	ref		
	Il est facile pour l'école de mobiliser les parents d'élèves	0,157 ***	0,001 / ns		
Caractéristiques individuelles des élèves	Niveau initial de l'élève (score au test de début d'année)	0,530 ***	0,548 ***	0,672 ***	0,569 ***
	L'élève est un garçon	ref	ref	ref	ref
	L'élève est une fille	- 0,089 **	-0,138 ***	0,002 / ns	0,018 / ns
	L'âge de l'élève	0,026 *	0,052 ***	- 0,012 / ns	- 0,026 **
	La famille de l'élève fait partie des ménages à niveau de vie moyen ou élevé	ref	ref	ref	ref
	La famille de l'élève fait partie des ménages les plus pauvres	- 0,124 ***	- 0,093 *	0,066 / ns	0,030 / ns
		Obs.	1 311	1 311	1 380
	R2	0,3834	0,3671	0,4495	0,3727

*** Significatif au seuil de 1 %, ** Significatif au seuil de 5 %, * Significatif au seuil de 10 %, ns : non significatif.

Source : calcul des auteurs à partir des données Pasec, 2010.

³¹ Les résultats de cette sous-section ont été mis en évidence grâce à des données de l'évaluation des acquis des élèves en français et en mathématiques organisée par le Pasec au Tchad et ayant ciblé les classes de 2^e année et de 5^e année.

³² Soit environ 65 % des enseignants.

Le rôle du statut des enseignants sur les acquisitions des élèves est mitigé. En 2^e année, si le fait d'être tenu par un maître communautaire n'a aucun effet sur le résultat en français, on observe toutefois qu'en mathématiques, les élèves confiés aux maîtres communautaires ont un score inférieur au score de ceux confiés aux maîtres fonctionnaires. Par contre, en 5^e année, on observe une situation inverse : les élèves confiés aux maîtres communautaires ont de meilleurs scores en français que ceux confiés aux fonctionnaires, alors qu'en mathématiques, il n'y a pas de différence significative sur les résultats des deux catégories d'élèves. Étant donné que tous les maîtres fonctionnaires sont formés alors que la majorité des maîtres communautaires ne l'est pas (voir la section 4.3.4), le présent résultat semble corroborer l'idée selon laquelle il est préférable d'affecter en priorité les enseignants les plus qualifiés en début de cycle primaire. Mais au-delà, ce résultat pose la question de l'efficacité de la formation reçue par les enseignants fonctionnaires (point qui sera abordé dans la section 4.3.4).

À part les mathématiques en 2^e année, où l'on voit que l'absence des enseignants entraîne une baisse des acquisitions des élèves par rapport aux élèves dont l'enseignant est souvent présent, on n'observe plus d'effet négatif de l'absentéisme. Autrement dit, les élèves dont les enseignants sont souvent présents ont à peu près le même score que ceux dont l'enseignant est souvent absent. Ce résultat soulève la question de l'existence et de l'effectivité du mécanisme de sanction vis-à-vis des enseignants qui s'absentent, mais aussi la question de l'effectivité de l'enseignement dispensé par les enseignants qui sont présents.

Par ailleurs, que ce soit en 2^e ou en 5^e année, on n'observe pas de différences dans les deux disciplines entre le score des élèves qui ont connu un redoublement et le score des élèves qui n'ont jamais redoublé. Ce résultat est conforme à ce qui a déjà été montré par plusieurs études et confirme l'inefficacité de la décision de redoublement. Par ailleurs, tout en n'étant pas efficace, la pratique de redoublement est très coûteuse pour le système éducatif qui en outre est en manque de ressources. À titre illustratif, au cours de l'année scolaire 2011-2012, près de 23 % des élèves du primaire public, soit environ 269 000 élèves, étaient des redoublants. Étant donné que le coût unitaire public de scolarisation d'un élève au primaire est d'environ 36 000 francs CFA, il a fallu que l'État dépense à nouveau près de 10 milliards de francs CFA³³ pour assurer la scolarisation de ces redoublants. De plus, ces redoublants occupent des places dans le système, ce qui limite les possibilités d'accueillir de nouveaux enfants à l'école, et contribuent à réduire l'efficacité interne du système éducatif (voir chapitre 2). Compte tenu de tous ces effets négatifs de la politique actuelle du redoublement sur le système éducatif, il est urgent de la repenser afin de réduire considérablement le pourcentage de redoublants dans le système. Notons que si le pourcentage de redoublants était réduit à 10 % comme le recommande le cadre indicatif de l'initiative fast-track, cela aurait permis au système éducatif de faire des économies de l'ordre de 5,5 milliards de francs CFA. Ces 5,5 milliards de francs CFA pourraient permettre de réaliser plusieurs actions alternatives comme prendre en charge le salaire de 7 600 maîtres communautaires ou développer des initiatives en vue de soutenir les élèves en difficultés.

• Les facteurs de contexte scolaire

La localisation de l'école a des conséquences sur les acquisitions des élèves. Que ce soit en 2^e ou en 5^e année, les élèves scolarisés en milieu rural obtiennent un score de français et de mathématiques inférieur au score des élèves scolarisés en milieu urbain.

³³ 269 000 x 36 000 = 9 684 000 000 francs CFA. Il est à noter que ce chiffre prend en compte uniquement le primaire. Si on intègre les redoublants des autres cycles, le coût du redoublement pour le système éducatif sera encore plus élevé.

Le statut de l'école influe aussi sur les apprentissages. Les élèves scolarisés dans les écoles privées ont systématiquement de meilleurs résultats que les élèves scolarisés dans les écoles publiques ou communautaires. La comparaison entre les performances des écoles publiques et des écoles communautaires ne montre pas de différences significatives, excepté en 2^e année où les écoles communautaires ont de meilleurs résultats en français.

• Les caractéristiques individuelles des élèves

Le fait d'être une fille constitue un frein aux apprentissages en début de cycle ; en effet, les filles en 2^e année ont un score de français et de mathématiques inférieur à celui de leurs camarades garçons. Cependant, ces différences disparaissent en 5^e année : à ce niveau, les scores des deux catégories d'élèves sont à peu près les mêmes.

Être issu d'une famille démunie est également un frein aux apprentissages, notamment en début de cycle. En 2^e année, les élèves issus des familles les plus pauvres ont un score de français et de mathématiques inférieur à celui de leurs camarades issus des familles à niveau de vie moyen ou élevé. Là encore, cet effet disparaît en 5^e année et on n'observe plus de différence significative entre les scores des deux groupes d'élèves.

Au-delà de l'identification des facteurs qui influent sur les acquisitions des élèves, il y a lieu de s'interroger sur l'existence de mécanismes permettant aux écoles de transformer les moyens reçus en résultats et d'assurer un pilotage de la qualité basée sur les résultats.

4.2.3. Les mécanismes de redevabilité et les outils mis en place pour le pilotage de la qualité sont insuffisants et ne fonctionnent pas

Bien que le système éducatif prévoie plusieurs types d'évaluations qui doivent permettre au corps enseignant de repérer les lacunes des élèves et d'y remédier, les entretiens avec quelques responsables éducatifs³⁴ laissent penser que la façon dont ces mécanismes fonctionnent ne peut pas permettre de résoudre les problèmes de qualité.

Tout d'abord, les responsables interviewés ne semblent pas avoir une compréhension claire des orientations du système éducatif. À titre illustratif, bien que l'adoption du bilinguisme soit mentionnée dans tous les documents clés de l'éducation, les personnes interviewées n'ont pas pu dire ce que cela signifie concrètement, ni comment cela se traduit dans les écoles. Un responsable de l'école de formation des enseignants et même un directeur d'école bilingue n'ont pas pu dire en quoi le mode de fonctionnement d'une école bilingue se distingue du mode de fonctionnement des autres écoles. Partant de cet exemple, on peut s'interroger sur ce qui est fait pour garantir que chaque acteur de l'éducation ait une bonne connaissance des orientations éducatives nationales, et, si cela n'est pas le cas, sur les conséquences de l'application d'une compréhension diversifiée de la politique éducative nationale.

Ensuite, le temps réservé pour l'enseignement des curricula pose problème. On attend par exemple d'un élève de 6^e qu'il effectue la même charge horaire hebdomadaire (soit 30 heures de cours effectif) que les élèves des autres niveaux, de la 5^e à la terminale. Ceci questionne la capacité des élèves à suivre une telle charge de travail et surtout la pertinence de la répartition du curriculum entre les différents niveaux d'étude.

³⁴ Une inspectrice d'enseignement, un directeur d'école normale d'instituteurs, cinq directeurs d'écoles primaires et six enseignants du primaire.

Enfin, le mécanisme d'évaluation des élèves n'est pas pertinent et ne sert pas à la remédiation. Il est prévu trois compositions par année scolaire pour juger du niveau de connaissance des élèves. Au primaire par exemple, chaque enseignant est seul responsable de l'élaboration des épreuves de ses élèves. Or, il est connu que dans un tel contexte, l'enseignant tend à adapter son épreuve au niveau des élèves de sa classe, et non à ce qui est attendu par le curricula ; ce qui rend difficile la possibilité de se rendre compte de la non-couverture du programme scolaire. Par ailleurs, étant donné qu'il n'y a pas de regroupement d'écoles où les enseignants élaborent les épreuves ensemble et font une composition commune, il n'est pas possible pour les écoles de se comparer entre elles, et donc de tirer des enseignements fiables sur les difficultés qu'elles rencontrent vis-à-vis des autres. Toute tentative d'identification des domaines du *curriculum* où les élèves rencontrent des difficultés repose donc sur une base exclusivement subjective. C'est d'ailleurs sur cette base subjective que les thèmes des journées d'animations pédagogiques organisées au sein de chaque inspection sont identifiés. Selon les principes d'une gestion axée sur les résultats, ces thèmes devraient plutôt être identifiés à partir des lacunes constatées chez les élèves à l'issue d'une évaluation/composition avec des épreuves communes entre plusieurs écoles.

Par ailleurs, tous les acteurs interviewés sont unanimes sur le fait qu'aucun retour n'est fait après les compositions, lorsque les notes des élèves sont transmises à la hiérarchie. Ce circuit ascendant de circulation de l'information sans qu'il y ait de retour aux écoles priverait une fois de plus celles-ci des possibilités de connaître le niveau de performance et les difficultés des autres écoles, et par suite, limite les possibilités pour les unes de bénéficier de l'expérience des autres.

4.3. La gestion des enseignants

Les enseignants sont au cœur du fonctionnement d'un système éducatif. Il est donc important de s'assurer qu'il y en a suffisamment, qu'ils sont bien formés et qu'ils sont bien répartis entre les écoles. Ces aspects ainsi que le niveau de satisfaction professionnelle des enseignants sont abordés dans cette section, sans perdre de vue les aspects de l'encadrement et du suivi-évaluation.

4.3.1. Une forte évolution du nombre d'enseignants au cours des années récentes

De façon générale, le nombre d'enseignants a beaucoup augmenté au cours des 8 dernières années. Si on se restreint aux écoles publiques et communautaires, on observe qu'au primaire, le nombre de maîtres est passé de 15 933 à 32 130 entre 2004 et 2013. Sur la même période, le nombre d'enseignants du moyen et du secondaire a également connu une hausse, passant respectivement de 4 344 à 5 935 et de 1 236 à 5 018 (voir tableau 4.5).

Au primaire, l'augmentation du nombre d'enseignants a surtout été possible par le recrutement des maîtres communautaires. Ces derniers représentaient déjà 64 % du corps enseignant en 2004. Leur nombre a augmenté à un rythme annuel de 10 % ; ils représentent en 2013 près de 76 % du corps enseignant du primaire. Dans le même temps, le recrutement des fonctionnaires a très faiblement évolué : estimé à 5 797 maîtres en 2004, on compte 7 604 maîtres fonctionnaires en 2013.

Tableau 4.5. : Évolution du nombre d'enseignants par statut et par cycle dans les écoles publiques et communautaires

	2003-04	2012-13	Taux d'accroissement moyen annuel
Primaire	15 933	32 130	8,1 %
- fonctionnaires	5 797	7 604	3,1 %
- communautaires	10 136	24 526	10,3 %
% de communautaires	64 %	76 %	
Moyen général	4 344	5 935	3,5 %
- fonctionnaires	2 299	3 328	4,2 %
- communautaires	2 045	2 607	2,7 %
% de communautaires	47 %	44 %	
Secondaire général	1 236	5 018	16,8 %
- fonctionnaires	910	3 919	17,6 %
- communautaires	326	1 099	14,5 %
% de communautaires	26 %	22 %	

Source : données des annuaires statistiques scolaires pour 2012-2013 et RESEN 1 pour 2003-2004.

Au cycle moyen, l'augmentation du nombre d'enseignants a été légèrement supérieure chez les fonctionnaires (4,2 %) comparé à l'évolution chez les communautaires (2,7 %). Les communautaires qui représentaient 47 % du corps enseignant à ce cycle représentent désormais 44 %.

Au secondaire général, le corps enseignant est surtout composé de fonctionnaires et leur nombre a évolué à un rythme annuel de 17,6 %. Les communautaires représentent seulement 22 % des enseignants de ce cycle (soit une baisse par rapport à la proportion de 26 % observée en 2004), et leur nombre n'a évolué qu'au rythme de 14,5 % par an.

4.3.2. Des ratios élèves-maître élevés, variables selon les lieux et qui seraient catastrophiques sans le recrutement des enseignants communautaires

Le recrutement de plus d'enseignants dans les écoles publiques et communautaires a permis de faire baisser le ratio élèves-maître (REM). Au primaire par exemple, il est passé de 66:1 en 2004 à 59:1 en 2013. Toutefois, ce niveau reste supérieur au ratio souhaité de 52:1, habituellement utilisé par les directions régionales de l'éducation pour exprimer leurs besoins en enseignants. Ainsi, pour pouvoir atteindre un tel ratio, le système devra recruter encore plus d'enseignants. L'amélioration du ratio élèves-maître a été plus notable au niveau de l'enseignement moyen où il est passé de 74:1 en 2004 à 47:1 en 2013. Quant au secondaire général, le REM est resté constant autour de 22.

Le niveau actuel des REM par cycle montre qu'au primaire, le nombre d'enseignants est insuffisant pour atteindre l'objectif souhaité, tandis que dans les autres cycles, on peut considérer qu'il y a déjà assez d'enseignants. Toutefois, si ce constat est vrai au niveau national, il ne l'est plus lorsqu'on s'intéresse aux REM selon les régions. Le tableau 4.6 qui présente le cas du primaire illustre cette situation.

Tableau 4.6. : Ratio élèves-maître dans les écoles publiques et communautaires, par région (2013)

Régions	Ratio élèves-maîtres	Ratio élèves-maîtres fonctionnaires	Ratio élèves-maîtres communautaires	Ratio élèves-maîtres qualifiés	Ratio élèves-maîtres non qualifiés *
Barh el Gazel	72	287	96	179	121
Batha	64	352	78	179	100
Borkou	39	79	79	70	90
Chari-Baguirmi	51	154	77	93	115
Ennedi	36	69	74	44	201
Guéra	62	315	77	130	119
Hadjer-Lamis	56	183	82	115	111
Kanem	107	576	132	271	177
Lac	58	205	81	113	121
Logone occidentale	59	360	70	250	76
Logone oriental	60	481	68	287	75
Mandoul	56	479	64	280	70
Mayo-Kebbi Est	56	273	71	167	84
Mayo-Kebbi Ouest	51	284	62	209	68
Moyen-Chari	54	286	67	138	90
Ouaddaï	85	382	109	208	142
Salamat	74	210	113	168	131
Sila	72	300	95	187	117
Tandjilé	52	254	65	142	82
Tibesti	44	96	80	55	208
Ville de Ndjamena	51	75	165	64	261
Wadi Fira	66	241	90	121	144
Total général	59	248	77	155	95

* Sont considérés comme non qualifiés les maîtres communautaires qui n'ont jamais reçu de formation, ou qui ont reçu simplement une formation de niveau MC1.

Source : calcul des auteurs à partir de l'annuaire des statistiques scolaires.

Le REM des écoles publiques et communautaires est très variable selon les régions ; il est par exemple de 36:1 dans l'Ennedi, 39:1 dans le Borkou, alors qu'il atteint des valeurs trop élevées dans le Salamat (74), le Ouaddaï (85) et le Kanem (107). De plus, 9 régions sur les 22 ont un REM supérieur à la valeur nationale. L'ampleur des besoins en enseignants est par conséquent très variable d'une région à une autre.

Le tableau 4.6 met également en évidence la quasi-impossibilité de l'enseignement primaire à fonctionner sans les enseignants communautaires. En effet, sans la présence de ces derniers, la valeur du REM serait encore plus élevée, voire catastrophique dans certaines régions. Le REM calculé uniquement sur les enseignants fonctionnaires est de 248 au niveau national, mais atteindrait 382 dans le Ouaddaï, 479 dans le Mandoul, 481 dans le Logone oriental et 576 dans le Kanem. Compte tenu des contraintes qui empêchent le système éducatif de recruter de façon massive des enseignants sous le statut de fonctionnaire, la présence des maîtres communautaires au primaire est indispensable et devrait durer encore longtemps.

On observe enfin une forte concentration des maîtres fonctionnaires uniquement dans la ville de Ndjamena. À part les zones de faible peuplement que sont le Tibesti et l'Ennedi, le ratio élèves-maîtres fonctionnaires est seulement de 80:1 à Ndjamena alors qu'il est largement supérieur à 240:1 dans 17 sur les 19 régions

restantes (la valeur étant de 128:1 et 167:1 dans les deux autres régions). Cette situation pointe une « incapacité/difficulté » du système à déployer les enseignants formés (qui se trouvent en majorité dans la catégorie des fonctionnaires) dans les autres régions du pays, ce qui amène ces régions à ne compter principalement que sur les enseignants communautaires pour scolariser leurs enfants.

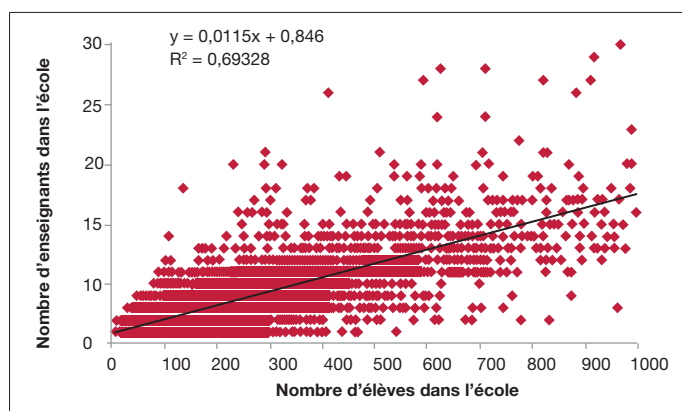
4.3.3. Une part importante des décisions d'affectations des enseignants ne tient pas compte des besoins réels des écoles

• Le cas du primaire

Au primaire, bien que le nombre d'enseignants des écoles publiques et communautaires soit insuffisant, ceux disponibles ne sont pas affectés dans les écoles en fonction des besoins. Le graphique 4.3 montre que, s'il y a une tendance générale à affecter plus d'enseignants là où il y a plus d'élèves, la situation reste très incohérente. À titre d'illustration, des écoles ayant le même nombre d'élèves (par exemple 600 élèves) ont un nombre d'enseignants très différent (variant entre 3 et 15 enseignants). De même, des écoles qui ont le même nombre d'enseignants (par exemple 6 enseignants) ont à leur charge un nombre très varié d'élèves (variant entre 100 et 750 élèves).

L'indicateur 1-R2 qui mesure le degré d'aléa dans l'allocation des enseignants (c'est-à-dire la part des raisons, autres que les besoins mesurés sur la base du nombre d'élèves dans l'école, qui influencent les décisions d'affectation) est de 0,31³⁵. Ce chiffre représente une légère baisse par rapport à sa valeur de 2004 qui était de 0,34. Cette amélioration est en partie due au recrutement des enseignants communautaires qui viennent compenser les inégalités dans l'affectation des fonctionnaires ; en effet, sans les enseignants communautaires, l'aléa serait plus élevé (0,49).

Graphique 4.3. : Relation entre nombre d'élèves et nombre d'enseignants dans les écoles primaires publiques et communautaires (2012)



Source : données de l'annuaire des statistiques scolaires.

³⁵ Cet indicateur varie entre 0 et 1. Plus il est élevé et plus des facteurs autres que les besoins mesurés par le nombre d'élèves dans l'école interviennent dans les décisions d'affectation des enseignants.

Bien qu'une valeur de l'aléa dans l'allocation des enseignants de 0,31 ne soit pas satisfaisante, elle apparaît plus faible que ce qui s'observe en moyenne dans 8 autres pays d'Afrique qui, comme le Tchad, ont à la fois des enseignants fonctionnaires et communautaires. Toutefois, le degré d'aléa en République centrafricaine (0,24) et à Madagascar (0,19) signale l'existence de marges de manœuvre pour l'amélioration de la situation actuelle.

Il est à noter que l'aléa dans l'allocation des enseignants est également variable selon les régions, signifiant que certaines régions arrivent mieux que d'autres à empêcher que des facteurs externes (autres que le nombre d'élèves dans les écoles de la région) influent sur les décisions d'affectation des enseignants. L'ampleur de cette variation est de 0,14 (observé dans le Logone occidental) à 0,62 (observé dans le Borkou). Le détail des chiffres pour chaque région se trouve en annexe 4.1.

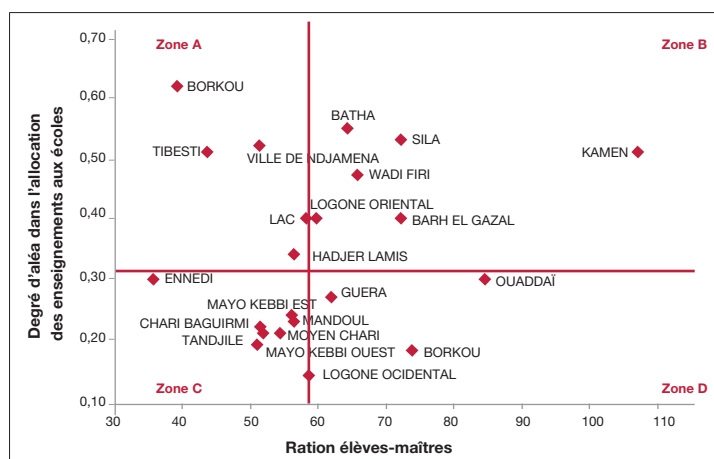
Tableau 4.7. Degré d'aléa (1- R2) dans l'allocation des enseignants du primaire (public et communautaire) dans quelques pays africains

Pays	aléa [1-R2] (en %)
Madagascar (2006)	19
Rep. centrafricaine (2005)	24
Tchad (2012)	31
Mali (2008)	33
Congo (2005)	35
Sierra Leone (2010)	39
Cameroun (2011)	41
Bénin (2009)	44
Libéria (2008)	57
MOYENNE (hors Tchad)	36

Source : calcul des auteurs à partir des annuaires des statistiques scolaires pour le Tchad, et de la base d'indicateurs du Pôle de Dakar pour les autres pays

La comparaison des ratios élèves-maîtres et des degrés d'aléa dans l'allocation des enseignants par région permet de classer celles-ci en 4 catégories (graphique 4.4).

Graphique 4.4. : Mise en regard du ratio élèves-maîtres et de l'aléa dans l'allocation des enseignants des écoles primaires publiques et communautaires, par région (2012)



Source : calculs des auteurs à partir de l'annuaire des statistiques scolaires.

On distingue ainsi :

- 1) Les régions qui sont relativement mieux dotées en enseignants (REM inférieur à la moyenne nationale) mais qui les allouent mal (degré d'aléa supérieur à la moyenne nationale) : ce sont les régions de la zone A.
- 2) Les régions qui sont relativement mieux dotées en enseignants (REM inférieur à la moyenne nationale) et qui les allouent bien (degré d'aléa inférieur à la moyenne nationale) : ce sont les régions de la zone B.
- 3) Les régions qui sont moins bien dotées en enseignants (REM supérieur à la moyenne nationale) et qui les allouent mal (degré d'aléa supérieur à la moyenne nationale) : ce sont les régions de la zone C.
- 4) Les régions qui sont moins bien dotées en enseignants (REM supérieur à la moyenne nationale) mais qui les allouent bien (degré d'aléa inférieur à la moyenne nationale) : ce sont les régions de la zone D.

• Le cas du moyen et du secondaire

Contrairement au primaire où il est prévu qu'un enseignant prenne en charge tous les cours d'une classe, au moyen et au secondaire, l'allocation des enseignants doit tenir compte d'une part du fait que des professeurs différents assurent les disciplines qui couvrent les 30 heures hebdomadaires dues à un groupe pédagogique, et d'autre part, du fait que les enseignants de grades différents ont une charge horaire hebdomadaire différente (18 heures pour les professeurs certifiés, 18 heures pour les professeurs licenciés et 22 heures pour les professeurs de collège, 24 heures pour les professeurs d'art et d'EPS). Dans un tel contexte, il est plus pertinent d'analyser l'allocation des enseignants par discipline et selon les volumes horaires. Malheureusement, les informations disponibles ne le permettent pas³⁶. Au mieux, il est possible d'analyser dans quelle mesure le volume horaire que les enseignants d'un établissement peuvent dispenser correspond à ce dont a besoin l'établissement, compte tenu du nombre de groupes pédagogiques qui y existent. C'est cette analyse qui est proposée ici.

Au niveau national, on dénombre clairement un déficit d'enseignants dans les collèges alors qu'il semble y en avoir suffisamment dans les lycées. En effet, le ratio entre le nombre total d'heures que sont censés offrir tous les enseignants des collèges (quel que soit leur grade) et le nombre total d'heures dont ont besoin l'ensemble des groupes pédagogiques est de 0,96. Comme ce ratio est inférieur à 1, il implique que si tous les enseignants en service pouvaient effectivement travailler à hauteur de leur plein temps officiel, cela ne serait pas suffisant pour assurer toutes les heures de cours aux élèves. Certains enseignants doivent donc fournir des heures supplémentaires afin que le programme puisse être couvert ; on estime que compte tenu de leur nombre actuel, un enseignant du collège devrait travailler environ 25 heures par semaine. Dans les lycées, la situation est inverse : le ratio total du nombre d'heures que sont censés offrir les enseignants sur le total du nombre d'heures dont ont besoin les élèves est de 1,23. On en conclut que si tous les enseignants des lycées pouvaient effectivement dispenser le nombre d'heures qu'ils sont tenus de faire, le programme scolaire sera couvert ; on estime même que, compte tenu de leur nombre actuel, si chaque enseignant des lycées pouvait offrir en moyenne 13 heures par semaine (et non les 16 heures dues), cela suffirait à couvrir les heures dues aux élèves. Il y a donc une sous-utilisation des enseignants des lycées. La situation des établissements qui offrent à la fois les classes de collège et les classes de lycée est plus proche de celle des lycées, avec un ratio de 1,13.

³⁶ Il est utile de trouver une stratégie pérenne de collecte des informations adéquates pour renseigner cette question d'allocation des enseignants par discipline. Sinon, les débats sur le manque d'enseignants dans certaines disciplines, les problèmes liés à leur déploiement, ainsi que la planification de leur formation ne seront jamais menés de façon pertinente et efficace.

Derrière la situation nationale se cachent des disparités. Que ce soit des collèges ou des lycées, certains sont très bien dotés tandis que d'autres ont un fort déficit en enseignants. Le tableau 4.8 résume la situation des besoins en enseignants dans les collèges et les lycées tout en illustrant les disparités. Il montre qu'environ 30 % des établissements, pour la plupart des collèges, ont un fort besoin en enseignants. À l'opposé, 25 % des établissements, pour la plupart des lycées, sont en situation de surdotation. Seulement 45 % des établissements ont une allocation proche de ce qui est attendu.

Tableau 4.8. : Dotation des enseignants aux collèges et lycées publics et communautaires (2012)

	% d'établissements avec fort besoin en enseignants ratio < 0,80	% d'établissements avec dotation en enseignants acceptable 0,80 < ratio < 1,20	% d'établissements avec forte surdotation en enseignants ratio > 1,20	TOTAL
Collèges	35	45	20	100
Collèges et lycées	20	47	33	100
Lycées	09	39	52	100
Ensemble	30	45	25	100

Source : calcul des auteurs à partir de l'annuaire des statistiques scolaires de 2012.

Contrairement au primaire, l'allocation des enseignants dans le moyen et le secondaire général est meilleure. En effet, les écoles qui ont à peu près les mêmes besoins (en termes d'heures à couvrir) se voient octroyer un nombre comparable d'enseignants (voir l'annexe 4.2). En témoigne le degré d'aléa (1-R2) qui est plus faible : 0,21 dans les collèges et 0,26 dans les lycées. Cependant, lorsqu'on se restreint aux établissements scolaires qui couvrent à la fois les classes du collège et du lycée, le degré d'aléa devient plus élevé : 0,44. L'allocation des enseignants dans ces établissements doit encore être améliorée.

L'existence d'aléa dans l'allocation des enseignants pose la question de la pertinence des mécanismes utilisés pour décider de leur affectation. L'élément déclencheur de ces affectations est le besoin en enseignants exprimés par les directeurs d'école. Or les entretiens réalisés ont montré que face à la même situation, des directeurs d'écoles différentes n'identifient pas le même besoin en nombre d'enseignants. Les uns conditionnent les besoins à l'existence préalable d'une salle de classe pouvant accueillir le nouvel enseignant (de sorte que même si l'école a des classes de plus de 100 élèves, en l'absence d'un nouveau bâtiment, le directeur n'exprime pas de besoin en enseignants) tandis que d'autres conditionnent le besoin en enseignants à la création d'un nouveau groupe pédagogique. Là aussi, les critères de création d'un nouveau groupe pédagogique sont flous. On observe que des écoles ayant le même nombre d'élèves (par exemple 600) ont des nombres de groupes pédagogiques très variés (entre 3 et 12) tandis que des écoles avec le même nombre de groupes pédagogiques (par exemple 6) accueillent un nombre très différent d'élèves (variant de 10 à plus de 1 000 – voir l'annexe 4.3). L'aléa dans la création des groupes pédagogiques est estimé à 0,40 au primaire et à 0,27 dans les collèges et lycées. Une définition claire des conditions de création d'un groupe pédagogique et d'identification des besoins en enseignants, communes à toutes les écoles d'un même cycle, semble plus que nécessaire.

La section a constaté un manque de professeurs dans les collèges et une sous-utilisation des enseignants dans les lycées. La situation serait plus grave si l'analyse était menée par discipline, mettant ainsi en évidence le problème bien connu de l'impossibilité à utiliser à plein temps les professeurs lorsque ceux-ci ne sont pas pluridisciplinaires. En effet, lorsque par exemple deux professeurs de collège formés en mathématiques se retrouvent dans un collège qui a une classe de chaque niveau, l'école a besoin de 20 heures de mathématiques alors que ces deux professeurs peuvent offrir jusqu'à 44 heures de cours. Si

ces professeurs ne sont pas formés pour enseigner d'autres disciplines, alors 24 heures sur les 44 heures qu'ils devraient offrir sont perdues. La pluridisciplinarité est donc une voie qui peut permettre au système éducatif tchadien à la fois de mieux allouer ses enseignants et aussi de mieux les utiliser. Comme évoqué précédemment, pour le cas du Tchad, cet aspect ne peut être traité efficacement que si l'allocation des enseignants aux écoles est connue par discipline.

4.3.4. Peu d'enseignants sont qualifiés et l'efficacité de leur formation est à questionner

Le corps enseignant est dans une proportion conséquente constitué de personnes qui n'ont pas été formées pour le métier. Les enseignants sans formation professionnelle adéquate représentent 62 % des enseignants du primaire, 44 % des enseignants du moyen et 30 % des enseignants du secondaire général. Si en 2004 les enseignants non qualifiés étaient déjà assez présents, le rythme de leur recrutement au cours des dix dernières années est comparable à celui des enseignants qualifiés : taux d'accroissement moyen annuel de 7,8 % au primaire, de 2,7 % au moyen et de 18,5 % au secondaire général (voir le tableau 4.9).

Tableau 4.9. : Évolution du nombre d'enseignants par qualification et par cycle dans les écoles publiques et communautaires

	2003-04	2012-13	Taux d'accroissement moyen annuel
Primaire	15 933	32 130	8,1 %
- qualifiés	5 797	12 191	8,6 %
- non qualifiés	10 136	19 939	7,8 %
% de non qualifiés	64 %	62 %	
Moyen général	4 344	5 935	3,5 %
- qualifiés	2 299	3 328	4,2 %
- non qualifiés	2 045	2 607	2,7 %
% de non qualifiés	47 %	44 %	
Secondaire général	1 236	5 018	16,8 %
- qualifiés	910	3 514	16,2 %
- non qualifiés	326	1 504	18,5 %
% de non qualifiés	26 %	30 %	

Source : données des annuaires statistiques scolaires pour 2012-2013 et du RESEN 1 pour 2003-2004.

Pour 2003-2004, en l'absence d'informations, on a fait l'hypothèse que seuls les enseignants fonctionnaires étaient qualifiés.

La forte présence des enseignants non qualifiés au primaire se note aussi à travers l'écart entre le ratio élèves-maître qualifiés (155:1) et le ratio élèves-maîtres non qualifiés (95:1). Le tableau 4.6 montre qu'au primaire, la situation est généralisée ; dans 15 des 22 régions, les enseignants non qualifiés sont en nombre supérieur aux enseignants qualifiés. Le Tchad semble donc miser sur des personnes non qualifiées pour développer son système éducatif.

La faible présence des enseignants qualifiés s'explique d'une part par le faible nombre de recrutement d'enseignants opéré par l'État (seul acteur à recruter systématiquement des enseignants formés) au cours des dernières années, et d'autre part, par la baisse des effectifs d'élèves dans les écoles de formation des enseignants. Ces écoles ont par ailleurs des difficultés à fonctionner normalement. Pour le cas des écoles de formation des enseignants du primaire par exemple, les autorités éducatives ont décidé de ne pas former une nouvelle promotion durant l'année scolaire 2013-2014, et les écoles sont restées fermées pour la formation des instituteurs bacheliers – mais elles restent ouvertes pour la formation diplômante des maîtres communautaires.

Au-delà de ces explications, la priorité accordée par les décideurs de l'éducation à la formation des enseignants est à questionner. Pendant que les écoles de formations semblent délaissées, il n'existe aucune mesure coercitive amenant les communautés à recruter en priorité les enseignants parmi ceux qui ont été formés mais qui sont au chômage. Bien que des systèmes de formation continue aient été mis en place pour régler le problème des maîtres communautaires du primaire qui n'ont pas été formés, le rythme d'évolution du nombre d'enseignants non formés montre que le nombre de personnes qui bénéficient de ces formations continues est faible par rapport au nombre qui en a besoin.

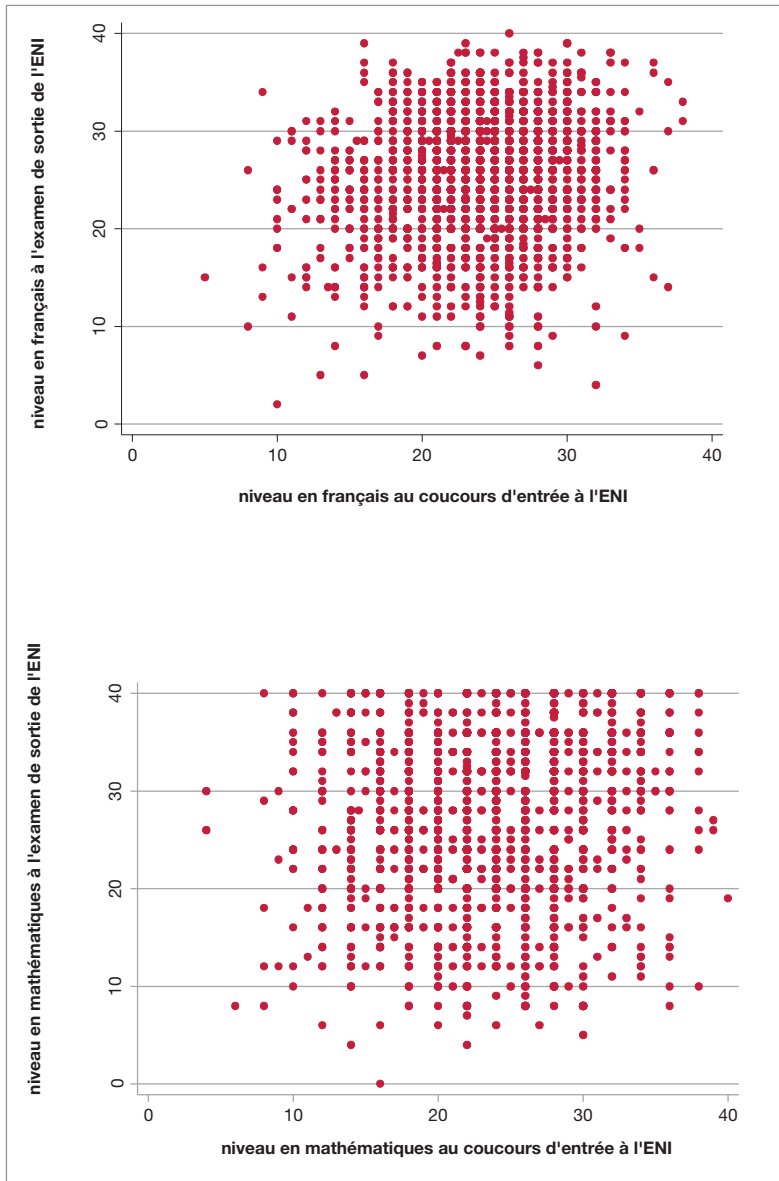
Plusieurs points soulèvent des interrogations quant à l'efficacité de la formation des enseignants. Le concours d'entrée dans l'école arrive-t-il à sélectionner les personnes les plus aptes à recevoir la formation ? Est-ce que les cours reçus par les élèves-maîtres durant la formation contribuent à améliorer leur niveau ainsi que leurs capacités à enseigner ? Les résultats de l'exploitation des données sur le cas des écoles normales d'instituteurs (ENI), promotion de l'année scolaire 2011-2012, suggère des réponses négatives aux deux interrogations précédentes.

Un nombre considérable de candidats ayant réussi au concours d'entrée à l'ENI n'ont pas pu obtenir une note supérieure à 20/40 à l'épreuve de français ; il en est de même à l'épreuve de mathématiques. Sur les 1 792 candidats dont nous disposons des notes, 314 (soit 18 %) sont concernés en français tandis que 494 (soit 28 %) sont concernés en mathématiques. Ceci jette un doute sur la capacité des personnes reçues au concours à suivre de façon convenable les enseignements qui sont dispensés. Durant les entretiens, un directeur de l'ENI a déclaré que les candidats qui ont réussi au concours arrivaient avec des niveaux très diversifiés, le corps enseignant est obligé d'organiser des cours de remise à niveau avant de commencer le programme proprement dit. Si cette attitude n'est pas adoptée dans les 21 autres ENI, on peut s'interroger sur les conséquences que l'absence de remise à niveau aura sur la progression des élèves-maîtres.

On ne peut pas affirmer avec conviction que les formations reçues dans les ENI par les futurs enseignants leur permettent réellement d'acquérir des connaissances. En effet, quand on compare les scores moyens en français et en mathématiques obtenus à l'examen de sortie par les élèves qui n'avaient pas réussi l'épreuve en question avec les scores moyens atteints par ceux l'ayant réussi, les différences sont très faibles et se situent à un niveau bas : respectivement 24/40 et 26/40. La même réalité s'observe en mathématiques, avec des scores respectifs de 26/40 et de 27/40. Enfin, en mettant en regard le niveau des élèves à l'entrée avec leur niveau à la sortie de l'ENI (voir le graphique 4.5), il n'apparaît aucun lien : ceux qui obtiennent des résultats faibles à l'examen de sortie de l'ENI ne sont pas nécessairement ceux qui avaient un niveau faible au concours d'entrée. Ces graphiques mettent en évidence que soit les élèves n'apprennent pas au sein des ENI, soit les évaluations permettant de les sélectionner et de les certifier ne sont pas cohérents. Dans tous les cas, cela soulève des problèmes quant au système de sélection et de formation des enseignants.

Graphique 4.5. : Relation entre le niveau des élèves à l'entrée et à la sortie de l'ENI, français et mathématiques, promotion 2011-2012

Français : $R^2 = 0,023$



Source : notes au concours d'entrée et à l'examen de sortie de l'ENI.

4.3.5. Les enseignants sont en général satisfaits de leur profession, mais la plupart souhaitent être promus

La majorité des enseignants est satisfaite de la profession. Interrogés en 2010 sur ce qu'ils feraient s'ils devaient recommencer une carrière professionnelle, 65 % des enseignants du primaire ont déclaré qu'ils choisiraient à nouveau le métier d'enseignant³⁷. Une proportion similaire avait été observée en 2004. Cette constante souligne un certain engagement des enseignants pour leur travail. La proportion reste élevée, proche de 63 % aussi bien chez les fonctionnaires que les maîtres communautaires, et même en fonction de la localisation (urbain et rural).

Toutefois, la quasi-totalité des enseignants (83 %) souhaite être promue. La nature de la promotion souhaitée varie en fonction du statut actuel. Les enseignants communautaires voudraient en priorité passer un concours pour devenir fonctionnaires (64 %) tandis que les maîtres fonctionnaires souhaiteraient en priorité passer un concours pour augmenter de grade (85 %). De telles ambitions sont nourries par les écarts de rémunération qu'il y a entre les différents statuts et grades d'enseignants.

4.3.6. L'encadrement et le suivi / évaluation des enseignants

4.3.6.1. Le primaire

L'efficacité de tout système éducatif dépend de plusieurs facteurs dont la plus importante est la qualification des enseignants. Partant de cet idéal, le gouvernement tchadien a inscrit parmi ses priorités l'amélioration de la qualité des enseignements / apprentissages à travers les formations initiale et continue des enseignants, l'une des conditions pour améliorer la qualité du système éducatif. Ces formations permettent en effet aux enseignants d'acquérir des connaissances et des compétences fondamentales susceptibles de les rendre aptes à assurer l'encadrement des élèves, de mettre constamment à jour leurs connaissances professionnelles et de s'adapter aux changements et aux innovations pédagogiques et technologiques émergents.

C'est ainsi qu'au niveau du département de l'Éducation nationale, la mise en œuvre de ces options politiques s'est traduite par :

- la promulgation de la loi n°16/PR/2006 du 13 mars 2006 portant orientation du système éducatif tchadien ;
- la création dans chaque région d'une école normale d'instituteurs (22), appuyées par des écoles normales d'instituteurs privées ;
- l'accroissement du nombre des centres de formation continue des enseignants du primaire.

• La formation continue des enseignants du primaire

Au niveau de chaque inspection départementale de l'Éducation nationale, la formation continue des enseignants du primaire est assurée par un centre départemental de formation continue des enseignants du primaire (CDFCEP). Il a pour mission de renforcer les compétences des enseignants sur le terrain, autrement dit de compléter la formation initiale par d'autres compétences et qualifications en vue d'une progression dans l'activité professionnelle.

³⁷ Le pourcentage est de 67% chez les fonctionnaires et de 65% chez les communautaires.

De nos jours, un réseau de 72 CDFCEP, appuyés par le personnel d'encadrement des inspections pédagogiques de l'enseignement primaire (Ipep), assure la formation continue des enseignants. Chaque CDFCEP organise des formations, telles que les journées pédagogiques (JP), les mini-stages, les suivis pédagogiques, les conférences débats, les animations de la bibliothèque, les stages longs (formation des maîtres communautaires de niveau 0 pendant les grandes vacances), les productions de matériel didactique, l'encadrement des élèves maîtres et des stagiaires nouvellement intégrés, et rend compte à la division de la formation continue de la DFE.

Les champs d'action des CDFCEP sont les secteurs d'animation pédagogiques (SAP), comprenant chacun plusieurs écoles. Les directeurs des écoles abritant les SAP font partie du personnel d'encadrement.

Cependant, il est à relever que tous les animateurs pédagogiques ne possèdent pas les compétences requises pour conduire efficacement la formation continue des enseignants. En effet, les centres de formation continue ne comptent qu'un inspecteur principal de l'enseignement élémentaire, 67 conseillers pédagogiques principaux à orientation pratique (CPPOP), et 164 instituteurs.

Les données statistiques de la Direction de l'enseignement primaire (2013) indiquent pour l'année 2008-2009 un ratio enseignant par animateur pédagogique de 99 pour 1. Ce ratio est loin de permettre d'offrir des conditions acceptables de réalisation des activités de formation.

Parallèlement au nombre des structures de formation, les effectifs des animateurs pédagogiques ont également augmenté. Si en 2002, le service de la formation continue recensait 164 animateurs pédagogiques en poste dans les CDFCEP et antennes, ce sont aujourd'hui 232 formateurs qui évoluent dans les structures de formation continue et animent les activités de formation des enseignants du primaire.

Au niveau déconcentré, chaque centre départemental de formation continue des enseignants du primaire organise dans la circonscription scolaire où il évolue, un mini-stage par trimestre, et deux ou trois journées pédagogiques par mois sur des thèmes variés. Des suivis sont également organisés après chaque session de formation en vue de vérifier la mise en application par les enseignants des connaissances acquises lors des formations.

En collaboration avec les animateurs pédagogiques des inspections pédagogiques de l'enseignement primaire (Ipep), les animateurs des CDFCEP effectuent des visites de classe au moins deux fois dans l'année (à la rentrée et à la fin de l'année) pour constater de visu les insuffisances des enseignants dans le domaine organisationnel, matériel et pédagogique. Plusieurs CDFCEP sont provisoirement logés dans les inspections pédagogiques de l'enseignement primaire. Par ailleurs, d'autres centres de formation occupent des bâtiments d'emprunt. Seuls 34 CDFCEP ont leurs propres locaux construits grâce à l'appui financier de l'Union européenne à travers le 7^e Fonds européen de développement (FED).

La dotation des structures de formation continue des enseignants en matériel, moyens logistiques et autres équipements pédagogiques est un passage obligé pour renforcer les compétences des enseignants et animateurs pédagogiques en vue d'améliorer la qualité des enseignements et des apprentissages. Ces derniers temps cependant, les centres départementaux de formation continue ne disposent pas d'assez de matériel et d'équipements pédagogiques pour assurer convenablement la formation continue des enseignants.

• Difficultés

Les difficultés auxquelles sont confrontées les structures de formation continue sont :

- l'insuffisance de documents et d'équipements pour soutenir les activités de formation des enseignants et des animateurs pédagogiques ;
- 70,69 % des animateurs pédagogiques ne possèdent pas les qualifications requises pour assurer la formation continue et l'encadrement des enseignants du primaire ;
- l'insuffisance des moyens logistiques devant permettre aux animateurs des CDFCEP et aux cadres de la DFE d'opérer des suivis appui sur le terrain ;
- les durées des sessions de formation (journées pédagogiques, mini-stages) sont très courtes ;
- l'insuffisance des moyens financiers (crédits de l'État) alloués aux CFC ne leur permettant pas de faire un travail de qualité comme l'exige toute formation des maîtres ;
- l'inexistence d'un chapitre formation sur le crédit de la DFE ;
- le manque d'articulation entre la formation initiale et continue.

• Remarques et suggestions

Au regard des difficultés auxquelles sont confrontées les structures de formation continue des enseignants du niveau central et déconcentré, on peut affirmer qu'il est impossible que ces derniers puissent accomplir convenablement leurs missions, sans que les conditions de travail ne soient améliorées dans tous les domaines (organisationnel, structurel, matériel, et logistique).

À cet effet, il est souhaitable que le ministère de l'Éducation nationale se mette en mode action en vue de :

- redéfinir les attributions des structures déconcentrées de l'éducation (Dren³⁸, Iden³⁹, lpep⁴⁰, CDFCEP) pour en faire de véritables relais de la Direction de la formation des enseignants (DFE) pour la formation et l'encadrement pédagogique des enseignants ;
- équiper les CDFCEP en ressources humaines qualifiées et en moyens matériels, financiers et logistiques conséquents ;
- créer et installer dans chaque Dren un conseil régional de la formation des enseignants composé des Iden de la région, de l'ENI et des CFC. Présidé par le Dren, ce conseil devra déterminer les besoins en formation des enseignants et des encadreurs pédagogiques de la région, et s'assurer de la bonne exécution des activités de formation continue ;
- créer au niveau des équipes locales, départementales et régionales des conditions favorisant l'acquisition de compétences et le développement professionnel des enseignants ;
- permettre une optimisation des ressources disponibles par la formation des enseignants et encadreurs à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) en formation continue ;
- mettre à la disposition de toutes les équipes (locales, départementales, régionales ...) les moyens nécessaires pour identifier et analyser les besoins en formation des enseignants, élaborer les plans de formation et les exécuter ;
- assurer à tous les niveaux du système d'encadrement pédagogique, une formation en ingénierie de la formation, en gestion scolaire, et en management ;
- doter les divisions de la Direction de la formation des enseignants de véhicules 4x4 leur permettant d'organiser des suivis/évaluations fréquents sur le terrain en vue de vérifier le déroulement effectif de la formation continue des enseignants et les autres formes d'encadrement.

³⁸ Dren : Délégation régionale de l'éducation nationale.

³⁹ Iden : Inspection départementale de l'éducation nationale.

⁴⁰ lpep : Inspection pédagogique de l'enseignement primaire.

Perspectives d'avenir

En vue d'étendre la formation professionnelle des enseignants pour faire avancer leurs compétences en pédagogie et en développement des innovations pédagogiques, la Direction de la formation des enseignants dans le cadre de son programme d'activités pour 2015 entend expérimenter les nouvelles technologies de l'information et de la communication en éducation (TICE), plus particulièrement, en formation continue des enseignants du primaire.

À cet effet, 12 cadres du ministère de l'Éducation nationale et 51 enseignants du primaire et du secondaire ont reçu, du 26 au 31 juillet 2010, une formation à l'utilisation des TIC en éducation. En effet, un projet pour l'amélioration des prestations des enseignants par l'utilisation des TIC en éducation a été élaboré. L'objectif de ce projet n'est pas seulement d'améliorer les pratiques pédagogiques des enseignants, mais aussi de faire progresser le développement économique et social du pays.

Tableau 4.10. : Récapitulatif des maîtres communautaires de niveau I formés par la DFE de 2001 à 2010

Sources de financement	2001	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Total	Observations
IDA	1 974	-	-	-	-	-	-	-				1 974	
Parset	-	2 000	2 000	2 000	2 000	2 000	-	1 500				11 500	dont 740 arabophones
APPICED	-	-	150	160	600	750	810	900				2 470	dont 370 arabophones
P. Urgence	-	-	-	-	-	150	48	-				198	dont 154 arabophones
World Vision													
Acra	-	-	-	-	-	-	-	52				52	
Total	1 974	2 000	2 150	2 160	2 600	2 900	858	952				14 694	1 254

Source : ministère de l'Éducation.

En plus des formations des maîtres communautaires, d'autres activités de conception et d'élaboration des modules de formation des enseignants ainsi que des sessions de formation à l'intention des cadres de la Direction de la formation des enseignants ont été également réalisées au niveau central ainsi qu'au niveau déconcentré.

Tableau 4.11. : Évolution des structures de formation continue des enseignants

Structures de formation continue	Périodes							
	1967- 1971	1971-1976	1976-2001	2001-2006	2006-2010	2010-2013	2013-2014	
CPP	2014							
CRPP		05						
CRFC			34					
CFC				59	85	85		
Antennes CFC				22	24	29		
CDFCEP							72	
Total	01	05	34	81	109		72	

Source : ministère de l'Éducation.

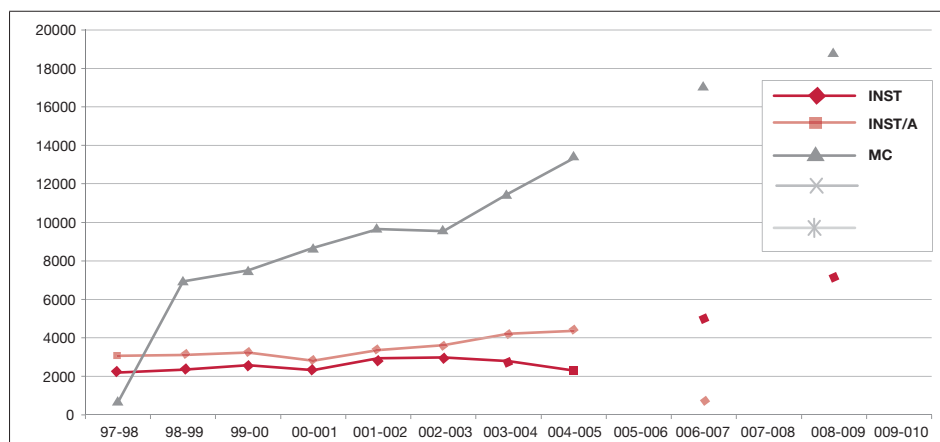
L'évolution des structures de formation continue des enseignants est liée à l'augmentation du nombre des enseignants dans l'ensemble du pays. Car il est à noter que les effectifs des enseignants ont considérablement augmenté pendant les deux dernières décennies, notamment ceux des enseignants (maîtres communautaires) n'ayant reçu aucune formation initiale. Le tableau 4.12 et le graphique 4.6 sur les courbes des effectifs des enseignants présente l'évolution des enseignants pendant les deux dernières décennies.

Tableau 4.12. Évolution des effectifs du personnel d'encadrement des centres de formation continue (2000-2014)

Structures de formation continue	Périodes	2000-2002	2005-2006	2009-2010	2013-2014
Inspecteurs		0	1	0	1
CPPOP		34	50	60	67
Instituteurs		132	145	196	164
Instituteurs adjoints		1	2	4	0
Autres (prof. licenciés...)		0	2	0	0
Total		167	200	260	232

Source : ministère de l'Éducation.

Graphique 4.6. : Courbe des effectifs d'enseignants (1997-2009)



Source : annuaire statistique national, 2007-2008.

Les courbes relatives à l'évolution des effectifs des enseignants de l'élémentaire montrent que le système éducatif au Tchad a connu une croissance spectaculaire des effectifs des enseignants, croissance due au gonflement des effectifs des maîtres communautaires durant les deux dernières décennies.

4.3.6.2. L'enseignement moyen et secondaire

À l'enseignement moyen et secondaire, l'encadrement du personnel enseignant est tenu par 159 inspecteurs disciplinaires installés dans les 22 régions du pays. Les activités pédagogiques sont centrées au début d'une année scolaire sur la collecte des besoins en formation des professeurs et l'élaboration

d'une fiche pédagogique. Au cours de l'année scolaire, des formations thématiques disciplinaires sont réalisées. Vers la fin de l'année scolaire, les professeurs novices sont initiés à la programmation ou à la progression des activités pédagogiques. En somme, l'encadrement des professeurs se fait à travers les journées pédagogiques, les visites de classe et les suivis / évaluations.

4.4. La gestion des autres ressources

Cette section s'intéresse plus particulièrement à l'état des salles de classe et à l'allocation des manuels scolaires.

4.4.1. Bon nombre de salles de classe sont surchargées et / ou en mauvais état

Au primaire, un nombre relativement important de salles de classes sont en effectifs pléthoriques. Bien qu'une classe soit construite pour accueillir 52 élèves, le ratio élèves-classe (REC) dans les écoles primaires publiques et communautaires en 2012 était de 63,1. Le ratio est très variable selon les régions et atteint des valeurs supérieures à 70:1 dans 8 des 22 régions.

De plus, la majorité des salles de classes est jugée en mauvais état, notamment dans les écoles communautaires. Cette situation concerne 62 % des classes du primaire dont 53 % des classes des écoles publiques contre 86 % de classes des écoles communautaires. L'ampleur des salles de classe en mauvais état est variable selon les régions ; celles les plus touchées étant le Logone occidental (82 %), Mandoul (80 %), Batha (77 %), le Moyen-Chari (77 %) et le Sila (76 %).

Si on prend en compte le besoin de construction de nouvelles classes et le besoin de réhabilitation de celles existantes, on constate que le système éducatif souffre d'un besoin important de construction de salles de classes.

4.4.2. Une pénurie importante de manuels scolaires et une mauvaise allocation de ceux existants

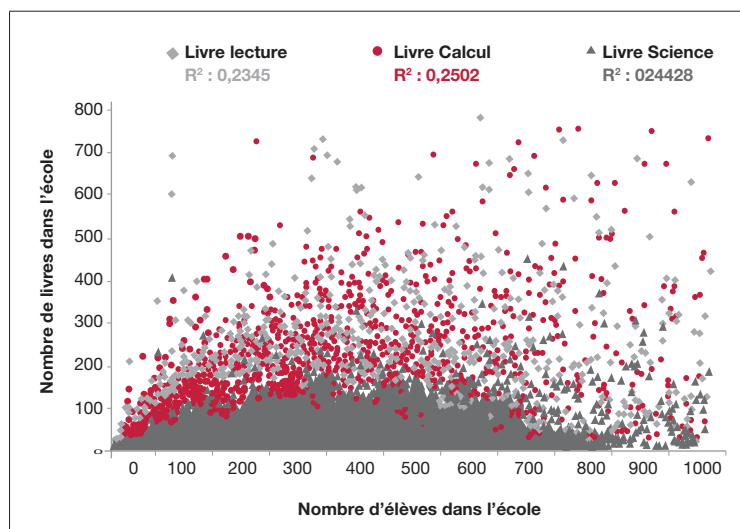
Bien que la contribution des manuels scolaires aux apprentissages des élèves soit connue, force est de constater que les livres sont largement absents des salles de classes tchadiennes. L'enquête Pasec réalisée en 2010 a révélée qu'en 2e année du primaire, près de 80 % des élèves n'ont pas de livre de lecture ou de livre de mathématiques. En 5e année du primaire, ils sont près de 65 % à ne pas posséder de manuels scolaires. Les données collectées en 2012 par le ministère de l'Éducation sur l'existence des manuels dans les écoles corrobore ce constat et pointe le fait que la discipline « science » est la plus touchée par la pénurie de manuels. En 2012, on comptait au primaire 5 élèves pour un livre de lecture, 4 élèves pour un livre de calcul et 16 élèves pour un livre de sciences. Par ailleurs, les écoles communautaires sont plus touchées par le manque de manuels que les écoles publiques (voir tableau 4.13).

Tableau 4.13. : Ratio élèves par manuel, au primaire et par discipline (2012)

	Lecture	Calcul	Science
Écoles publiques	4	3	12
Écoles communautaires	7	8	34
Ensemble	5	4	16

Source : annuaire des statistiques scolaires, 2012.

Le peu de manuels existants n'est pas équitablement réparti entre les écoles. En 2010, l'enquête Pasesc identifiait que dans 42 % des classes de CP2, aucun élève ne possédait de livre de français et dans 49 % des classes du même niveau, aucun élève ne possédait un livre de calcul. Bien qu'il y ait une relative amélioration de la situation dans les classes supérieures, on note néanmoins que le tiers des classes de 5e année fonctionne sans livre de lecture ou sans livre de calcul. Les degrés d'aléa (1-R²) mesurant l'influence des facteurs autres que le nombre d'élèves sur la quantité de livres que reçoit une école sont trop élevés : 0,77 pour le livre de lecture, 0,75 et 0,76 pour les livre de calcul et de sciences (voir graphique 4.7).

Graphique 4.7. : Relation entre le nombre d'élèves et le nombre de livres dans les écoles primaires publiques et communautaires (2012)

Source : données de l'annuaire des statistiques scolaires.

Le problème de pénurie des manuels scolaires et leur inégale répartition entre les écoles se retrouve dans les enseignements moyen et secondaire général, mais avec des ampleurs différentes (voir l'annexe 4.4).



CHAPITRE 5

L'efficacité externe du système éducatif

Contrairement à l'efficacité interne (voir chapitre 2) qui s'intéresse au fonctionnement des institutions éducatives en privilégiant les résultats observables au sein même de la sphère scolaire (redoublements et abandons en cours d'études, etc.), l'efficacité externe prend comme référence l'usage des connaissances acquises à l'école durant la vie active. On analyse la mesure dans laquelle l'éducation a permis à chacun d'être utile à la société mais aussi de tirer des bénéfices de la formation acquise.

L'analyse de l'efficacité externe de l'école est peu commune dans l'évaluation globale des performances des systèmes éducatifs, pour deux raisons majeures. D'une part, il y a une tendance à privilégier l'analyse du fonctionnement interne du système (financement, scolarisation, gestion) à l'analyse de ce qui concerne l'environnement externe au système, notamment le devenir des diplômés et leur insertion économique et sociale. La seconde raison est liée à une contrainte informationnelle, avérée dans certains pays, du fait de la rareté, de la qualité ou de l'accessibilité de l'information nécessaire, dont la production, la plupart du temps, incombe à des institutions en dehors du secteur de l'éducation et de la formation.

Cependant, sa mesure fournit d'importants résultats qui, en complément des autres analyses disponibles comme celles portant sur l'efficacité interne, permet de juger du bon fonctionnement du secteur de l'éducation. Elle est en outre essentielle pour la planification de l'offre de formation au-delà du cycle primaire, pour aider à orienter les financements publics vers des formations justifiées par leur capacité à insérer de manière adéquate les diplômés sur le marché de travail et à influencer positivement le développement humain du pays.

Ce chapitre permettra donc d'apprécier le rôle que joue le système éducatif tchadien dans le développement socio-économique du pays à la fois au niveau micro (chez les individus) et au niveau macro (à l'échelle du pays). C'est dans cette perspective que la présentation sera subdivisée en six sections, portant respectivement sur le contexte du marché de travail dans lequel s'insèrent les sortants, l'insertion professionnelle des sortants du système éducatif ; la rentabilité économique de l'investissement en éducation ; le rôle de l'éducation dans l'amélioration des conditions de vie et enfin l'impact de l'éducation dans le développement social au Tchad. Le champ d'exploration de chacune des sections sera défini par rapport aux données factuelles disponibles. Les aspects en lien avec le marché de travail se baseront sur les données collectées lors des deux enquêtes sur l'emploi et le secteur informel réalisées en 2003 et 2011 (Ecosit 2 et Ecosit 3). Les aspects relatifs à l'impact social de l'éducation seront documentés à partir des données collectées lors de l'enquête MICS 2010.

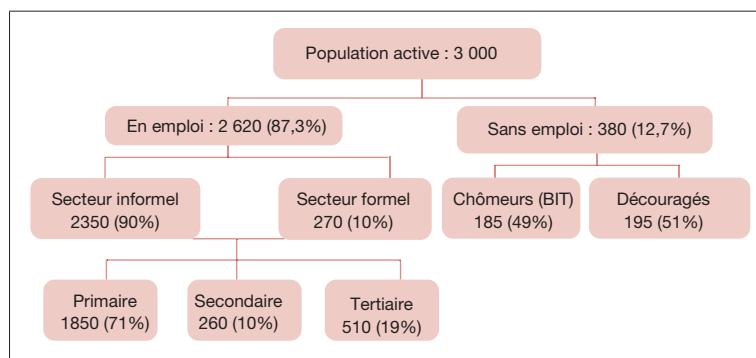
5.1. Contexte du marché du travail

La finalité de l'éducation est de contribuer au développement socio-économique du pays. Elle constitue la boussole de pilotage de tout système éducatif. L'atteinte de cet objectif s'apprécie principalement à travers le marché de travail, même s'il est clair que l'économie et les besoins en emplois induits par les perspectives d'activité ne constituent pas l'unique déterminant pour le pilotage du système éducatif.

5.1.1. Un marché du travail dominé par le secteur informel et les activités agricoles

La mise en exergue de la structuration suivant le secteur institutionnel (formel/informel) ainsi que les principales branches d'activité permet d'éclairer sur le contexte national⁴¹ dans lequel doivent s'intégrer les sortants du système éducatif. Le graphique 5.1 donne une vue générale du marché de travail au Tchad.

Graphique 5.1 : Description du marché de travail au Tchad, en milliers (2011)



Source : Ecosit 3 et calcul des auteurs avec la population active âgée de 15 à 59 ans.

La population estimée à environ 12 millions d'habitants en 2011, est composée de près de 3 millions d'actifs de 15-59 ans. Le marché de travail est dominé par les activités informelles. En effet, plus de 90% des actifs occupés exercent dans ce secteur institutionnel. L'agriculture, l'élevage et la pêche sont les secteurs d'activités qui occupent la majorité de ceux qui ont un emploi, soit 71 % d'entre eux.

Le tableau 5.1 permet de confirmer que le marché du travail tchadien est caractérisé par la prépondérance du secteur informel (agricole et non agricole) avec des statistiques légèrement supérieures à ce qui est observé en moyenne dans les autres pays d'Afrique subsaharienne.

⁴¹ Et éventuellement l'emploi régional, notamment dans le cas des diplômés de l'enseignement supérieur.

Tableau 5.1. : Distribution de la population active occupée, par secteur d'activité, Côte d'Ivoire et quelques pays comparateurs, 2014 ou APR

	15-59 ans		
	Tchad	Moyenne pays ASS (autour de 2010)	Rapport Tchad/ moyenne
Secteur moderne	9,7 %	10,3 %	0,86
- public	4,1 %	4,9 %	0,84
- privé	5,6 %	5,4 %	0,89
Secteur informel	90,3 %	89,7 %	1,02
- agricole	70,0 %	64,9 %	1,07
- non agricole	20,3 %	24,7 %	0,87

Source : Pôle de Dakar IYPE-UNESCO, et calcul des auteurs à partir de Ecosit 3.

Les statistiques présentées dans le tableau 5.1 montrent une relative amélioration en termes de qualité des emplois exercés par les actifs occupés. En effet, si en 2003, le secteur moderne ne concernait que 7,8 % des actifs occupés de 15-59 ans⁴², en 2011 il employait près de 10 % des actifs occupés. Il faut relever que la part des emplois dans le secteur moderne est légèrement identique à ce qui est observé dans les pays d'Afrique subsaharienne (en moyenne, 10,3 % des actifs occupés de 15-59 ans).

5.1.2. Un contexte relativement favorable à l'insertion professionnelle

Selon la définition élargie du chômage proposée par le BIT⁴³, il ressort du graphique 5.1 que près de 13 % de cette population est au chômage. Parmi ces 13 %, près de la moitié sont des chômeurs découragés, c'est-à-dire des actifs qui veulent un emploi mais n'en recherchent plus par désespoir ou découragement. Il est important d'avoir une vue sur la dynamique d'évolution du marché de travail. Un croisement des analyses basées sur les enquêtes Ecosit 2 et Ecosit 3 réalisées selon la même méthodologie permet d'avoir des éléments d'éclairage à ce sujet (tableau 5.2).

Tableau 5.2. : Évolution et distribution de la population de 15-59 ans entre 2003 et 2011

	Tchad 2003 (Ecosit 2)		Tchad 2011 (Ecosit 3)	
	Nombre (en milliers)		Nombre (en milliers)	
Population âgée de 15-59 ans	3463	100 %	4770	100 %
Population active occupée	1 400	40 %	2 620	55 %
Population au chômage	417	12 %	363	8 %
Population non active	1650	48 %	1787	37 %

Source : calcul des auteurs à partir de Ecosit 2 et Ecosit 3.

Les résultats présentés dans ce tableau montrent que la situation en matière d'emploi s'est améliorée entre 2003 et 2011. On remarque en effet qu'en 2011, la population employée représentait 55 % des actifs de 15-59 ans, largement au-dessus de ce qui était observé en 2003, à savoir 40 %. Dans la même optique, il a été aussi observé une baisse du niveau de chômage dans cette tranche de la population. En effet, si 12 % des actifs de 15-59 ans étaient au chômage en 2003, il ressort que ce taux a baissé à 8 % en 2011, soit une diminution de près de quatre points. Il faut relever que la proportion des inactifs a elle aussi baissé au cours des 8 dernières années ; elle est passé de 48 % en 2003 à 37 % en 2011.

⁴² Calculé à partir de l'enquête Ecosit 2 réalisée en 2003.

⁴³ Le Bureau international du travail (BIT) considère qu'un individu est au chômage si celui-ci ne travaille pas, a cherché activement du travail durant la période de référence et était disponible pour travailler.

Il est à relever que ces résultats doivent être pris avec prudence. En effet, la meilleure façon de rendre compte des problèmes d'emploi dans les pays en développement consiste à majorer la population des chômeurs d'une certaine proportion d'individus effectivement occupés mais qui travaillent involontairement à temps partiel (moins de 35 heures par semaine dans le cas du Tchad) ou qui sont sous-rémunérés par rapport à la profession exercée (moins de 28 000 francs CFA dans le cas du Tchadien en 2011). Il apparaît dans le rapport d'Ecosit 3 que le taux de sous-emploi global était de 42 % pour tout le territoire national, 43 % en zone rurale et 36 % en zone urbaine. Dans la même perspective, il faut noter que les jeunes accèdent de plus en plus tardivement à l'emploi. Une étude menée par l'OBSEFE en 2012 sur la situation des actifs occupés du secteur formel dans la ville de Ndjamenas montre que l'âge moyen au premier emploi est de 33,1 ans. En effet, les cadres et les ouvriers qualifiés entament la vie active plus tardivement que les autres.

5.1.3. Un capital humain peu enclin à soutenir une politique économique d'émergence

La littérature⁴⁴ montre que l'on peut subdiviser les économies en distinguant les économies d'innovation des économies d'imitation. Pour connaître une croissance économique soutenue, les premières devraient contribuer à l'innovation technologique et disposer pour cela d'une masse importante de main-d'œuvre très qualifiée. Ce qui oblige à un investissement important et permanent dans l'enseignement supérieur. Les pays développés font partie de ce groupe d'économies. Les secondes devraient investir prioritairement dans les niveaux scolaires favorisant les imitations et la mise en œuvre des nouvelles techniques, notamment dans l'enseignement primaire ou secondaire. Ce second groupe est constitué des pays à revenu faible et intermédiaire⁴⁵. Le Tchad aurait donc intérêt à ce que la majorité de ses actifs occupés ait des niveaux d'éducation primaire ou secondaire.

• Quelle est la situation ?

Le tableau 5.3 fait ressortir le nombre d'années d'étude moyen des actifs occupés au Tchad⁴⁶.

Tableau 5.3 : Nombre moyen d'années d'étude atteint par des actifs occupés sur le marché de travail (2011)

Burundi (2006)	Sierra Leone (2007)	Sao Tomé-et- Príncipe ⁴⁷ (2010)	Tchad (2011)
4,1	4,9	7,1	2,3

Source : calcul des auteurs sur la base des données des enquêtes IOF (2010) pour Sao Tomé-et-Principe, QUIBB (2006) pour le Burundi, CMIQ (2007) pour la Sierra Leone et Ecosit 3 pour le Tchad (2011).

Le niveau du capital humain est de très faible qualité au Tchad. Les actifs occupés au Tchad ont un niveau d'études en moyenne de 3 ans. La quasi-majorité n'a donc pas le minimum requis pour s'insérer durablement sur le marché de travail (au moins le primaire achevé). Le graphique ci-dessous donne plus de précision sur la structuration par cycle d'étude du capital humain utilisé sur le marché de travail dans ces pays.

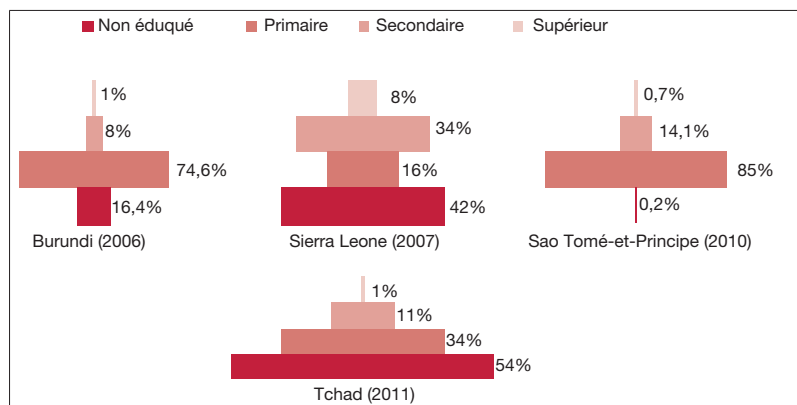
⁴⁴ Voir le rapport 2004 du Conseil d'analyse économique (CAE) réalisé par Aghion et Cohen (2004).

⁴⁵ La Banque mondiale, à travers une étude menée en 1993, a montré que l'éducation primaire était le facteur qui avait le plus contribué à la croissance des économies des pays d'Asie de l'Est.

⁴⁶ Il a été mis en exergue la situation dans trois autres pays où l'information était disponible.

⁴⁷ Le Tchad souhaite passer à moyen terme dans la classe des pays à revenu intermédiaire comme Sao Tomé-et-Principe qui, longtemps classé parmi les pays à faible revenu, est passé depuis 2008 dans la catégorie des pays à revenus intermédiaires. La comparaison de la structuration du capital humain sur le marché de travail au Tchad avec celui de Sao Tomé peut donc donner un éclairage sur le gap à combler.

Graphique 5.2 : Structuration du capital humain utilisé sur le marché de travail dans quelques pays d'Afrique subsaharienne



Source : calcul des auteurs sur la base des données des enquêtes IOF (2010) pour Sao Tomé-et-Principe, QUIBB (2006) pour le Burundi, CWIQ (2007) pour la Sierra Leone et Ecosit 3 pour le Tchad (2011).

Des efforts ont été faits pour améliorer la qualité du capital humain (de 72 % des actifs occupés qui n'étaient jamais allés à l'école en 2003, on est passé à 54 % en 2011). Cependant, d'après les analyses théoriques précédentes, le système éducatif ne pourra accompagner efficacement le gouvernement dans l'atteinte de ses objectifs de croissance économique, voire de l'émergence, que si des mesures sont prises pour avoir à moyen terme une pyramide effilée à la fois à la base (non instruit) et au sommet (enseignement supérieur), comme celle de Sao Tomé-et-Principe. Ceci pourra s'obtenir à moyen terme si des stratégies sont mises en œuvre pour assurer une généralisation de l'accès à l'éducation, une rétention de 100 % au sein du cycle primaire et à terme du cycle de base (primaire + moyen), ainsi qu'une meilleure professionnalisation du cycle secondaire.

5.2. Insertion professionnelle des sortants du système éducatif tchadien

Cette section a pour but d'apprécier le rôle/l'impact de l'éducation dans l'insertion professionnelle des sortants du système éducatif sur le marché de travail tchadien.

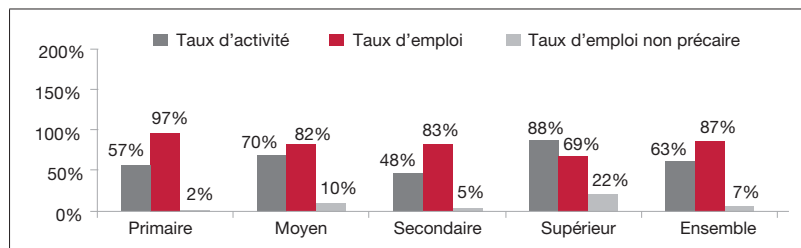
5.2.1. La majorité des individus obtient un emploi moins d'un an après la sortie de l'école, mais la quasi-totalité de ces emplois sont précaires

Il s'agit ici d'analyser l'insertion professionnelle des sortants du système éducatif⁴⁸ sur le marché du travail, en s'appuyant sur l'apport de l'éducation. L'appréciation des conditions d'insertion des jeunes dans la vie active s'effectue à travers l'analyse d'une série d'indicateurs dont les plus importants sont : le taux d'activité, le taux d'emploi et le taux d'emploi non précaire. L'annexe 5.1 donne plus de précisions sur la définition de ces indicateurs.

⁴⁸ Individus de 15-29 ans qui sont sortis du système éducatif depuis moins d'un an.

Plus les trois indicateurs sont élevés, meilleures sont les conditions d'insertion professionnelle des jeunes⁴⁹. Le graphique 5.3 illustre les résultats du calcul des indicateurs mentionnés.

Graphique 5.3 : Situation en matière d'insertion professionnelle des sortants du système éducatif tchadien (2011)



Source : Ecosit 3 et calculs des auteurs

La situation des sortants est variable selon leur niveau d'éducation. Les sortants de l'enseignement supérieur sont les plus actifs sur le marché de travail. Les personnes qui participent le moins au marché de travail sont les sortants de niveau secondaire.

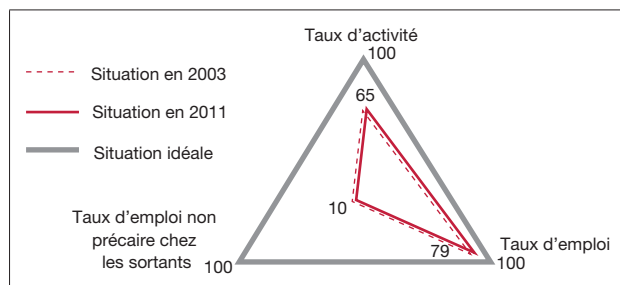
Pour ce qui est de l'accès à l'emploi, les sortants de niveau primaire ont plus de chance, suivis de ceux du secondaire. Les sortants de l'enseignement supérieur éprouvent plus de difficultés pour accéder à un emploi. De façon globale, les sortants du système éducatif accèdent de plus en plus à des emplois précaires dont le taux de 2011 est en deçà de celui de 2003 de 3 points.

Tableau 5.4 : Analyse de la dynamique de l'insertion des sortants du système éducatif tchadien (2011)

	2003	2011
Taux d'activité des sortants	65 %	63 %
Taux d'emploi des sortants	79 %	87 %
Taux d'emploi non précaire chez les sortants	10 %	7 %
IIP SSE	21,9	22,0

Source : Ecosit 2, Ecosit 3, et calculs des auteurs.

Graphique 5.4 : Visualisation de la performance en matière d'insertion professionnelle des sortants (2011)



Source : Ecosit 2, Ecosit 3, et calculs des auteurs.

⁴⁹ Un autre avantage de retenir ces indicateurs réside dans le fait qu'ils peuvent être estimés à partir des enquêtes transversales, notamment les enquêtes ménages couramment rencontrés dans les pays d'ASS.

L'indice d'insertion professionnelle des sortants du système éducatif (IIP SSE) sur le marché de travail est estimé en 2011 à 22,0 tandis que celui de 2003 était de 21,9. La situation globale de l'insertion professionnelle des sortants du système éducatif de 2011 n'a pratiquement pas changé par rapport à celle de 2003. Toute chose égale par ailleurs, cette conclusion signifie que le regard porté sur les produits du système éducatif ne s'est pas amélioré.

5.2.2. Inadéquation entre l'offre d'éducation et la demande du marché de travail

Les difficultés d'insertion professionnelle s'expliquent le plus souvent par l'inadéquation entre l'offre de formation et la demande du marché de travail. Pour apprécier cette situation, il a été élaboré à partir des données de l'Ecosit 3 un bilan formation/emploi pour l'année 2011.

De façon pratique, on cherche à mettre en regard pour une pseudo-classe d'âge, une cohorte de jeunes sortants du système éducatif au cours d'une année, d'une part la distribution des niveaux terminaux de scolarisation et d'autre part celle des emplois offerts par niveau de qualification. Cette procédure permet d'avoir une idée quantitative globale de la pertinence des arrangements en matière de répartition des scolarisations par niveau d'éducation/formation en fonction de la structure des demandes de l'économie du pays durant l'année considérée. Le tableau 5.5, ci-dessous, présente les résultats pour une pseudo-cohorte de 157 000 jeunes qui quittent le système éducatif.

Tableau 5.5. : Situation par rapport au marché de travail du flux des sortants du système éducatif de l'année académique 2010/2011⁵⁰

Structuration des individus sortis du système éducatif au cours de l'année académique 2010/2011			Distribution des emplois créés en 2011 et occupés par les sortants de l'année académique 2010/2011			
Niveau de scolarisation (niveau de sortie)	Nombre (en milliers)	Poids	Secteur	Profession	Nombre (en milliers)	Poids
Primaire incomplet	114 767	73,1 %	Informel	Informel agricole	26 150	17 %
Primaire complet	9 106	5,8 %		Informel non agricole	5 140	3 %
Moyen incomplet	1 8997	12,1 %		Moderne	Employés/ ouvriers semi-qualifiés	4 880
Moyen complet	4 553	2,9 %	Employés/ ouvriers qualifiés		250	0,2 %
Secondaire incomplet	5 966	3,8 %	Cadre		30	0,02 %
Secondaire complet	1 570	1 %	Chômeurs		6 820	4 %
Supérieur	2 041	1,3 %		Inactifs	113 735	72 %
Ensemble	157 000	100 %	Ensemble	Ensemble	157 000	100 %

Source : Ecosit 2, Ecosit 3, et calculs des auteurs.

Il faut relever de prime abord que sur la période 2003-2011, il a été créé en moyenne 193 000 emplois par an. Pour ce qui est de la photographie de la situation en 2011, il a été créé environ 140 000 emplois. Sur ces 140 000 emplois, seuls 36 450 ont été occupés par les sortants du système éducatif de 2010/2011. Le reste (103 550 emplois) a été créé ou occupé par les deux profils suivants :

- chômeurs (sortis du système depuis plus d'un an au moins et à la recherche d'un emploi) ;

⁵⁰ Les analyses usuelles sont élaborées avec l'hypothèse que les nouvelles créations d'emploi bénéficient essentiellement aux nouveaux entrants sur le marché de travail. Ce qui n'est en général pas vrai, d'autant plus qu'il ressort des analyses qu'uniquement 37% des nouveaux emplois bénéficie aux nouveaux entrants au Tchad.

- inactifs qui n'étaient pas sur le marché de travail et qui ont décidé d'entrer sur le marché de travail au cours de cette année.

Le bilan formation / emploi indique une disjonction très importante entre la structure des emplois à destination des sortants de l'année 2011 et la structure du flux des sortants du système éducatif de l'année académique 2010/2011.

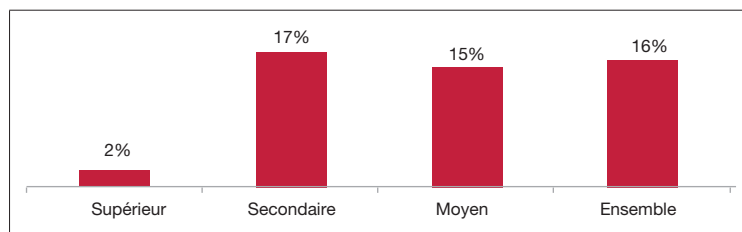
De façon globale, il ressort que des 157 000 individus qui sont sortis du système éducatif au cours de l'année académique 2010/2011, seuls 36 450 ont occupés un emploi au cours de l'année 2011. Le nombre des sortants du système éducatif est donc quatre fois supérieur à la capacité d'accueil à court terme (annuel) de l'économie⁵¹.

Dans la partie basse du système éducatif, on compte environ 73 % de la cohorte qui est sortie sans un niveau primaire complet, donc avec peu de chances de s'insérer efficacement dans un emploi, même parmi les moins qualifiés. Dans la partie haute de la pyramide éducative, on observe une dynamique des formations très supérieure à celle des emplois. Seulement 30 sur les 2 000 sortants au niveau supérieur ont eu accès à un poste de cadre. Alors qu'en moyenne seulement 250 emplois qualifiés ont été proposés aux sortants de l'enseignement secondaire face à une forte demande d'emploi de 7 500 sortants de ce niveau.

Ce fort déséquilibre entre les besoins à court terme de l'économie et le flux des sortants a comme conséquence un fort taux d'inactivité chez ces derniers. Les données révèlent en effet un taux d'inactivité supérieur à 70 %. Si rien n'est fait, on aura un stock important d'individus qui ne sont ni à l'école ni en emploi, ce qui est un risque pour la stabilité sociale. D'une part, on anticipe des situations de sous-emploi pour les sortants du supérieur comme du secondaire, et d'autre part un « déclassement⁵² » progressif de ceux issus d'autres niveaux d'enseignement, c'est-à-dire que les emplois qu'ils occupent peuvent souvent être d'un niveau inférieur à celui qui correspond à la fois à leur formation et à leurs attentes.

Cette anticipation est confirmée par le fait que seulement 16 % des sortants⁵³ estiment occuper un emploi correspondant à leur formation. Du graphique 5.5, les sortants du supérieur sont ceux qui subissent plus le phénomène de déclassement, avec 2 % seulement, qui estiment occuper un poste qui correspond à leur niveau d'éducation (environ une année après la sortie de l'école).

Graphique 5.5 : Emploi en correspondance avec la formation pour les individus sortis depuis moins d'un an (2011)



Source : Ecosit 2, Ecosit 3, et calculs des auteurs.

⁵¹ Relevons que sur les 157 000 qui ont arrêté leurs études en 2010/2011, près de 100 000 ont moins de 15 ans. Autrement dit, environ 60% de ceux qui sont sortis en 2010/2011 avaient moins de 15 ans.

⁵² Un individu est déclassé s'il occupe un emploi requérant une qualification en deçà de celle qu'il possède.

⁵³ Sortants de niveau postprimaire.

Pour que l'économie parvienne à un minimum de compétitivité, tout en assurant un équilibre entre le flux des sortants et la capacité d'accueil à court terme sur le marché de travail, il est important que les actions suivantes soient entreprises :

- 1) Réintégrer la centaine de milliers de jeunes qui quittent annuellement le système éducatif avec moins de 15 ans (soit 65 % de l'ensemble), à orienter vers l'éducation de base non formelle ;
- 2) S'assurer que les individus achèvent au moins le cycle moyen avant de penser à sortir du système de formation (ils sont 59 % à sortir sans achever le primaire) ;
- 3) Développer des formations courtes où l'on pourrait orienter les individus désirant abandonner le système éducatif, ceci dans la perspective de réduire le taux d'abandon et accroître les chances d'accès à l'emploi pour ces jeunes.

5.3. Les sortants commencent leur premier emploi en général dans le secteur primaire, mais une proportion non négligeable migre vers les services

Il serait intéressant de clore cette analyse sur l'insertion professionnelle des sortants, en mettant en exergue les secteurs d'activités qui les recrutent (dans lesquels ceux-ci s'installent en premier lieu). Le tableau 5.6 illustre les résultats obtenus.

Tableau 5.6. : Secteurs d'activité recrutant les sortants du système de formation (2011)

	Agriculture (primaire)	Industrie (secondaire)	Tertiaire (services)	Ensemble
Niveau d'éducation des sortants	2003			
Primaire	79 %	7 %	14 %	100 %
Moyen	65 %	19 %	16 %	100 %
Secondaire	32 %	17 %	51 %	100 %
Supérieur	1 %	5 %	94 %	100 %
Ensemble des emplois en 2003	73 %	10 %	17 %	100 %
Niveau d'éducation des sortants	2011			
Primaire	76 %	8 %	16 %	100 %
Moyen	61 %	16 %	23 %	100 %
Secondaire	35 %	13 %	52 %	100 %
Supérieur	4 %	14 %	82 %	100 %
Ensemble des emplois en 2011	69 %	10 %	21 %	100 %
Niveau d'éducation des sortants	Situation des sortants de 2003, 8 ans après			
Primaire	72 %	12 %	16 %	100 %
Moyen	49 %	15 %	36 %	100 %
Secondaire	27 %	11 %	62 %	100 %
Supérieur	3 %	9 %	88 %	100 %
Ensemble des emplois en 2011	61 %	12 %	27 %	100 %

Source : Ecosit 2 (2003) et Ecosit 3 (2011) et calcul des auteurs.

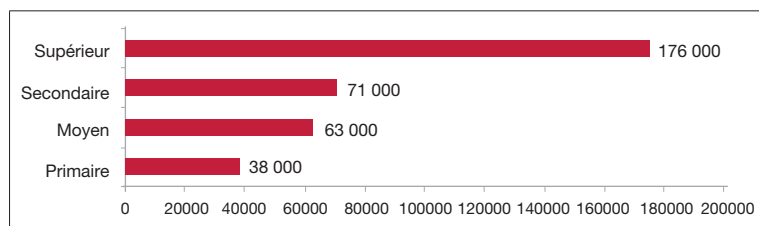
Le secteur primaire (agriculture, élevage, pêche et sylviculture) est le principal pourvoyeur d'emplois pour les sortants direct du système de formation. Les sortants du niveau primaire et du premier cycle du secondaire s'installent principalement dans ce secteur (76 % et 61 % d'entre eux en 2011). Les sortants de l'enseignement supérieur quant à eux sont principalement dans le secteur des services (82 % d'entre eux).

L'analyse montre aussi que les sortants du supérieur avec le temps migrent vers le secteur secondaire. Les sortants de niveau supérieur qui n'étaient que 5 % à être occupés dans le secteur secondaire en 2003 sont passés à 9 % huit ans après (2011). De même, les sortants de niveau moyen qui majoritairement s'installent à leur sortie dans le secteur primaire migrent avec le temps vers le secteur tertiaire. De 65 % et 16 % installés respectivement dans le secteur primaire et le secteur tertiaire en 2003, on est passé respectivement à 49 % et 36 % huit ans après.

5.3.1. La rentabilité économique de l'investissement dans l'éducation n'est manifeste que si l'on parvient à l'enseignement supérieur

La rentabilité de l'investissement dans l'éducation est significativement liée au revenu des actifs occupés sur le marché de travail. La question des revenus constitue cependant un tabou, les individus étant souvent réticents à répondre de façon sincère à des questions relatives à leur situation financière. Il n'est en conséquence pas facile d'obtenir des informations fiables dans ce domaine dans les pays en développement où prédominent des activités informelles qui, par définition, ne tiennent aucune comptabilité écrite. Ces contraintes informationnelles ont été rencontrées suite à notre analyse des données de l'Ecosit 3. La distribution des revenus des sortants selon le niveau d'éducation est présentée dans le graphique 5.6 ci-dessous.

Graphique 5.6 : Revenu moyen des actifs occupés selon leur niveau d'éducation, en francs CFA (2011)



Source : Ecosit 3 (2011) et calcul des auteurs.

Le revenu varie selon le secteur d'occupation. En effet, la rémunération mensuelle en moyenne passe de 38 000 francs CFA chez les actifs de niveau primaire à 71 000 francs CFA chez ceux du secondaire et atteint 176 000 francs CFA au supérieur. Comme le révèlent les données du tableau 5.7, ceux qui exercent dans les exploitations agricoles sont les moins rémunérés ; c'est dans l'administration publique que les actifs sont les mieux payés. Il ressort que le revenu augmente avec le niveau d'éducation, quel que soit le secteur d'occupation. Cependant, l'on ne peut tirer une conclusion immédiate sur le lien qui pourrait exister entre les deux variables (revenu et niveau d'éducation). Il est pour cela nécessaire d'avoir recours à un modèle de régression du revenu sur le nombre d'années⁵⁴. On remarque sans surprise que le nombre d'années d'étude explique de façon significative le niveau de revenu (au seuil de 1 %). Il faut relever que l'intensité du lien entre le niveau d'éducation et celui de revenu n'est pas très forte. En effet, le coefficient de détermination (R²) caractérisant cette régression est de 0,11, ce qui signifie que le niveau d'éducation explique 11 % de la variabilité du revenu des actifs occupés⁵⁵.

⁵⁴ Non prise en compte dans cette analyse des individus appartenant au 1er et dernier quintile de revenus.

⁵⁵ Le revenu dépend aussi des facteurs comme l'âge, du sexe, le nombre d'années d'expérience et bien d'autres facteurs personnels. Dans les pays de l'OCDE (2000), le revenu et l'expérience professionnelle contribue à 30% à la formation du revenu, au Cameroun (2004), le niveau d'éducation explique à lui seul 8% de la variabilité du revenu. Des études empiriques montrent qu'en moyenne, 10% du niveau de revenu est expliqué par des facteurs inobservables.

Tableau 5.7. : Revenus selon le secteur d'occupation des actifs occupés (2011)

	Administration publique	Entreprise publique/ parapublique	Entreprise privée non agricole	Exploitation agricole	Autres ⁵⁶	Ensemble
Primaire	76 000	45 000	46 000	29 000	83 000	38 000
Moyen	89 500	43 000	61 500	42 500	42 500	63 000
Secondaire	114 000	91 000	63 000	39 000	52 500	71 000
Supérieur	185 500	182 500	162 500	59 500	214 000	176 000
Ensemble	112 000	70 000	67 500	31 500	66 500	

Source : : calcul des auteurs à partir de Ecosit 3 (2011).

Si on admet le principe selon lequel sur le marché du travail (à l'équilibre), les salaires mesurent la productivité marginale des sortants et sont ainsi le reflet du supplément de productivité obtenu à travers l'investissement éducatif, alors cela signifie que pour les employeurs, le système éducatif n'accroît pas significativement la productivité des sortants. En ce qui concerne l'ensemble des effets de l'éducation sur la rémunération, le niveau moyen est celui qui contribue le moins (4 %) tandis que le niveau supérieur est celui qui contribue le plus (74 %).

Tableau 5.8. : Impact/contribution de chaque niveau d'éducation à la rémunération (2011)

Niveau des sortants	Non éduqué	Primaire	Moyen	Secondaire	Supérieur	
Revenu net (simulé)	34 000	37 500	39 000	43 000	68 000	
Écart		3 500	1 500	4 000	25 000	
Contribution (impact)		10 %	4 %	12 %	74 %	100 %

Source : : Ecosit 3 (2011) et calcul des auteurs.

Les résultats du tableau 5.8 montrent que l'arrêt des études au moyen ne permet de bénéficier que de 14% de la contribution (impact) de l'éducation dans la définition de la rémunération sur le marché de travail.

L'éducation étant perçue comme un investissement, il est important de confronter ses bénéfices aux coûts de formation, tant pour les individus que pour l'ensemble de la société. Cette mise en regard des coûts et des bénéfices permet d'estimer des indicateurs de rentabilité de l'éducation au niveau individuel (taux de rendement privé) et collectif (taux de rendement social). Le taux de rendement privé peut être considéré comme une mesure de l'attractivité des différents niveaux d'éducation pour les individus. Dans la mesure où le taux de rendement social tient compte des coûts publics, il doit s'interpréter comme un indicateur de la rentabilité des investissements publics. Les résultats de l'estimation des taux de rendement sont présentés dans le tableau 5.9 ci-dessous.

⁵⁶ Organisation internationale, entreprise associative, activité réalisée dans les ménages.

Tableau 5.9. : Taux de rendement privé et taux de rendement social de l'éducation au Tchad (2011)

	Taux de rendement			
	Primaire /non éduqué	Moyen / primaire	Secondaire / moyen	Supérieur / secondaire
Privé	1 %	1 %	0 %	2,4 %
Social	1 %	0 %	0 %	1 %

Source : calcul des auteurs à partir de Ecosit 3 et des données sur les dépenses d'éducation (chapitre 3).

En effet, le taux de rendement privé est de 1 % durant les deux premiers cycles et à 0 % au secondaire, puis remonte à 2,4 % au supérieur. Du point de vue individuel, il semble plus avantageux lorsqu'on achève le cycle moyen de poursuivre les études jusqu'en fin du niveau supérieur que de sortir au niveau secondaire, à l'issue duquel aucun gain supplémentaire n'est enregistré. Aussi, un élève qui entre au secondaire a intérêt à poursuivre ses études jusqu'à l'enseignement supérieur.

Les taux de rendement sociaux quant à eux sont plus bas dans la mesure où ils considèrent les mêmes bénéfices que pour les taux de rendement privés (les revenus du travail des individus), mais prennent en compte plus de coûts, les coûts publics étant ajoutés aux coûts privés des différentes formations. Ils montrent qu'en termes d'investissement public, avec les conditions actuellement en vigueur, les niveaux les plus rentables sont le primaire et le supérieur⁵⁷ (taux de rendement social de 1 %).

Dans la littérature, certains auteurs font des comparaisons entre la rentabilité d'un investissement dans l'éducation et les investissements dans d'autres domaines (santé, environnement...). Ils parviennent à la conclusion que la rentabilité d'un investissement dans l'éducation est significative si celui-ci est supérieur à 10 %. En considérant cette valeur de référence, on pourrait conclure que la rentabilité privée de l'éducation n'est manifeste dans aucun des cycles. La conclusion concernant la rentabilité privée non significative du cycle primaire (1 %) doit cependant être prise avec prudence dans le sens où l'analyse ne prend en compte que des bénéfices et des coûts monétaires⁵⁸, or les modèles de croissance ont montré l'existence d'externalités assez substantielles des formations reçues au cycle primaire sur la société.

5.3.2. Trois quarts des sortants du système entrent précocement sur le marché du travail

La plupart des analyses menées ci-dessus ont porté sur les jeunes de plus de 15 ans. Cela cache une réalité déplorable qui mérite d'être soulevée. En effet, la plus grande majorité des sortants du système éducatif tchadien sont précoces. La notion de sortie précoce englobe ici les exigences du système éducatif et ceux du marché de travail. Il est demandé aux sortants du système éducatif d'achever au moins le cycle primaire et la législation exige que les entrants sur le marché de travail aient au moins 15 ans. C'est pourquoi, un individu qui ne remplit pas l'une de ces deux conditionnalités est considéré comme en entrée précoce sur le marché de travail (ou en sortie précoce du système éducatif).

⁵⁷ Les étudiants étrangers ne sont pas considérés. Les bourses offertes à l'étranger ne sont donc pas prises en compte non plus.

⁵⁸ D'autres techniques telles que l'analyse coût-efficacité peuvent mieux se prêter à l'analyse de bénéfices non monétaires. Cette analyse consiste à (i) évaluer les coûts de différentes options de politique, par exemple, les dépenses salariales et les dépenses en manuels, (ii) évaluer les résultats produits par chacune des options ou leur efficacité respective, par exemple les notes obtenues par les élèves à des tests de connaissance ; et, enfin (iii) combiner ces évaluations de coûts et de l'efficacité.

L'analyse des données de l'Ecosit 3 montre que les sorties précoces représentent plus de 75 % des sortants du système éducatif⁵⁹, soit 3 individus sur 4, potentiellement candidats au marché de travail sont précoces. C'est une situation alarmante et des stratégies doivent être développées pour l'arrêter. Les sorties précoces du système éducatif seraient expliquées par le fait que l'école est « inutile » et qu'elle fait « perdre du temps »⁶⁰. Les données collectées montrent qu'il est toujours préférable d'achever au moins le cycle primaire et d'avoir l'âge requis avant d'entrer sur le marché de travail. Comme illustré dans le tableau ci-dessous, ceux qui sortent précocement du SEF (le système éducation / formation) sont ceux qui ont le plus de difficulté à trouver un emploi.

Tableau 5.10. : Situation des jeunes sur le marché de travail, un an environ après la sortie de l'école (2011)

		En emploi	Au chômage	Inactif	Ensemble
Sortie précoce	- sans Cepet et avec moins de 15 ans	18 %	5 %	77 %	100 %
	- sans Cepet et avec plus de 15 ans	52 %	5 %	43 %	100 %
	- au moins le Cepet mais avec moins de 15 ans	32 %	0 %	68 %	100 %
Sortie non précoce		53 %	11 %	36 %	100 %
Ensemble des sorties		33 %	6 %	61 %	100 %

Source : calcul des auteurs à partir d'Ecosit 3.

La situation présentée dans le tableau 5.10 montrent que 53 % des personnes ayant terminé leurs études « de façon adéquate » ont un emploi contre 27 % seulement pour l'ensemble des individus sortis précocement, ce qui diminue donc de moitié la chance d'accéder à un emploi. Il ressort aussi que dans l'emploi, les personnes sorties précocement ont 3 fois plus de risques d'exercer comme aide familial. De même, les jeunes sortis de façon « non précoce » ont 2,5 fois plus de chances d'être salariés que ceux qui sont entrés précocement sur le marché de travail.

Et c'est probablement un cercle vicieux qui se crée. En effet, 86 % des jeunes sortis précocement du SEF viennent de familles dont le niveau d'éducation du chef de famille est inférieur ou égal au primaire. Cela voudrait dire qu'il est aussi fort probable que les progénitures de ces jeunes se retrouvent dans la même situation.

5.3.3. Effets sociaux de l'éducation

L'éducation a également des effets externes extraéconomiques, en tant que facteur de changement des comportements sociaux des individus. Ces effets peuvent concerner des aspects aussi diverses que le risque de pauvreté, la santé, les comportements reproductifs, les comportements dits « à risque », la vie civique. Ces différents effets sont généralement appréciés au niveau des ménages suivant quatre dimensions clés : (i) la promotion de la santé, (ii) la maîtrise de la fécondité, (iii) l'engagement civique et (iv) les conditions de vie.

⁵⁹ Sur 157 000 individus sortis du système éducatif en 2011, 12 800 étaient sortis précocement.

⁶⁰ Les données de l'enquête Ecosit 3 montrent que 23% sortent à cause des difficultés financières, 10% pensent que l'école est inutile, et 10% sortent pour le travail.

Les données collectées dans le cadre des enquêtes (MICS 2010 et Ecosit 3) permettent d'appréhender l'effet de l'éducation sur (i) le risque de pauvreté, (ii) la maîtrise de la fécondité et (iii) la santé maternelle et infantile.

Il importe de relever qu'il sera présenté des effets « nets », par exemple l'effet de la scolarisation de la femme sur son nombre d'enfants est mesuré à même âge, même niveau de richesse et même milieu de résidence. L'effet présenté est alors l'effet propre du nombre d'années d'études, non « polluées » par les effets des autres variables (âge, niveau de richesse et milieu de résidence), qui sont contrôlables par des modèles statistiques. La section va s'achever par une consolidation des effets obtenus suivant les trois dimensions retenues ci-haut.

5.3.4. Réduction du risque de pauvreté des adultes suivant le niveau d'instruction

Les enquêtes (Ecosit 2 et 3) ont collecté un ensemble d'informations sur les conditions de vie des ménages. Il s'agit notamment du type de logement, des dépenses d'habillement, de logement, de loisirs, de communication et de transports.

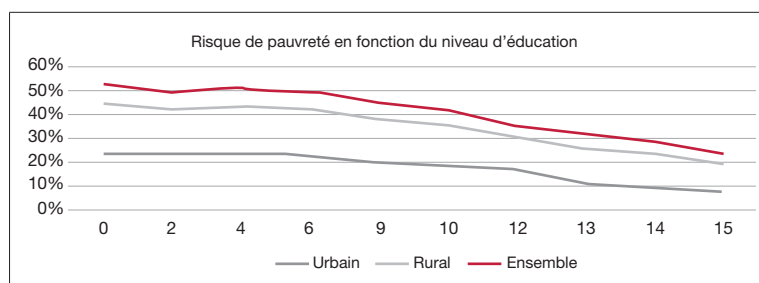
À partir d'une analyse factorielle fondée sur ces informations, il a été construit un indicateur synthétique de niveau de vie qui permet d'avoir une vue globale des conditions de vie des ménages enquêtés. Des cinq quintiles de l'indicateur, l'échantillon a été subdivisé en cinq groupes représentant une fraction plus ou moins importante de la population. Les deux premiers quintiles (40 %) caractérisent les ménages ayant les conditions de vie les plus difficiles (« la classe pauvre »)⁶¹ et les deux derniers quintiles caractérisent la classe des individus ayant les meilleures conditions de vie.

De ce qui précède, il ressort que les chefs de ménages ayant atteint au moins le secondaire sont pour la grande majorité dans la classe des « non-pauvres ». Les sortants de niveau primaire sont par contre dans leur grande majorité dans la classe des « pauvres ». Ce qui est intéressant, c'est que ce résultat est stable dans le temps. La situation semble assez robuste puisque le constat est valable en 2003 et en 2011. Il faut aussi relever que la situation des chefs de ménage de niveau primaire et moyen s'est détériorée avec le temps. Si en 2003, 38 % et 26 % des chefs de ménage de niveau primaire et moyen étaient dans la classe « pauvre », ils sont en 2011, 45 % et 38 % respectivement à être dans la classe « pauvre ».

Les analyses statistiques montrent que dans le contexte du Tchad, le niveau de vie dépend significativement du milieu de résidence et du sexe du chef de ménage. Pour ressortir l'effet net de l'éducation sur le niveau de vie des ménages, il a été procédé à une modélisation du risque de se retrouver dans la « classe pauvre » tout en contrôlant le milieu de résidence et le sexe du chef de ménage. Il est intéressant de noter que ce risque est clairement lié au niveau d'éducation du chef de ménage. Le coefficient de la variable relative au nombre d'années d'études est statistiquement significatif au seuil de 1 %.

⁶¹ La variable utilisée pour apprécier le lien entre les conditions de vie et l'éducation est une variable qualitative qui prend la valeur 1 si le ménage est dans la « classe pauvre » et 0 sinon.

Graphique 5.7. : Probabilité d'être dans les 40 % les plus pauvres, selon la durée des études et le milieu de résidence, pour les chefs de ménage de plus de 15 ans qui ont été à l'école et n'y sont plus (2011)



Source : Ecosit 3 et calcul des auteurs.

Le risque de pauvreté des adultes diminue de façon remarquable avec la durée des études pendant leur jeune âge, mais surtout à partir de l'achèvement du primaire. Par exemple, le risque de pauvreté d'un individu ayant effectué un cycle primaire complet est de 43 %. Celui-ci décroît à 36 % chez ceux qui ont achevé le niveau moyen. Le taux arrive à moins de 20 % chez ceux qui parviennent à l'enseignement supérieur.

Sur l'ensemble de la contribution de l'éducation à l'amélioration des conditions de vies (voir tableau 5.11), le niveau primaire est celui qui contribue le moins, car le risque de pauvreté après le primaire est le même pour un individu qui n'a pas été à l'école. Par contre, ceux qui sont allés au-delà du primaire bénéficient des avantages de l'éducation. Ceux qui achèvent le premier cycle s'approprient 29 % des avantages que procurent l'éducation dans la protection contre la pauvreté. Arrêter les études après le secondaire permet de bénéficier de plus de 73 % des contributions globales de l'éducation dans l'amélioration des conditions de vie.

Tableau 5.11. : Impact de chaque niveau d'éducation dans l'amélioration globale des conditions de vie des sortants (2011)

Niveau	Non instruit	Primaire	Moyen	Secondaire	Supérieur	
Probabilité d'être pauvre	45 %	43 %	36 %	26 %	20 %	
Contribution (impact)		1 %	29 %	43 %	26 %	100 %

Source : Ecosit 3 et calcul des auteurs.

5.4. La maîtrise de la fécondité est manifeste chez les femmes ayant achevé au moins le cycle primaire

D'une manière générale, la réduction de la fécondité peut être influencée par une plus grande maîtrise du cycle féminin et l'utilisation de méthodes contraceptives appropriées. L'âge à la première grossesse, l'espacement entre les naissances et le nombre d'enfants sont également étudiés comme variables résultantes des comportements des femmes en matière de reproduction. Les simulations de l'impact

de la scolarisation initiale de la mère sur chacun des aspects retenus figurent dans le tableau 5.12. Pour mesurer justement l'effet propre de la scolarisation, les simulations présentées sont calculées, toute chose égale par ailleurs (milieu de résidence, âge et niveau de richesse), i.e. les chiffres présentés sont ceux pour des femmes ayant les mêmes caractéristiques sociodémographiques que les autres, hormis le nombre d'études effectuées⁶².

L'âge de la mère au premier rapport sexuel et à la première naissance augmente avec la durée des études. Une femme non scolarisée (qui aurait le même niveau de richesse et milieu de résidence que les autres) accoucherait pour la première fois à l'âge de 17,6 ans contre 18,2 ans pour celle ayant fait une scolarité primaire complète. Cet âge passe à 21 ans pour les femmes d'un niveau d'étude supérieure. On a le même constat en ce qui concerne l'âge au premier rapport sexuel qui passe de 15,2 chez les femmes non instruites à 18,5 chez les femmes d'un niveau d'étude supérieure.

Le nombre d'enfants qu'a une mère décroît de façon sensible avec la durée des études. En effet, une femme a en moyenne 9,5 enfants si elle n'a pas été à l'école, 8,5 enfants si elle a achevé le primaire et 4,8 enfants si elle a été scolarisée jusqu'à l'enseignement supérieur.

Tableau 5.12 : Effets nets de l'éducation de la mère sur la maîtrise de la fécondité (2010)

	Âge au premier rapport sexuel	Âge à la 1 ^{ère} naissance (années)	% utilisant des méthodes contraceptives	Nombre d'enfants
Durée des études (en années)				
0	15,2	17,6	4,6	9,5
2	15,4	17,7	4,7	9,4
4	15,7	17,9	4,9	9,1
6	16,0	18,2	5,2	8,7
8	16,4	18,5	5,6	8,2
10	16,8	19,0	6,3	7,6
12	17,3	19,6	7,1	6,8
14	17,9	20,3	8,2	5,9
16	18,5	21,0	9,7	4,8
Moyenne nationale	15,5	18,0	6 %	7,4

Source : données MICS 2010.

En moyenne, le taux d'utilisation de méthodes contraceptives modernes⁶³ est faible (6 %). La scolarisation de la mère a cependant un impact positif sur l'utilisation des méthodes contraceptives. En effet, alors que ce ne sont que 4,6 % des femmes non scolarisées qui utilisent une méthode contraceptive, cette proportion passe à 6,3 % chez celles ayant achevé le niveau de l'enseignement moyen (un gain de 2 points de pourcentage par rapport aux mères n'ayant pas été à l'école) et à 10 % pour celles qui ont atteint l'enseignement supérieur (ce qui fait un gain de 5 points par rapport aux non-instruites).

⁶² Le milieu de résidence (pour contrôler des effets d'offre), l'âge (pour prendre en compte un éventuel effet de génération) et le quintile de richesse sont utilisés comme variables de contrôle dans les modèles estimés.

⁶³ La pilule, le stérilet, le préservatif masculin ou féminin, le diaphragme, la pilule du lendemain.

5.5. L'impact de l'éducation sur le comportement des femmes en matière de santé de la reproduction

L'analyse (dont les résultats sont présentés dans le tableau 5.13) s'intéresse ici aux effets de l'éducation de la mère sur : i) les soins prénataux ; ii) l'accouchement et les soins postnataux et iii) la connaissance du virus VIH / Sida. Il est important de noter que les résultats obtenus sur ces variables sont légèrement moins importants que les autres impacts mesurés car il n'a pas été possible de contrôler les facteurs d'offre et de qualité des services de santé dans les modèles statistiques utilisés. Cependant, les variables de contrôle utilisées (notamment l'âge, le milieu de résidence et le niveau de richesse) sont très corrélées avec les facteurs d'offre et donc légitiment la présentation de ces résultats.

En ce qui concerne les soins prénataux, les pratiques de consultation prénatale par un professionnel de santé sont globalement bien suivies (en moyenne nationale, 55 % des femmes de 15 à 49 ans). Les effets de l'éducation opèrent principalement pendant le cycle primaire, 84 % de femmes ayant achevé le cycle primaire consultent un professionnel de santé avant la naissance de leur enfant contre 51 % pour celles n'ayant pas du tout été à l'école (ce qui fait un gain de 34 points par rapport aux non-éduquées). Les effets des années supplémentaires d'éducation sont moins élevés⁶⁴ mais permettent cependant d'atteindre des chiffres proches de 90 % dès la fin du secondaire.

Tableau 5.13. : Effets nets de l'éducation de la mère sur des comportements en matière de santé maternelle (femmes de 15 à 49 ans)

	Soins prénataux			Accouchement et soins postnataux	Connaissance du Sida -Échelle [0-6]
	% ayant reçu des soins prénataux	% prise d'antipaludéens	% vaccination antitétanique	% naissances dans un hôpital/centre de santé	
Moyenne nationale	55,1 %	71,0 %	50,2 %	15,8 %	4,1
Durée des études					
0	50,9	69,8	45,4	8,3	3,8
2	68,2	70,6	59,6	13,5	4,1
4	79,0	71,7	69,7	19,6	4,3
6	84,8	73,0	75,9	25,9	4,4
8	87,5	74,6	79,2	31,5	4,6
10	88,1	76,4	80,1	35,7	4,7
12	89,0	78,3	81,0	38,0	4,7
14	89,6	80,3	81,6	38,2	4,8
16	89,7	82,4	82,1	38,4	4,8

Source : MICS 2010.

Les pratiques prénatales de prise d'antipaludéens et de vaccination antitétanique sont d'un point de vue global légèrement moins courantes (parmi l'ensemble des femmes de 15 à 49 ans, elles sont pratiquées respectivement à hauteur de 71 % et 50 %). L'éducation modifie les comportements de façon significative pour ces deux pratiques. Pour la prise d'antipaludéens, c'est la scolarisation au niveau d'enseignement moyen qui a le plus grand impact, soit 76 % des femmes ayant achevé ce cycle prennent des antipaludéens contre seulement 69 % parmi les femmes n'ayant jamais été à l'école. Pour la vaccination antitétanique,

⁶⁴ En partie car la pratique serait déjà beaucoup suivie par des femmes n'ayant pas ou peu reçu d'éducation mais qui auraient même âge, milieu de résidence et niveau de richesse que les autres.

l'impact de l'éducation est plus régulier en fonction du nombre d'années d'études. Le pourcentage de femmes pratiquant cette vaccination passe de 45 % pour celles n'ayant jamais été scolarisées à 76 % après un cycle primaire complet et à 82 % pour celles ayant effectuées des études supérieures.

Les comportements de la mère à l'accouchement sont également meilleurs chez les femmes les plus instruites. Pour ce qui est du recours à un centre de santé pour l'accouchement, c'est essentiellement la scolarisation primaire qui apporte un impact significatif : 26 % des femmes ayant achevé le primaire accouchent dans un centre de santé alors que ce n'est le cas que de 8 % des femmes n'ayant reçu aucune instruction qui y vont. Les effets des années supplémentaires d'éducation sont moins élevés mais permettent néanmoins d'atteindre des chiffres proches de 38 % dès la fin du secondaire.

Enfin, l'indice de connaissance du VIH / Sida des femmes âgées de 15 à 49 ans qui permet de capter le degré de connaissance des femmes du VIH / Sida (modes de transmission, moyens de prévention) est estimé à 4,1 sur une échelle allant de 0 à 6. Ce niveau de connaissance est élevé même s'il demeure insuffisant. L'indice croît sensiblement avec la durée d'études. En effet, il est de 3,8 pour les femmes non scolarisées et 4,4 pour celles ayant achevé le cycle primaire. Cet indice passe à 4,7 en fin de cycle du secondaire pour pratiquement se stabiliser à ce niveau. Le niveau de connaissance du VIH / Sida est relativement stable à partir du secondaire même si leur durée d'étude augmente.

5.6. Consolidation des effets de l'éducation sur le développement humain

Les analyses conduites précédemment indiquent clairement que l'éducation en général, et celle des filles en particulier, a un effet important sur le développement social. Chaque niveau d'enseignement a des impacts spécifiques qu'il est utile d'analyser en détails afin d'orienter les arbitrages d'affectation des ressources entre ces différents niveaux d'éducation. Pour cela, dans le tableau 5.14, des mesures quantitatives ont été estimées sous forme de scores pour rendre compte de la valeur ajoutée de chaque niveau d'enseignement pour le développement social. Plus précisément, le tableau présente la valeur ajoutée pour chaque dimension sociale : (i) du primaire complet par rapport à l'absence de scolarisation ; (ii) du moyen complet par rapport au primaire complet ; (iii) du secondaire complet par rapport au moyen complet et (iv) du supérieur par rapport au secondaire.

Les résultats montrent que l'enseignement primaire est le niveau d'éducation qui génère les impacts sociaux les plus importants. Considérant le score global, ce cycle contribue à hauteur de 39 % à l'ensemble des effets apportés par les différents niveaux. Mais pour bénéficier au moins de la moitié des effets sociaux de l'éducation, il ressort qu'il est nécessaire d'achever au moins le moyen car cela permet de façon agrégée de bénéficier de 55 % de l'ensemble des effets de l'éducation.

En ce qui concerne la santé maternelle et la connaissance du VIH, l'éducation primaire à elle seule apporte environ 65 % de l'effet total de l'éducation, les effets des niveaux élevés d'enseignement ne sont que marginaux. En revanche, pour les comportements relatifs à la maîtrise de la fécondité et au risque de pauvreté, les effets des niveaux hauts d'enseignement sont plus significatifs, même s'ils restent inférieurs aux effets de l'éducation de base (niveau primaire et niveau moyen).

Dans une perspective d'analyse coût / efficacité des différents niveaux d'enseignement et dans la mesure où les coûts unitaires diffèrent beaucoup par niveau, il est nécessaire de rapporter les bénéfices estimés de chaque niveau d'enseignement au coût unitaire de ce même niveau d'enseignement⁶⁵. En procédant ainsi, il apparaît que c'est le niveau primaire qui est le plus coût-efficace. Le niveau supérieur est celui dont l'investissement est très inefficace (indice bénéfice / coût de 1 par rapport au 100 de l'enseignement primaire).

Tableau 5.14. : Mesure consolidée de l'impact social à l'âge adulte des différents niveaux éducatifs dans une variété de dimensions sociales

Domaine d'impact	Écart entre primaire complet et sans instruction	Écart entre secondaire 1 complet et primaire complet	Écart entre secondaire 2 complet et secondaire 1 complet	Écart entre enseign. supérieur et secondaire 2 complet	Total
Risque de pauvreté relative	1	29	43	27	100
Maîtrise de la fécondité	19	27	18	36	100
- Nombre d'enfants	20	30	12	38	100
- Âge de la mère au premier rapport sexuel	23	25	21	31	100
- Âge de la mère à la première naissance	21	30	14	35	100
- Usage de méthode contraceptive	11	21	28	40	100
Santé de la mère et de l'enfant	66	21	6	7	100
- Au moins une visite prénatale	90	8	1	1	100
- Accouchement dans un hôpital	31	31	19	19	100
- Prise d'antipaludéens	83	11	4	2	100
- Vaccination antitétanique	61	34	1	4	100
Connaissance du SIDA	69	26	3	2	100
Score global (a)	39	26	18	17	100
Dépense unitaire de scolarisation pour l'ensemble du cycle (Fcfa) (b)	36 739	58 084	133 292	2 260 044	-
Indice coût efficacité (a) / (b)	0,11	0,05	0,014	0,001	-
Indice relatif coût efficacité (primaire = 100)	100	44	13	1	

Source : MICS (2010), Ecosit 3 (2011), chapitre 3, et calcul des auteurs.

⁶⁵ On calcule le coût de chaque niveau en multipliant le coût unitaire pour une année d'études (estimés dans le chapitre 3) par le nombre d'années d'études du cycle d'enseignement (pour l'enseignement supérieur, il est d'usage de prendre pour ce genre d'analyse une durée d'études de 3 années, qui correspond à une approximation de la durée moyenne des études supérieures des étudiants). Puis on calcule des indices de coût / efficacité en divisant les bénéfices (mesurés par la contribution du cycle à l'ensemble de l'effet) par ces coûts. On peut alors rapporter les indices des différents niveaux d'enseignement à celui calculé pour le cycle primaire pour avoir une mesure comparative en référence au cycle primaire, cycle le plus rentable en termes de coût-efficacité.



CHAPITRE 6

Équité et disparités au sein du système éducatif

Les chapitres précédents traitant la scolarisation et les aspects financiers présentent la situation globale du système. Les considérations en matière d'équité et de distribution complètent les aspects descriptifs et analytiques d'un système éducatif. L'objectif d'égalité des chances a une place importante dans les missions assignées à l'éducation. Cette dernière constitue un investissement qui déterminera les conditions de vie économique et sociale futures de ceux qui la reçoivent. Ce chapitre vise entre autres à documenter d'une part l'ampleur des disparités au niveau de la scolarisation pour chaque enfant selon les différents critères comme le genre, l'origine géographique ou sociale, etc, et d'autre part l'équité dans la distribution des dépenses publiques en éducation afin de savoir si elles bénéficient à tous dans la même proportion.

Les possibilités scolaires au niveau individuel sont et seront toujours limitées par les possibilités de financement et tous les individus ne pourront pas avoir les carrières scolaires maximales. Il importe alors que des chances de scolarisation aussi égales que possible soient offertes à tous les jeunes pour assurer non pas l'égalité mais l'équité interindividuelle. On notera que cette recherche de l'équité est en fait convergente avec celle de l'efficacité, car il convient que les individus les plus capables, indépendamment des conditions socioéconomiques de leurs parents, soient sélectionnés pour les niveaux les plus élevés du système dans la perspective de production efficace de ces services éducatifs comme dans celle de production des élites pour la prochaine génération.

Le Tchad en 2012 est composé de 22 délégations régionales de l'enseignement national (Dren). Dans le cadre de ce chapitre sur l'équité, elles ont été regroupées dans 6 régions.

Région 1	Borkou, Ennedi et Tibesti
Région 2	Ville de Ndjamena
Région 3	Barh El Gazal, Kanem et Lac
Région 4	Mayo-Kebbi Ouest, Mayo-Kebbi Est, Logone Occidentale, Logone Orientale, Mandoul, Moyen-Chari et Tandjilé
Région 5	Hadjer-Lamis, Wadi Fira, Chari-Baguirmi, Batha et Salamat
Région 6	Ouaddaï, Sila et Guéra

6.1. Les disparités dans le cursus scolaire

6.1.1. Disparités au niveau du préscolaire

Les effectifs de l'enseignement préscolaire sont relativement faibles. Les données administratives issues du MEN montrent que les effectifs à ce niveau sont passés de moins de 8 000 à 29 800 élèves respectivement en 2003 et en 2011, comme montré dans le chapitre 2 de cet ouvrage. Il faut cependant relativiser ces chiffres du fait que les données en provenance du MASSNF (ministère des Affaires sociales, de la Solidarité nationale et de la Famille) n'ont pas pu être intégrées et, le recensement scolaire mené par les services du MEN n'arrive pas à couvrir la totalité des établissements scolaires à ce niveau.

Tableau 6.1. : Distribution des élèves inscrits au préscolaire selon le genre et taux de scolarisation (en 2011-2012)

Genre	Élèves (milliers)		Enfants 3-5 ans (milliers)		Taux brut de scolarisation (en %)
	Nombre	%	Nombre	%	
Garçons	15,6	52 %	723,8	52 %	2,2 %
Filles	14,2	48 %	678,7	48 %	2,1 %
Total	29,8	100 %	1402,4	100 %	2,1 %

Source : recensement scolaire (2011-2012).

Pour 9 filles, il y a 10 garçons inscrits au préscolaire et les taux de scolarisation sont très faibles, de l'ordre de 2 %. Même si le nombre de garçons inscrits à ce niveau d'études dépasse celui des filles, la mise en regard de ces effectifs scolarisés avec la population ne montre pas de différences significatives.

Seulement 10 % des enfants fréquentent des établissements publics, le communautaire scolarise 27 % et les deux tiers restants se répartissent dans des établissements privés laïcs ou confessionnels.

Tableau 6.2. : Distribution des élèves et taux de scolarisation au préscolaire selon les régions (2011)

Groupe de Dren	Effectif d'élèves (en milliers)	Pop. 3-5 ans (en milliers)	Taux brut de scolarisation (en %)
Borkou, Ennedi et Tibesti	53	29 586	0.2 %
Ville de Ndjamena	14 007	95 415	14.7 %
Barh El Gazal, Kanem et Lac	366	145 949	0.3 %
M.-Kebbi, Logone, Mandoul, M.-Chari, Tandjilé	6 787	596 369	1.1 %
H.-Lamis, W.Fira, Chari-Baguirmi, Batha, Salamat	665	330 928	0.2 %
Ouaddaï, Sila et Guéra	7 919	204 199	3.9 %
Ensemble	29 797	1 402 446	2.1 %

Source : recensement scolaire (2011-2012).

La disparité est importante entre les régions. La ville de Ndjamena scolarise pratiquement la moitié (47 %) des enfants du préscolaire et présente un taux de scolarisation avoisinant les 15 %, très loin devant toutes les autres régions. Les Dren de Ouaddaï, Sila et Guera (27 % des effectifs) scolarisent 4 % des enfants d'âge scolaire pour le préscolaire. Le reste des Dren est très défavorisé avec des taux de scolarisation très faibles.

6.1.2. Disparités au niveau de l'enseignement primaire, moyen et secondaire

6.1.2.1. Les taux bruts de scolarisation (TBS)

Les taux bruts de scolarisation diminuent avec le niveau d'études et, au sein de chaque niveau, des inégalités importantes existent entre les régions mais aussi entre les garçons et les filles à l'intérieur de chaque région.

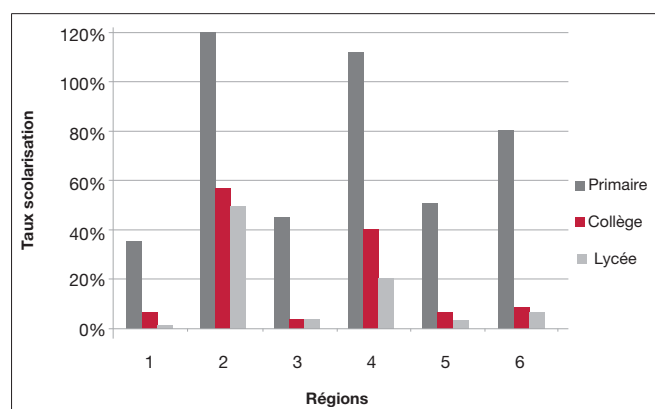
Tableau 6.3. : Taux bruts de scolarisation selon genre, région et niveau d'enseignement (2012)

Régions	Garçons			Filles			Ensemble		
	Primaire	Collège	Lycée	Primaire	Collège	Lycée	Primaire	Collège	Lycée
1	46 %	10 %	2 %	22 %	3 %	1 %	35 %	7 %	2 %
2	138 %	72 %	74 %	104 %	42 %	25 %	121 %	57 %	50 %
3	61 %	6 %	7 %	29 %	1 %	1 %	45 %	4 %	4 %
4	141 %	63 %	37 %	84 %	18 %	6 %	112 %	40 %	21 %
5	74 %	11 %	7 %	29 %	2 %	1 %	51 %	6 %	4 %
6	118 %	15 %	11 %	44 %	5 %	3 %	81 %	10 %	6 %
Total	112 %	40 %	28 %	61 %	13 %	6 %	86 %	26 %	16 %

Source : analyse à partir des données administratives et annuaires scolaires.

Les régions 1 et 3 composées des Dren du Borkou, Ennedi et Tibesti (BET) et Barh El Gazal, Kanem et Lac ont les taux de scolarisation les plus faibles à tous les niveaux d'études. Dans les conditions existantes, la région du BET, par exemple, ne peut accueillir que le tiers des enfants d'âge scolaire au primaire. Au niveau secondaire, le système dans ces deux régions ne peut accueillir qu'à peine 5 enfants sur 100 du groupe d'âge pour ce niveau. Pour le niveau primaire, seules les régions 2 (N'djamena) et 4 (Mayo-Kebbi Est et Ouest, Logone oriental et occidental, Mandoul, Moyen-Chari et Tandjilé), avec des taux de scolarisation au primaire supérieur à 100 % sont, en théorie, susceptibles d'accueillir tous les enfants du groupe d'âge scolaire pour le niveau.

Graphique 6.1 : Taux de scolarisation par niveau d'enseignement et région (2011)



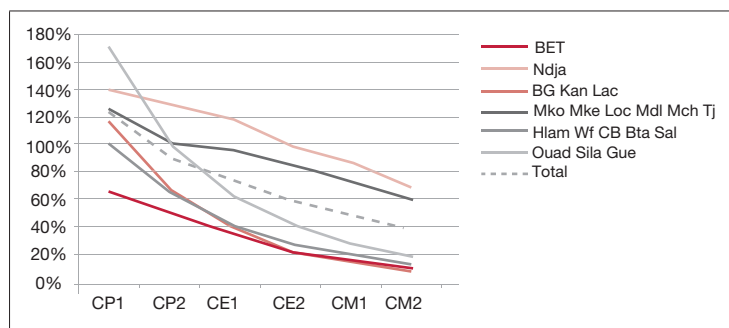
Source : analyse à partir des données administratives et annuaires scolaires

Les filles sont largement plus défavorisées comparativement aux garçons dans l'analyse des taux bruts de scolarisation, quel que soit le niveau d'études. Au primaire, le taux brut de scolarisation des filles est à peine supérieur à la moitié de celui des garçons. L'écart se creuse pour les niveaux secondaires, toujours en défaveur des filles. Au collège, les filles ont un taux brut de scolarisation 3 fois moins élevé que les garçons et, au lycée, elles ont un taux 4,7 fois inférieur à celui des garçons. Comparativement à la moyenne nationale, les filles ont respectivement 26, 13 et 10 points de pourcentage en moins au primaire, au collège et au lycée. Les garçons sont largement au-dessus de la moyenne nationale.

6.1.2.2. Les profils de scolarisation

Les inégalités se retrouvent aussi dans le parcours scolaire des jeunes. L'allure de la courbe des profils de scolarisation rendant compte du parcours scolaire au sein de chaque région (graphique 6.2) est très similaire quel que soit le niveau des taux de scolarisation.

Graphique 6.2. : Profil de scolarisation par région pour le primaire (2011)



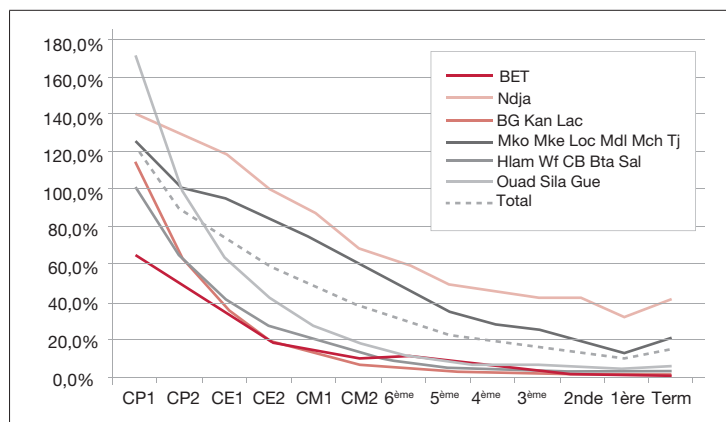
Source : analyse à partir des données administratives et annuaires scolaires.

L'allure des courbes représentant les profils de scolarisation pour chaque région est pentue et d'aspect très similaire. Le taux brut d'accès au CP1 est élevé et dépasse les 100 %, sauf pour la région du BET où le taux brut d'accès dépasse à peine 60 %. Sans surprise, la ville de Ndjamena présente le profil de scolarisation le plus élevé (courbe en rouge, le plus élevé dans le graphique).

Les taux d'achèvement du primaire varient énormément, de 8 % pour la région la plus basse à 69 % pour la plus élevée. La région la plus favorisée (Ndjamena) a 60 points de pourcentage de plus de taux d'achèvement du primaire que le groupe de Dren le plus défavorisé (Barh El Gazal, Kanem et Lac). Cela dit, même dans le meilleur des cas, le taux d'achèvement du primaire est encore de 30 points de pourcentage inférieur à l'achèvement universel. Autrement dit, la région la plus favorisée est encore loin de l'achèvement universel du primaire.

La région 1 (BET), la plus défavorisée au niveau du profil de scolarisation, combine un accès et une rétention faibles. Le taux d'accès dépasse à peine 60 % et le taux d'achèvement du primaire n'est que de 10 %. Le taux de rétention au primaire n'est que de 15 %, autrement dit, sur 100 élèves qui commencent l'école, seulement 15 arrivent en CM2 dans cette région.

Graphique 6.3. : Profil de scolarisation par région pour le moyen et le secondaire général (2011)



Source : analyse à partir des données administratives et annuaires scolaires.

La mauvaise qualité des données rendant compte des redoublants en terminale au secondaire général et, probablement aussi, l’incertitude dans la mesure des migrations entre les régions expliquent en grande partie l’accroissement de la courbe du profil de scolarisation en fin de cycle pour la ville de Ndjamena et la région 4.

Les régions 2 et 4 présentent les meilleurs taux bruts d’accès à l’enseignement moyen. Avec une valeur supérieure à 60 %, le taux brut d’accès à l’enseignement moyen est le plus élevé à Ndjamena, suivie de la région 4 avec un taux d’accès d’environ 50 %. Toutes les autres régions ont des taux d’accès très faibles avoisinant les 10 % et même de l’ordre de 5 % pour la région 3.

Tableau 6.4. : Taux de rétention au primaire et au moyen par région

Régions	1	2	3	4	5	6
Enseignement primaire	15 %	49 %	7 %	48 %	13 %	11 %
Enseignement moyen	23 %	70 %	53 %	52 %	49 %	55 %

Source : analyse à partir des données administratives et annuaires scolaires.

Les taux de rétention sont très faibles dans l’enseignement primaire. La rétention avoisine à peine 50 % dans les régions 2 et 4, autrement dit, dans le meilleur des cas, moins d’un enfant sur deux qui débute l’école termine le cycle primaire. Pour les 4 autres régions, moins de deux élèves sur dix qui ont débuté l’école terminent le cycle. Cette statistique atteint même une limite inférieure pour la région 3. Dans cette région, moins d’un élève sur dix qui le débute termine le cycle.

Comparativement au primaire, les taux de rétention sont un peu meilleurs dans l'enseignement moyen. Cela dit, de façon absolue, ils sont faibles. À l'exception de la région 2, où 7 élèves sur 10 qui ont débuté le cycle le terminent, pour les autres régions, à peine un élève sur deux est dans ce cas. La région du BET est la moins performante avec seulement un peu plus de 2 élèves qui terminent sur 10 qui ont commencé.

6.2. Les disparités dans le parcours scolaire au niveau primaire, mesurées à partir des enquêtes ménages

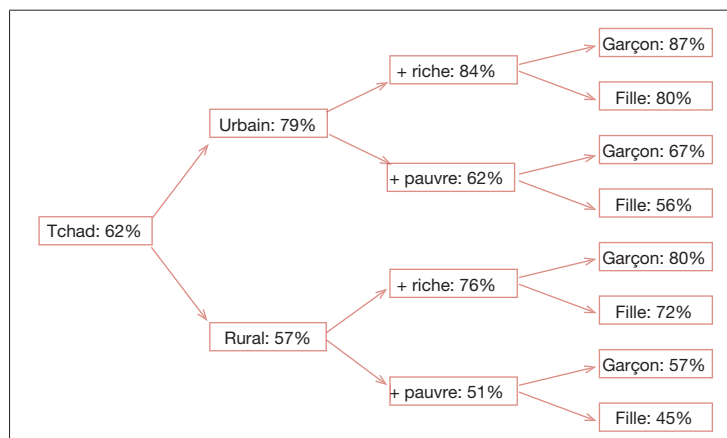
Tableau 6.5. : Taux de rétention et d'achèvement dans le primaire selon le genre, la zone et le niveau de richesse (2010)

		Rural			Urbain			Ensemble		
		40 % + pauvres	20 % + riches	Total	40 % + pauvres	20 % + riches	Total	40 % + pauvres	20 % + riches	Total
Rétention primaire	Garçon	57,6 %	81,9 %	64,3 %	65,9 %	86,6 %	83,4 %	60,8 %	83,8 %	71,3 %
	Fille	48,8 %	76,1 %	56,0 %	57,6 %	81,9 %	78,0 %	52,1 %	78,4 %	64,5 %
	Total	53,9 %	79,6 %	60,8 %	62,5 %	84,8 %	81,0 %	54,4 %	83,8 %	68,4 %
Achèvement primaire	Garçon	32,5 %	65,9 %	40,0 %	44,3 %	75,0 %	69,3 %	35,8 %	68,7 %	47,6 %
	Fille	21,9 %	54,8 %	28,4 %	32,3 %	65,7 %	58,8 %	24,6 %	58,0 %	36,3 %
	Total	27,3 %	60,8 %	34,3 %	38,6 %	70,9 %	64,2 %	27,6 %	68,5 %	42,1 %

Source : MICS (2010).

La dimension niveau de vie, comme en 2000, est largement plus discriminante que les dimensions zone et genre, au niveau de la rétention dans le primaire. En 2010, en moyenne, les filles restent dans le système avec 7 points de pourcentage de moins que les garçons. 20 points et 30 points de pourcentage séparent respectivement les ruraux des urbains et les 40 % les plus pauvres des 20 % les plus riches.

Graphique 6.4. : Probabilité d'accès à l'école selon plusieurs critères (2010)

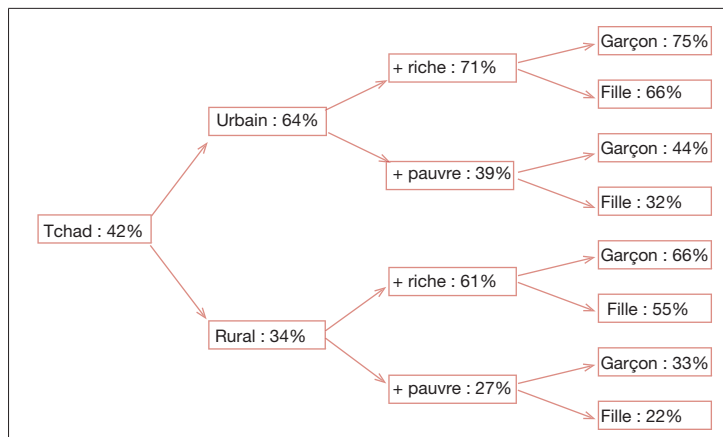


Source : analyses à partir du MICS 2010.

Comme au niveau de la rétention dans le primaire, le niveau de vie est la variable la plus discriminante à l'accès à l'école. L'indice de parité mettant en regard le taux d'accès estimé pour la catégorie la plus pauvre de la population avec la catégorie la plus riche s'élève à 0,62. Notons que la valeur de cet indice vaut 1 pour une stricte égalité et que, plus cette valeur diminue, plus l'inégalité est grande entre les deux catégories comparées. Quant à la dimension zone géographique, qui compare les ruraux avec les urbains, la valeur de l'indice s'élève à 0,71 et, enfin pour le genre, entre les filles et les garçons, la valeur de l'indice est de 0,84.

Les filles les plus pauvres habitant en milieu rural ont pratiquement deux fois moins de chance d'accéder à l'école comparativement aux garçons les plus riches habitant en milieu urbain. La prise en compte simultanée des trois dimensions, niveau de vie, zone géographique et genre montre une amplification des inégalités au détriment des catégories les moins favorisées de la population.

Graphique 6.5 : Probabilité d'achèvement du primaire selon plusieurs critères (2010)



Source : analyses à partir du MICS 2010.

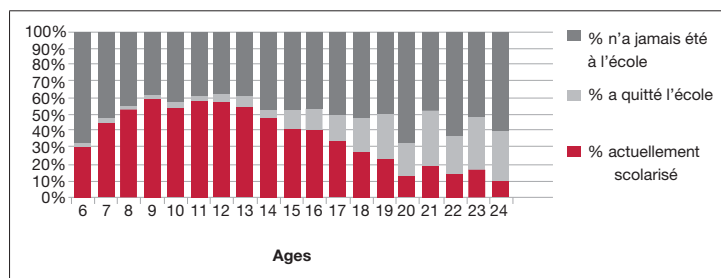
Seulement un peu plus de 2 filles sur 10 appartenant aux 40 % les plus pauvres de la population et habitant en zone rurale arrivent à la fin du primaire. Cela dit, l'amélioration est tout de même notable et les inégalités s'amenuisent malgré un rythme trop lent pour l'atteinte de la scolarisation primaire universelle dans le court/moyen terme. L'achèvement pour les filles rurales n'était que de l'ordre de 12 % en 2000 (RESEN 2004), elle est maintenant de 28 % en 2010, soit un accroissement de plus de 133 % sur la période alors que, dans le même temps, les garçons urbains n'ont vu leur niveau d'achèvement augmenter que de 8 points de pourcentages soit 13 % en passant de 63 % à 71 %.

Même la catégorie la plus favorisée de la population est loin de l'achèvement universel du primaire. Pour les garçons appartenant aux 20 % les plus riches de la population et habitant en zone urbaine, la catégorie la plus favorisée, seulement deux enfants sur trois arrivent à la fin du primaire.

6.3. Une vision globale des inégalités dans la situation des jeunes vis-à-vis de l'école

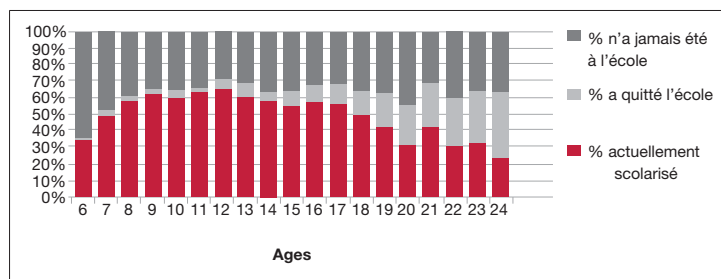
6.3.1. La situation des jeunes par rapport à l'école selon la zone d'habitation

Graphique 6.6 : Situation scolaire des jeunes âgés de 6-24 ans, habitant en zone rurale



Source : analyses à partir du MICS 2010.

Graphique 6.7 : Situation scolaire des jeunes âgés de 6-24 ans, habitant en zone urbaine



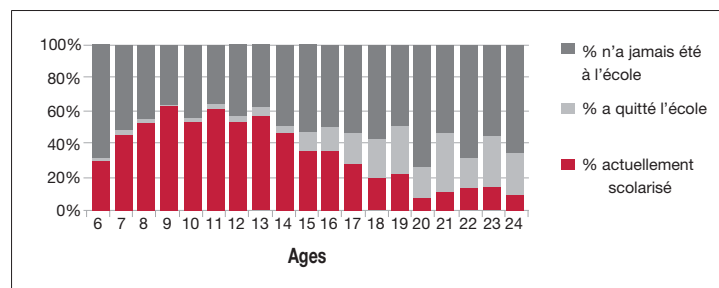
Source : analyses à partir du MICS 2010.

Les enfants entrent à l'école jusqu'à des âges tardifs et, en moyenne, les ruraux ont 10 points de pourcentage de moins que les urbains concernant le taux d'accès. Comme il a été présenté dans le chapitre sur la scolarisation, l'âge d'entrée des enfants à l'école peut aller jusqu'à 9-10 ans et, ceux qui n'ont pas eu accès à l'école à ces âges n'y accéderont probablement plus. Les ruraux accèdent moins à l'école comparativement aux urbains, et leur taux d'accès réel ne dépasse guère les 60 % alors que celui des urbains avoisine les 70 %.

Les jeunes en milieu urbain restent plus longtemps à l'école. Les résultats précédents ont montré que la couverture scolaire en milieu urbain est plus importante qu'en milieu rural. Les deux graphiques montrent que c'est en partie dû au fait que la part des jeunes scolarisés à des âges avancés (18 ans et plus) est pratiquement deux fois plus importante en milieu urbain que rural. Ces graphiques visualisent et récapitulent les résultats présentés précédemment sur les différents taux de couverture et de flux du système éducatif. Ils montrent une discrimination négative qui affecte le milieu rural.

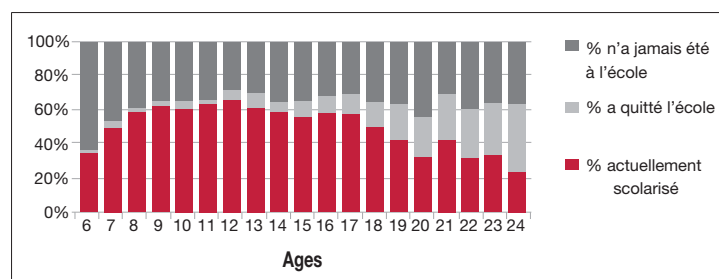
6.3.2. La situation des jeunes par rapport à l'école selon le genre

Graphique 6.8 : Situation scolaire des filles âgées de 6-24 ans



Source : analyses à partir du MICS 2010.

Graphique 6.9 : Situation scolaire des garçons âgés de 6-24 ans



Source : analyses à partir du MICS 2010

Les filles accèdent moins que les garçons à l'école, la différence sur le taux d'accès réel s'élève à 10 points de pourcentage. Si on regarde bien l'évolution de l'accès des filles à l'école, on constate que les jeunes générations ont vu leur accès nettement s'améliorer. Cette amélioration est moindre du côté des garçons.

Les filles quittent l'école plus tôt que les garçons. Comme déjà montré plus en amont de ce chapitre, le taux de la scolarisation des filles est en général inférieur à celui des garçons. Une des causes qui peut expliquer cet écart vient du fait que les filles abandonnent l'école de façon plus précoce comparativement aux garçons. Entre 10 et 13 ans, malgré un avantage certain pour les garçons, la différence dans la proportion des enfants qui sont encore scolarisés est relativement faible selon le genre. En revanche, dès l'âge de 15 ans, l'écart se creuse. A cet âge, moins de 40 % des filles restent encore scolarisées contre pratiquement 60 % pour les garçons, soit un écart de 20 points de pourcentage. La différence augmente avec l'âge. A 20 ans, la proportion de filles encore scolarisées n'arrive même pas à la moitié de celle des garçons.

6.3.3. Le niveau scolaire des enfants ayant quitté l'école

Les jeunes quittent l'école avec des niveaux disparates, souvent faibles et avec des inégalités selon leur zone d'habitation.

Tableau 6.6 : Niveau des enfants ayant quitté l'école selon la zone d'habitation en % (2010)

	Sans niveau	CP1-CE2	CM1-CM2	Collège	Secondaire ou +	Total
Rural						
6 à 8 ans	31,2	68,8	0,0	0,0	0,0	100
9 à 14 ans	18,7	64,0	15,7	1,7	0,0	100
15 à 24 ans	7,3	54,9	20,0	14,8	2,9	100
Total	10,9	57,4	17,9	11,6	2,2	100
Urbain						
6 à 8 ans	34,3	64,7	0,9	0,0	0,0	100
9 à 14 ans	7,1	68,9	13,0	11,1	0,0	100
15 à 24 ans	3,3	30,2	25,1	27,1	14,3	100
Total	5,7	37,6	21,9	23,3	11,5	100

Source : analyse à partir de MICS 2010

Les enfants de moins de 15 ans, qui ont quitté l'école, ont un niveau éducatif très faible. Cette inégalité globale est amplifiée par le milieu de résidence. En milieu rural, 88 % des enfants de moins de 15 ans ayant quitté l'école ont au maximum le niveau CE2. En milieu urbain, c'est encore 79 % des jeunes de moins de 15 ans ayant quitté l'école qui ont au mieux ce niveau. Ces enfants, avec un très faible niveau éducatif, viennent s'ajouter à ceux qui n'ont pas eu la chance d'accéder à l'école.

Le risque de retomber dans l'analphabétisme est important pour la majorité des 86 % qui ont quitté l'école prématurément avec un faible niveau d'études en milieu rural (voir rétention de l'alphabétisation dans le chapitre 4). Seulement 14 % des jeunes ayant quitté l'école ont un niveau supérieur ou égal au collège en milieu rural. Quoiqu'encore insuffisantes, les proportions des sortants avec un niveau d'études relativement élevé sont de 2,5 fois meilleures en milieu urbain (35 % ont un niveau supérieur ou égal au collège).

6.4. La répartition des ressources publiques au sein d'une cohorte

6.4.1. La dimension structurelle de la distribution des ressources en éducation

Les ressources publiques accumulées à chacun des niveaux terminaux de scolarisation se calculent par la mise en regard des niveaux terminaux et des coûts unitaires de chaque niveau. L'idée ici est de déterminer : a) la distribution du niveau terminal de scolarisation ; b) les coûts unitaires de chaque niveau au sein d'une cohorte de jeunes du pays et c) le volume de ressources publiques accumulées à chacun des niveaux terminaux de scolarisation à partir de ces éléments.

Tableau 6.7 : Distribution structurelle des ressources publiques en éducation au sein d'une cohorte de 100 enfants

Cycles d'enseignement	Niveau	Coût unitaire en milliers de francs CFA	Nombre d'années	% cohorte		Ressources publiques accumulées			
				Niveau de scolarisation	Niveau terminal	Niveau terminal (ressources absorbées à un niveau donné)	Ressources accumulées par le groupe	Proportion (%) des ressources accumulées	Proportion cumulée (%) des ressources
Sans scolarisation				35,0	35,0	0,0	0	0,0 %	0,0 %
Primaire	CP1	36,7	1,3	65,0	17,7	48,3	857	2,3 %	2,6 %
	CP2	36,7	1,3	47,3	8,7	95,2	831	2,2 %	4,9 %
	CE1	36,7	1,3	38,5	7,5	143,5	1 072	2,8 %	7,9 %
	CE2	36,7	1,3	31,1	5,6	190,6	1 064	2,8 %	10,6 %
	CM1	36,7	1,3	25,5	5,6	237,8	1 327	3,5 %	15,6 %
	CM2	36,7	1,3	19,9	3,7	285,6	1 068	2,8 %	25,9 %
Moyen	6 ^e	55,2	1,3	16,2	4,1	355,6	1 471	3,9 %	31,0 %
	5 ^e	55,2	1,2	12,0	2,1	423,6	873	2,3 %	34,0 %
	4 ^e	55,2	1,2	10,0	0,9	490,5	454	1,2 %	37,0 %
	3 ^e	55,2	1,3	9,1	1,9	560,7	1 058	2,8 %	44,5 %
Secondaire	2 ^{nde}	133,3	1,2	7,2	1,9	722,5	1 391	3,7 %	47,4 %
	1 ^{ère}	133,3	1,3	5,2	0,0	892,2	0	0,0 %	48,7 %
	Term	133,3	1,3	5,2	2,9	1 061,9	3 123	8,2 %	53,6 %
Supérieur		2 280	4,0	2,3	2,3	10 181,9	23 418	61,6 %	100,0 %
Total			20,5		100,0		38,006	100,0 %	

Source : données sur les effectifs et les flux issues du chapitre 2, données financières issues du chapitre 3

Le tiers des jeunes n'a pas bénéficié des ressources publiques allouées à l'éducation. Ces jeunes, n'ayant jamais eu accès à l'école, ne pouvaient donc bénéficier des ressources allouées à l'éducation. Il faut rappeler que l'analyse des deux enquêtes ménages a montré qu'environ 35 % des jeunes ne sont jamais entrés à l'école, autrement dit 65 % sont rentrés un jour à l'école. Le taux d'accès d'une cohorte sert de point d'entrée à l'analyse de la dimension structurelle de la distribution des ressources en éducation. On utilise ensuite, pour les années d'études suivantes, les données de scolarisation transversales de 2011 explicitées dans le chapitre 2 de ce rapport. Sur la base de ces données relatives aux taux d'accès aux différents niveaux du système éducatif et à celles des coûts unitaires publics attachés à chacun de ces niveaux (on considère ici qu'à l'intérieur d'un cycle d'enseignement, le coût unitaire attaché à chaque niveau est égal au coût unitaire moyen dans le cycle considéré, tel qu'estimé dans le chapitre 3), on calcule les données correspondant aux niveaux terminaux de scolarisation, ainsi que la répartition structurelle des ressources publiques en éducation qui en découle.

Environ 18 % qui ont comme niveau terminal le CP1 ne bénéficient que de 2,3 % des ressources publiques d'éducation. Les 9 % qui ont quitté l'école au CP2 ont bénéficié de 2,2 % des ressources. Ces dernières ressources viennent s'additionner aux 2,3 % du CP1 et ainsi de suite.

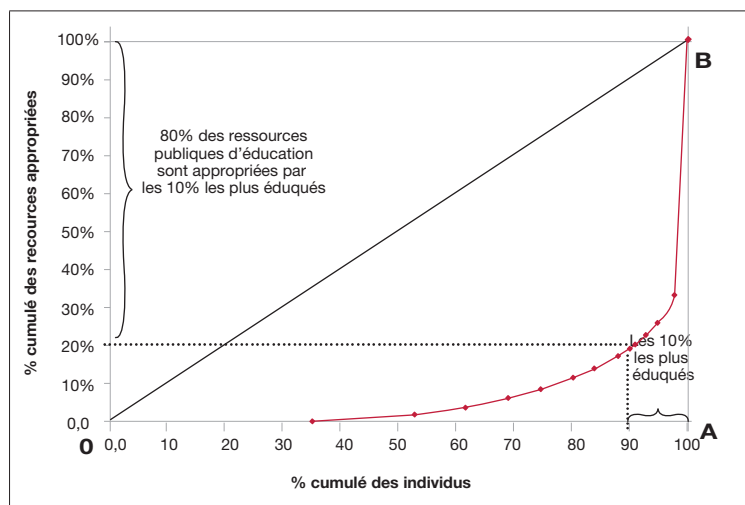
6.4.2. Mesure de la concentration dans la distribution des ressources en éducation

La courbe de Lorenz, établie sur la base des valeurs cumulées des proportions des ressources publiques appropriées, visualise la dimension structurelle de la distribution des ressources publiques en éducation. On déduit des indications fournies par cette courbe, un chiffre unique (coefficient de Gini) qui synthétise le degré de concentration de la distribution des ressources publiques.

La distribution des ressources en éducation au Tchad est inégalitaire. Les dépenses publiques d'éducation ne sont pas équitablement distribuées parmi les individus d'une même cohorte, un petit nombre capte la grande majorité des ressources. En effet, les 10 % les plus éduqués d'une cohorte de jeunes, comme le montre le graphique, bénéficient des trois quarts des ressources publiques d'éducation. Il faut rappeler qu'environ le tiers de la cohorte, n'ayant jamais été à l'école, ne bénéficie d'aucune ressource publique.

La distribution des ressources en éducation ne s'améliore pas avec le temps. Le précédent RESEN de 2004 faisait déjà état d'une forte concentration de la captation des ressources par les plus éduqués. La méthodologie adoptée dans cette analyse, qui ne tenait compte ni des redoublements, ni de l'utilisation de l'accès d'une cohorte comme point d'entrée (partant d'un taux d'accès de 100 %), montre que les 10 % les plus éduqués ont bénéficié de plus de 63 % des ressources en éducation. En appliquant la même méthodologie aux données plus récentes, à la base de l'analyse présentée plus en avant dans ce chapitre, on trouve des résultats très similaires avec 60 % des ressources bénéficiant aux 10 % les plus éduqués.

Graphique 6.10 : Courbe de Lorenz de la distribution des ressources publiques en éducation



Source : calcul des auteurs.

Le coefficient de Gini, qui mesure l'inégalité de la distribution, varie de 0 à 1. Pour le Tchad il vaut 0,85. La valeur 0 traduit une parfaite égalité, autrement dit, tous les individus bénéficient exactement des mêmes ressources. À l'autre extrémité, la valeur 1 signifie qu'un seul individu bénéficie de l'ensemble des ressources. La situation des pays est bien sûr quelque part entre ces deux valeurs extrêmes. Techniquement, le coefficient de Gini est le rapport entre la surface définie par la diagonale et la courbe (OB) avec la surface définie par la diagonale et le triangle OAB. La valeur du coefficient pour le Tchad, proche de 1 montre un système très inégalitaire structurellement dans la distribution des ressources publiques d'éducation.

La comparaison internationale situe le Tchad parmi les pays les moins équitables en termes de distribution de ressources. En effet, les pays francophones et anglophones d'Afrique ont respectivement un coefficient moyen de Gini de 0,56 et de 0,36.

Tableau 6.8. : Comparaison internationale de la part des ressources pour les 10 % les plus éduqués et du coefficient de Gini (2010 ou dernière année disponible)

	Proportion (%) des ressources accumulées par les 10 % les plus éduqués	Coefficient de Gini
Tchad 2010	75	0,85
Tchad 2000 *	73	0,82
Pays IDA d'Afrique subsaharienne **	39	0,46
Pays francophones d'Afrique	44	0,56
Pays anglophones d'Afrique	33	0,36

* Recalculé selon la même méthodologie utilisée dans ce chapitre.

** IDA : Association internationale de développement.

Source : Pôle de Dakar IPE-UNESCO.

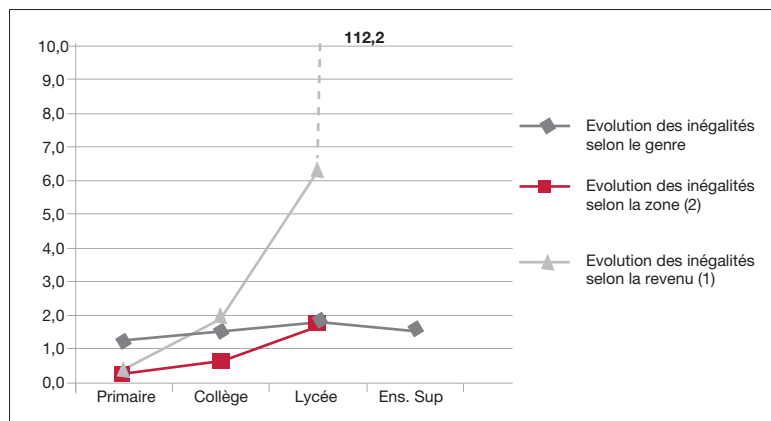
6.4.3. La sélectivité sociale dans les scolarisations et la distribution des ressources en éducation

L'analyse précédente s'est centrée sur l'examen du caractère équitable de la distribution des ressources entre des individus. On a conclu qu'un petit nombre de personnes bénéficiait d'une large part des ressources publiques éducatives. Mais cette analyse ne s'est pas intéressée au fait que ceux qui captaient des bénéfices appartenaient à un groupe spécifique ou avaient certaines caractéristiques socioéconomiques.

6.4.3.1. La sélectivité sociale dans les scolarisations

Les filles sont moins présentes que les garçons sur l'ensemble du système éducatif tchadien. Au primaire, l'indice calculé en rapportant les effectifs des garçons avec celui des filles donne une valeur de 1,24. Les inégalités se creusent encore plus au collège pour atteindre un maximum au Lycée. Une légère correction semble se dessiner dans l'enseignement supérieur mais on reste à un niveau similaire à ce qui est constaté dans le collège. Les valeurs de l'indice s'élèvent respectivement à 1,56 ; 1,82 et 1,58 pour le collège, le lycée et l'enseignement supérieur.

Graphique 6.11. : Coefficients de représentation relative des différentes catégories sociales aux différents niveaux d'études



1) Pour raison d'échelle dans la représentation graphique, l'indice pour l'enseignement supérieur (qui vaut 112,9) a été mis sous forme de pointillés.

2) La taille de l'échantillon de l'enquête ménage Ecosit ne permet pas de calculer une valeur significative pour cet indice.
Source : analyses des auteurs à partir des données de l'enquête Ecosit.

Les inégalités selon la zone d'habitation sont relativement limitées au primaire mais sont très élevées au collège et au lycée. En effet, on retrouve pour ce cycle d'études pratiquement le même niveau d'indice que sur le plan national (nombre d'urbains rapporté au nombre de ruraux). Les disparités augmentent considérablement avec les cycles d'études. La valeur de l'indice est 3 fois plus élevée au collège et 7 fois plus élevée au lycée comparativement à la moyenne nationale.

Mis à part le primaire, où les disparités sont limitées, les inégalités selon les revenus sont plus importantes quand on s'élève dans les cycles d'études. Au primaire, la valeur de l'indice (nombre d'individus appartenant au 20 % les plus riches rapporté au nombre d'individus appartenant au 20 % les plus pauvres) est plus faible comparativement à la moyenne nationale. Autrement dit, les plus pauvres ne sont pas pénalisés dans le primaire. En effet, cette valeur s'élève à 0,39 contre 0,56 au niveau national. En revanche, la catégorie la plus pauvre de la société est très largement défavorisée dans les niveaux d'études supérieurs. Au collège, l'indice vaut pratiquement 2 et au lycée, il atteint 6, soit respectivement 3 fois et 10 fois plus que la moyenne nationale. Au niveau de l'enseignement supérieur, la valeur de l'indice (112,9) est de 200 fois plus élevée que ce qui est constaté dans l'ensemble du pays.

6.4.3.2. La sélectivité sociale dans l'appropriation des ressources publiques en éducation

La mise en regard des coûts unitaires propres à chaque cycle d'enseignement par rapport aux effectifs correspondants chez les 6-24 ans selon les catégories sélectionnées (revenus, genre et localisation) détermine les bénéficiaires théoriquement accaparés par chaque groupe et permet de déterminer les groupes de population qui bénéficient majoritairement des dépenses publiques allouées à l'éducation.

Tableau 6.9. : Disparités sociales dans l'appropriation des ressources publiques en éducation⁶⁶

Groupe de population	Ensemble des cycles d'enseignement			
	% des dépenses d'éducation appropriées par chaque groupe de population (a)	% de chaque groupe dans la population des 6-24 ans de l'échantillon (b)	R = Rapport (a)/(b)	I = Indice d'appropriation
Revenus *				
Q 1 (20 % les + pauvres)	17 %	25 %	0,7	1,0
Q 2	16 %	21 %	0,7	1,1
Q 3	18 %	22 %	0,8	1,3
Q 4	20 %	18 %	1,1	1,7
Q 5 (20 % les + riches)	30 %	14 %	2,1	3,2
Genre				
- filles	41 %	51 %	0,8	1,0
- garçons	59 %	49 %	1,2	1,5
Localisation				
- rural	58 %	81 %	0,7	1,0
- urbain	42 %	19 %	2,2	3,1

* La prise en compte des pondérations dans les analyses change la composition de l'échantillon et donne un poids plus important au quintile le plus défavorisé. Cela dit, la significativité des résultats est peu affectée par ce changement.

Source : analyses des auteurs à partir des données de l'enquête Ecosit.

Un garçon capte 50 % de ressources de plus qu'une fille, un urbain s'approprie 3,1 fois plus de ressources qu'un rural et, enfin, celui qui appartient aux 20 % les plus riches s'approprie 3,2 fois plus de ressources que celui appartenant au quintile le moins riche. C'est au niveau des revenus que la répartition des ressources publiques d'éducation est la plus inégalitaire. En effet, avec une distorsion énorme des coûts unitaires au bénéfice de l'enseignement supérieur et, dans la mesure où celui qui appartient au quintile le plus favorisé a plus de chances que les autres de parvenir aux niveaux supérieurs d'éducation, il arrive de ce fait à s'approprier plus de ressources que celui appartenant au quintile le moins favorisé. Après le critère de revenus vient ensuite la zone d'habitation dans la hiérarchie des inégalités.

⁶⁶ La première colonne du tableau donne le pourcentage de ressources publiques appropriées par les individus appartenant à chaque couche de la population. Un calcul intermédiaire est fait en rapportant ce pourcentage à celui de chaque sous-groupe dans la population de référence (ici les 6-24 ans), et enfin les indices d'appropriation (dernière colonne du tableau) sont calculés en rapportant les indices R ainsi obtenus à l'indice des individus de la catégorie de référence dans chaque segment de la population. Ces indices nous permettent de déterminer quel volume supplémentaire de ressources est approprié par une catégorie d'individus par rapport à la catégorie de référence. Ainsi, les indices d'appropriation pour les revenus sont calculés en rapportant l'indice R associé aux quintiles Q2, Q3, Q4 et Q5 à l'indice R associé aux 20 % les plus pauvres. En ce qui concerne le genre, l'indice R associé aux garçons est divisé par celui des filles, et pour la localisation géographique, c'est l'indice R des urbains qui est divisé par celui des ruraux.



CHAPITRE 7

Analyse institutionnelle

7.1. Objectifs, cadre d'analyse et méthodologie

L'analyse du système éducatif examine l'atteinte des objectifs liés à l'accès, l'équité ou la qualité. Mais cette analyse devrait aller au-delà de ces aspects plus traditionnels pour examiner également la capacité et l'efficacité de l'administration éducative qui est rendue responsable de l'atteinte de ces objectifs. Une telle analyse devrait permettre d'identifier les forces et faiblesses de l'administration afin de suggérer les stratégies nécessaires pour en améliorer le fonctionnement.

L'analyse de l'efficacité de l'administration pourrait s'avérer très ambitieuse, car l'administration s'occupe d'un grand nombre de fonctions et son efficacité est influencée par un large éventail de facteurs. Dans le cadre de ce rapport, l'analyse se concentre sur les fonctions de planification et de gestion de l'éducation, et ce pour deux raisons principales : il s'agit de fonctions essentielles au bon fonctionnement du système éducatif ; ce sont également ces fonctions qui doivent être renforcées pour la réussite de la préparation et la mise en œuvre du plan stratégique (qui sont les étapes qui suivent logiquement la finalisation du RESEN).

La capacité et l'efficacité d'un ministère ou d'une administration ne se résume pas à la somme des « compétences » des individus. Ces compétences sont influencées par plusieurs facteurs liés par exemple aux relations entre agents, aux incitations, à la clarté de leur mandat, etc. Nous pouvons organiser l'ensemble complexe de ces facteurs en quatre groupes (voir annexe 7.1 en fin d'ouvrage) :

- les compétences et la performance des individus ;
- la performance des organisations dans lesquelles travaillent les individus, ce qui dépend, entre autres, de leur mandat, de leur structure et de leur gestion interne, y compris le système d'incitations ;
- le fonctionnement de l'administration publique à laquelle appartiennent ces organisations, et en particulier la gestion de la fonction publique ;
- le contexte social, économique et politique dans lequel travaillent les agents de l'État et dans lequel se développe le système éducatif, avec ses contraintes et incitations.

Le schéma à la fin de ce chapitre présente ces quatre dimensions, en les simplifiant quelque peu : les individus travaillent dans des unités organisationnelles, qui font partie de l'administration publique, laquelle fonctionne dans un contexte global spécifique.

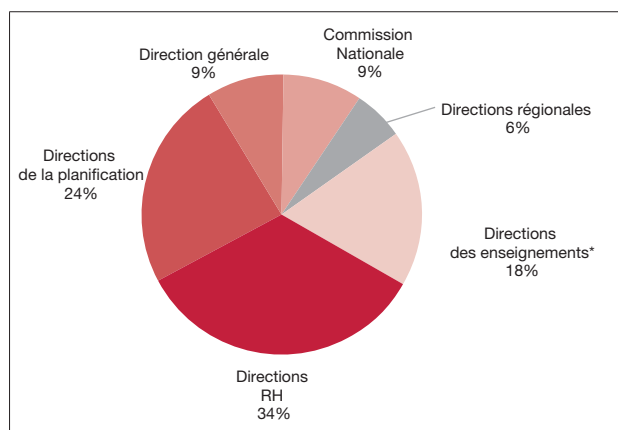
Ce chapitre a été préparé en plusieurs étapes et en utilisant plusieurs sources d'informations. La source principale est un ensemble d'entretiens, individuels ou en petit groupe, avec 24 fonctionnaires de l'administration éducative, qui occupent des postes à différents niveaux de la hiérarchie (voir annexe 1).

Chaque entretien a pris entre une et deux heures. Ils se sont faits autant que possible sur les lieux de travail des individus. En même temps, nous avons consulté des documents officiels (en particulier plusieurs lois et décrets, et les organigrammes des ministères). Nous avons voulu également consulter une base de données sur le personnel des ministères de l'éducation. Malheureusement une telle base n'existe pas et les quelques données qui ont pu être mobilisées ne sont pas actualisées et ne contiennent pas d'informations détaillées sur le profil des fonctionnaires. Il est utile de souligner ici que toute recherche de données ou de documents dans les ministères en charge de l'éducation au Tchad est particulièrement difficile, et ce pour au moins deux raisons : d'une part, les ministères ont été saccagés lors des attaques de la capitale par les groupes rebelles à plusieurs reprises (le plus récemment en 2008) ; d'autre part, la direction de l'archivage ne fonctionne pas efficacement.

Ensuite des entretiens ont eu lieu avec sept personnalités clés, ayant une grande expérience de l'administration du système éducatif : deux directeurs-généraux, deux conseillers en gestion de la fonction publique auprès de la présidence et de la primature, un ancien ministre de l'éducation (ayant eu plusieurs responsabilités ministérielles), un inspecteur général de service et un représentant d'un important syndicat des enseignants).

Enfin, un questionnaire a été administré avec pour objectif de collecter des informations auprès du personnel responsable de la planification et de la gestion de l'éducation sur leur profil, leurs besoins en formation, et le fonctionnement de leurs directions. Au total, 33 réponses de fonctionnaires venant de différentes directions ont été reçues (voir graphique 7.1 ci-dessous). Bien que ce nombre soit limité et ne soit pas représentatif de l'ensemble du personnel, les réponses offrent néanmoins des informations utiles.

Graphique 7.1 : Profil (direction d'origine) des répondants au questionnaire



* Bilinguisme, alphabétisation, langues nationales...

Des constats provisoires ont ainsi pu être rédigés sur la base des entretiens, de l'analyse documentaire et de l'analyse du questionnaire. Une discussion de groupe, d'une journée et demie, s'est organisée pour examiner en détail ces constats.

Cette discussion a permis d'enrichir et d'amender ces constats. Le directeur de la planification a ensuite présenté un résumé de l'analyse pendant un atelier national avec une trentaine de participants. La riche discussion qui a suivi la présentation a permis elle aussi d'amender et de compléter certains éléments. Notons que cette analyse a été réalisée d'octobre 2013 à mi-avril 2014.

7.2. La performance des agents individuels

7.2.1. Les conditions de travail

Le premier constat a trait :

- aux conditions de travail, en particulier à l'état et à la taille des bureaux dans lesquels travaillent les fonctionnaires. Si dans certains services, la situation est un peu acceptable, ce n'est pas le cas dans les autres. Dans la plupart des services visités, il y a environ 2 000 agents pour quelques centaines de bureaux seulement, qui sont d'ailleurs de mauvaise qualité (chaleur et délestages permanents).
- à la dispersion des services : les services sont dispersés dans presque tous les arrondissements de Ndjama. À titre d'exemple, le service financier est dans le premier arrondissement alors que le siège du ministère est situé dans le troisième arrondissement. D'autres n'ont pas de bureaux – ils sont logés dans les bureaux de communes d'arrondissement.

Le personnel interviewé a régulièrement souligné les mauvaises conditions de travail et les questionnaires confirment cette impression puisque pour un tiers d'entre eux, les conditions de travail représentent l'aspect le moins intéressant de leur poste. À travers le questionnaire, on note avec satisfaction qu'une grande majorité d'agents (27 sur 33, soit 85 %) a accès à un ordinateur, même si seuls 13 agents disent l'utiliser systématiquement.

Il y a plusieurs explications à ce constat de mauvaises conditions de travail :

- un premier facteur soulevé par plusieurs sources est que « les nominations et les déploiements au ministère ne s'arrêtent pas » : ils ne tiennent compte ni des besoins ni des espaces disponibles. Dans plusieurs services, trois ou quatre personnes s'occupent de tâches qu'une seule personne pourrait faire.
- un deuxième facteur est lié au mode de gestion du budget de fonctionnement du ministère, qui est en grande partie centralisé et qui de ce fait ne permet pas aux différents services de fonctionner efficacement.
- un troisième facteur concerne le non-redéploiement systématique des responsables relevés de leur fonction.

Les deux premiers facteurs seront étudiés en détail plus loin dans ce texte.

Ces conditions de travail peu satisfaisantes ont plusieurs effets néfastes. D'abord, elles créent un cadre où les compétences du personnel ne peuvent pas être utilisées de la manière la plus efficace. Ensuite, elles démotivent le personnel. Elles peuvent facilement être interprétées comme un manque de considération pour la valeur et de rôle de la fonction publique. Enfin, elles peuvent ne pas inciter au travail et servir (et servent souvent) de justification à l'absentéisme chronique (les agents n'ayant pas de place pour travailler).

7.2.2. Le profil des agents

Selon la plupart des personnes interviewées, le personnel de planification et de gestion ne possède pas les qualifications nécessaires pour accomplir ses tâches. Cela est vrai au niveau central et l'est encore au niveau déconcentré. Néanmoins il faut noter que les efforts faits par le gouvernement dans le renforcement des capacités spécifiques de ce personnel. Les raisons de cette situation sont complexes et elles touchent à des pratiques presque traditionnelles, qui seront abordées plus loin dans ce chapitre mais dont les grandes lignes sont présentées ci-après.

Premièrement, les profils de postes en planification ne sont pas assez bien définis et détaillés en amont des recrutements. Selon un responsable de la fonction publique, le ministère de l'Éducation a défini des profils génériques qui ne permettent pas de recruter de véritables planificateurs avec les compétences adaptées. Cela reflète un manque de reconnaissance de la spécificité du travail de planification et de gestion de l'éducation. Il est instructif de noter que l'une des rares unités du ministère où tous les membres ont un profil spécifique, en l'occurrence celui d'ingénieur, est celle de la construction scolaire, car il est admis que tout le monde ne peut pas préparer ou contrôler des plans de construction des écoles. Cette reconnaissance est absente pour les fonctions de planification et de gestion au ministère.

Deuxièmement, le nombre de personnes ayant les compétences de base et le profil pour ces postes est limité, notamment au niveau déconcentré. Cela s'explique par différents éléments :

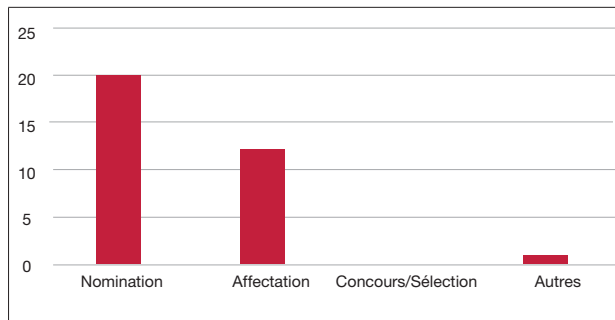
- l'absence de programmes systématiques de formation en planification et gestion de l'éducation ;
- le gouvernement, conscient de l'importance des statisticiens et des informaticiens dans la planification, accepte former des agents dans ce domaine. Mais ceux-ci trouvent rapidement un travail plus motivant dans le privé ou dans d'autres ministères.

Troisièmement, il ne semble pas que le ministère reconnaisse suffisamment l'importance du travail de planification et de gestion. Bien que les besoins pour de tels postes existent depuis longtemps, le ministère n'a pas inclus, dans ses demandes de recrutement dans la fonction publique adressées au ministère de la Fonction publique, une demande spécifique pour le recrutement du personnel avec ce profil. En général, on ne recrute que du personnel enseignant. En 2013 cependant, la situation a quelque peu changé : une réunion de revue de la Sipea⁶⁷, organisée fin janvier, a identifié un manque d'administrateurs de l'éducation. Le budget 2014 prévoit donc le recrutement de 4 930 personnes à l'éducation nationale, dont 100 « administrateurs scolaires ».

⁶⁷ Sipea : Stratégie intérimaire pour l'éducation et l'alphabétisation.

L'ultime facteur, et probablement le plus important, est que le recrutement et la nomination du personnel au sein du ministère ne tient pas suffisamment compte des profils des candidats, et, dans beaucoup de cas, il n'y a pas de véritable processus de recrutement, mais seulement des affectations et des nominations. Le questionnaire confirme cette tendance avec une écrasante majorité de répondants qui dit avoir obtenu son poste par nomination (20 sur 33) ou affectation (12 sur 33), ce qui laisse peu de place au recrutement concurrentiel sur critère de compétence.

Graphique 7.2 : Voie d'accès au poste



Source : questionnaire administré pendant l'étude.

Cet élément sera examiné plus en détail dans la section de ce chapitre consacrée à la fonction publique.

7.2.3. L'absence de programmes de développement professionnel

L'absence de plan de formation a été soulignée comme l'une des raisons du profil inadapté des agents de la planification et la gestion de l'éducation. Ce constat doit cependant être amendé. En effet, la situation n'est pas celle d'une absence complète d'opportunités ou d'activités de formation. Le ministère organise régulièrement des ateliers, des séminaires et des cours, en général à l'initiative et avec l'appui des bailleurs de fonds. Beaucoup d'agents suivent également des formations diplômantes, parfois de leur propre initiative, parfois financés avec des bourses de l'État. Certaines de ces activités de formation concernent la planification et la gestion de l'éducation. Ainsi, parmi les personnes ayant répondu au questionnaire, la moitié dit avoir suivi une formation continue en planification ou en gestion de l'éducation et un tiers d'entre elles (11 sur 33) y ont eu accès depuis leur arrivée en poste.

Mais cet ensemble d'activités ne s'inscrit pas dans un plan ou un programme de développement professionnel. D'une part, les formations auxquelles participe un agent ne sont pas liées entre elles ; il n'y a pas de suivi après une activité, en vue de préparer la prochaine. La relation entre les formations et les besoins des agents n'est pas avérée. D'autre part, ces formations ne sont pas sélectionnées par le ministère suite à une évaluation des besoins de ses directions et divisions, ni dans le cadre d'une politique globale et cohérente. Elles sont en général organisées et facilitées par des agences internationales ou des ONG, et sont en lien avec leur thèmes de prédilection. La formation se fait donc à l'improviste, sans réflexion sur les besoins des cadres et la relation avec leurs profils.

Plusieurs facteurs aident à expliquer ce constat un peu paradoxal. Tout d'abord, il est important de signaler que le ministère a fait des efforts à plusieurs reprises pour préparer des plans de formation⁶⁸ de son personnel, mais cela n'a pas été fait systématiquement. Ce qui est encore plus préoccupant, c'est que lorsque ces plans existent, ils ne semblent pas avoir été respectés.

Ensuite, l'absence d'un centre national de formation en planification et gestion de l'éducation rend difficile pour le ministère la tâche d'organiser de véritables programmes de formation et induit l'éparpillement des initiatives de différents intervenants. Cependant, des centres potentiels existent. Par exemple, l'Université de Ndjamena a récemment ouvert une filière « Administration et planification de l'éducation », et l'Enam organise des formations en administration publique qui peuvent, avec des adaptations, être utiles aux fonctionnaires des ministères de l'éducation. Le défi reste qu'il n'y a pas de demande claire et bien quantifiée de la part des ministères.

Enfin il ne faut pas oublier que la formation est un enjeu politique. Les opportunités de formation, du fait de leur caractère hautement incitatif, sont parfois utilisées pour récompenser des individus ou pour gagner leur loyauté.

7.2.4. Absence de description de poste des individus malgré une bonne maîtrise du mandat

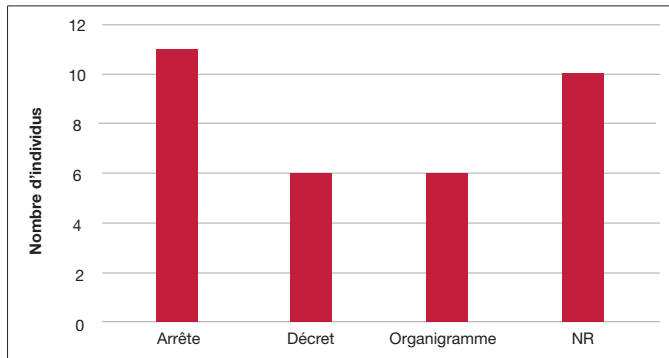
En général, on peut constater que les fonctionnaires de l'administration publique connaissent bien le mandat et les tâches des unités auxquelles ils appartiennent ; il en résulte qu'ils savent ce qu'ils doivent a priori faire au quotidien. En effet, environ deux tiers des répondants au questionnaire peuvent faire référence aux textes et aux décrets qui régissent leur travail (voir le graphique 7.3).

On peut par ailleurs préciser que le décret n° 900/PR/PM/MFTE/2006 du 12 octobre 2006, fixant le statut particulier des corps de fonctionnaires du secteur de l'éducation, a bien déterminé les emplois normaux et les fonctions spéciales auxquelles ont vocation les personnels. Néanmoins, l'existence de ce cadre normatif n'assure pas automatiquement un fonctionnement sans difficulté car (i) les textes ne sont pas toujours disponibles, (ii) ils ne sont pas tous actualisés, et (iii) ils ne sont pas toujours respectés dans la mise en œuvre.

Si une grande partie des personnes interrogées s'accordent à dire qu'il existe un document descriptif du mandat du poste (27 sur 33) ou du service (28 sur 33) et que la plupart le trouve clair (19 sur 33) et en adéquation avec leurs tâches réelles (31 sur 33 pour la tâche principale), on constate à la lecture des questionnaires qu'il s'agit en fait principalement de décrets, arrêtés ou organigrammes qui ne décrivent pas les tâches attendues de façon détaillée.

⁶⁸ En 2008, la DRH avait préparé un plan de formation basé sur une analyse des besoins du personnel des directions et tenant compte des profils des agents. Cependant, la mise en œuvre du plan n'a pas respecté l'analyse faite et ce n'est pas le personnel qui avait été identifié qui a pu bénéficier de la formation. Dans un autre cas, l'École nationale d'administration et de magistrature (Enam) a organisé des formations pour le personnel du ministère, suite à une analyse des besoins des directions. Cependant, suite à ces formations, les directeurs n'ont pas voulu intégrer le personnel nouvellement formé, mais ont préféré garder le personnel en place dont plusieurs n'avaient ni le profil ni la formation appropriés.

Graphique 7.3. : Document descriptif du mandat du poste



Source : questionnaire des auteurs.

Il est également à noter que ces textes concernent la direction ou le service dans son ensemble, et ne sont pas accompagnés de descriptions de poste individuel.

7.2.5. Des tâches bien connues des individus mais pas toujours exécutées

La connaissance des tâches ne se traduit pas immédiatement dans l'exercice de ces tâches. Il y a en effet des incitations, plus ou moins évidentes, qui guident les agents vers des tâches spécifiques. Deux exemples illustrent ce constat.

Le premier concerne la collecte, la saisie et l'analyse des données statistiques. En principe, le personnel de la Direction de l'analyse et la prospective (Dapro) doit s'occuper de ces trois tâches. Cependant, le travail de collecte et de saisie reçoit beaucoup plus d'attention et est fait avec une plus grande régularité que l'analyse des données statistiques. Trois raisons ont été invoquées à cet égard :

- la collecte et la saisie peuvent impliquer des déplacements en province et l'organisation d'ateliers avec des acteurs clés ce qui rend ce travail attractif, entre autres par des incitations financières. Par contre, l'analyse des données se fait dans un bureau, de manière parfois solitaire, sans besoin de déplacement.
- les compétences pour ces tâches ne sont pas les mêmes : la collecte et la saisie constituent un travail plutôt répétitif, qui demande peu de réflexion, mais doit être fait avec attention. L'analyse exige une profonde compréhension du fonctionnement du système éducatif et de la créativité.
- les hauts responsables ne sont pas toujours conscients de l'importance et de l'utilité de telles analyses et la demande de leur part n'est pas fortement exprimée.

Un deuxième exemple concerne les tâches liées au budget. L'exécution du budget est considérée comme étant plus intéressante que sa préparation. Il y a donc plus de personnes qui travaillent sur l'exécution du budget que sur sa formulation, cette dernière tâche étant parfois exercée par une seule personne.

7.3. Efficacité de l'unité organisationnelle

7.3.1 Des structures ministérielles sujettes à des réorganisations permanentes

Les ministères de l'éducation connaissent en leur sein des réorganisations régulières. Celles-ci sont le résultat, d'une part, des changements dans les structures ministérielles, avec parfois un seul ministère, parfois deux, trois (ou plus) ministères responsables de l'éducation, et d'autre part, de restructurations au sein des ministères à cause de changements de ministre ou d'autres hauts responsables. Le tableau 7.1 ci-dessous fait état, d'après les organigrammes consultés et les informations disponibles, de l'organisation des différents ministères de l'éducation au cours des sept dernières années.

Tableau 7.1. : Organisation des ministères de l'éducation au cours des sept dernières années

	2007-2011	2011-2013	2013-2014	2014
Primaire	MEN	MEPEC	MEFA	MEN
Secondaire		MES	MESFP	
		MFPAM		
Supérieur	MESASFP	MESRS	MESRS	MESRS

MEN : Ministère de l'Éducation nationale

MEPEC : Ministère de l'Enseignement primaire et de l'Éducation civique

MES : Ministère de l'Enseignement secondaire

MESRSFP : Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche scientifique et de la Formation professionnelle

MEFA : Ministère de l'Enseignement fondamental et de l'Alphabétisation

MESFP : Ministère de l'Enseignement secondaire et de la Formation professionnelle

MESRFP : Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Formation professionnelle

Il arrive souvent qu'un ministère fonctionne sans organigramme pendant une certaine période car celui-ci est en phase de rédaction, et que, même après sa finalisation, certains agents ne connaissent pas bien la nouvelle structure de leur ministère à cause de changements récurrents et de la non-distribution des organigrammes aux personnes concernées.

On peut noter également que la scission des ministères se fait souvent sans réflexion stratégique sur l'appartenance des différents cadres à l'un ou l'autre ministère.

7.3.2. Des fonctions régaliennes des ministères non logées et non remplies...

L'examen de l'organigramme actuel des ministères de l'éducation et des tâches exercées par les différentes directions et services, montrent que certaines fonctions qui semblent essentielles pour un ministère de l'éducation ne sont pas clairement logées ou ne sont pas exercées. Il s'agit par exemple des fonctions liées à la formulation des politiques, et en particulier celles d'analyse et de recherche. Les textes n'attribuent pas explicitement ces missions à une direction.

Une deuxième fonction essentielle qui n'est pas exercée est celle du suivi et de l'évaluation des politiques et des plans. Une cellule technique de suivi et d'évaluation existe pourtant depuis 2000. À sa création, elle s'appelait « cellule technique de suivi des conclusions de la Réunion sectorielle éducation formation/volet

éducation ». Dès le début, son rôle a été d'agir comme interface entre ministère et bailleurs de fonds et elle s'occupe surtout du suivi des projets et des programmes. Dans l'arrêté de sa création, aucune référence n'est faite à l'évaluation des politiques et la cellule ne s'en occupe pas.

Selon l'organigramme du ministère de l'Enseignement fondamental et de l'Alphabétisation (MEFA) de 2013, l'Inspection générale des services s'occupe de « l'évaluation de la réglementation générale et du fonctionnement administratif, financier et matériel de l'enseignement fondamental et de l'alphabétisation, ainsi que des projets rattachés ». Elle n'est donc pas responsable de l'évaluation de la politique. La Direction de l'analyse et de la prospective est en charge, entre autres, de « la conduite, la réalisation et la publication des études sur l'évolution quantitative et qualitative du système éducatif », mais ces tâches ne sont pas clairement assignées à un service particulier de la Dapro, et le travail d'analyse ne reçoit que peu d'attention. La Direction générale de la planification et des ressources assure en ce moment le suivi de la Sipea, mais il n'y a pas d'unité spécifique pour ce travail. Le rôle de la DGPR est plus un travail de coordination et, en outre la DGPR ne compte que peu de personnel et exerce donc la mission de suivi en travaillant avec des agents coptés.

7.3.3. ... alors que d'autres fonctions sont en doublon

Les restructurations régulières et la confusion qu'elles peuvent générer autour des missions des différentes directions aident à expliquer le fait que certaines fonctions sont exercées par deux directions différentes sans qu'il y ait suffisamment de coordination et d'échange entre elles.

Un exemple concerne la collecte de données auprès des écoles. La Dapro et la DRH font chacune une collecte de données. Elles ont des objectifs différents : pour la Dapro, la collecte sert à la publication de l'annuaire statistique et devrait permettre également l'analyse de l'évolution du système ; pour la DRH, elle est nécessaire à la préparation des commissions nationales d'affectation et de mutation (Conam), où les décisions sont prises en ce qui concerne les affectations et les mutations des enseignants. La DRH envoie des questionnaires aux Dren, qui utilisent les données qu'elles ont obtenu des écoles, tandis que la Dapro envoie ses questionnaires directement aux écoles. Les mêmes données apparaissent dans les deux questionnaires et il serait certainement plus efficace de ne faire qu'une collecte, et d'obliger toutes les directions à utiliser ces résultats.

Cependant plusieurs explications ont été offertes pour cette situation. La DRH a besoin des données les plus récentes pour organiser les Conam qui ont un caractère urgent, du point de vue de l'administration. Ces données ne semblent pas disponibles au niveau de la Dapro, car la collecte auprès des écoles et la saisie de ces données accusent des retards, entre autres car leur urgence semble moins évidente. Certains agents identifient aussi le manque de volonté d'échanger les informations entre directions comme une cause de cette situation.

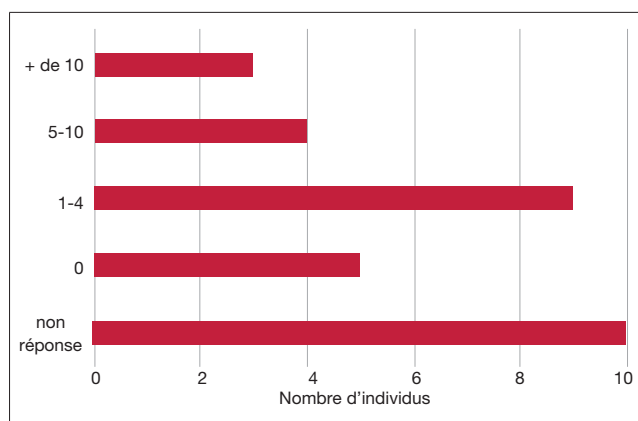
7.3.4. Une faible communication interne

Ce dernier point est lié à la faiblesse de la communication interne, un constat qui a été soulevé à plusieurs reprises. Régulièrement, les agents ont fait remarquer que « les textes ne sont pas distribués », « on nous cache de l'information », « le personnel ne connaît pas les arrêtés, car leur ventilation est mal faite ». Bien qu'il soit difficile de quantifier un tel constat, personne n'a contesté le fait qu'il y a des défis à relever au niveau de la circulation de l'information nécessaire pour effectuer un travail efficace.

Une première explication peut se trouver dans le manque de volonté de partager des informations. Cela peut être le résultat d'une compétition pour des ressources limitées (l'information étant une ressource importante dans toute administration). La collaboration s'avère parfois difficile car certaines directions refusent de se référer à la division spécialisée pour obtenir les informations nécessaires par crainte d'une perte d'autonomie.

Deux autres facteurs expliquent ce constat, mais ils sont aussi l'expression d'un faible intérêt pour l'échange d'information au sein des ministères. Premièrement, il y a peu de réunions du personnel des ministères ou des directions qui permettent à l'ensemble du personnel d'avoir accès aux informations principales. Deuxièmement, la direction qui a la responsabilité principale de la gestion de l'information au sein du ministère de l'Éducation nationale, la Direction des études, de la réglementation et des archives, fonctionne avec peu d'efficacité et ne distribue pas les textes comme cela devrait se faire. D'après les résultats du questionnaire (voir graphique 7.4), on constate que les agents assistent à peu ou pas de réunions de service.

Graphique 7.4. : Nombre de réunions de tout le personnel auxquelles les individus déclarent avoir participé au cours des 12 derniers mois



Source : questionnaire des auteurs.

7.3.5. Un budget de fonctionnement très centralisé

Au niveau des ministères, une grande partie du budget de fonctionnement et d'investissement est centralisée au sein du secrétariat général. Certaines structures se sont plaintes de l'absence d'un budget de fonctionnement et de formation pour leur propre direction ; ce qui explique, selon eux, l'absence de ressources matérielles essentielles. Cependant, cette situation évolue, et le budget de fonctionnement est maintenant en partie réparti entre les directions techniques.

Trois défis restent posés : (i) la taille de l'enveloppe budgétaire qui est répartie est encore considérée trop réduite ; (ii) les répartitions de budgets annoncées ne sont pas toujours effectives, et (iii) l'exécution du budget d'investissement se fait ailleurs (constructions et réfections de bâtiments scolaires et acquisition de moyens roulants).

7.4. Le cadre institutionnel de fonctionnement des ministères

7.4.1. Une coordination entre ministères peu renforcée

Le gouvernement du Tchad comptait en mars 2014 plusieurs ministères qui s'occupent de l'éducation. Les plus importants sont le ministère de l'Enseignement fondamental et de l'Alphabétisation (Mefa), le ministère de l'Enseignement secondaire et de la Formation professionnelle (MESFP), et le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique (MESRS).

En outre, le ministère de l'Action sociale, de la Famille et de la Solidarité nationale s'occupe du volet petite enfance. Quant à celui de la Culture, de la Jeunesse et des Sports, il s'occupe de l'éducation physique et sportive. Cette situation soulève deux questions.

Tout d'abord, un tel scénario est-il le plus efficace ou faut-il revenir à un seul ministère, comme cela a été le cas à plusieurs périodes ? La réponse n'est pas simple. Il semble évident qu'un seul ministère faciliterait la planification et la gestion systémique. Cela pourrait également permettre des économies d'échelle, y compris dans l'utilisation des compétences spécialisées dans des domaines comme la gestion des ressources humaines, des finances ou de l'information. Cependant, l'expérience avec un seul ministère n'a pas toujours été positive. L'un des défis résidait dans la taille du système éducatif et son expansion plutôt rapide. La solution a été de nommer des secrétaires d'État ou des vice-ministres responsables des sous-secteurs. Mais cela a parfois engendré de la compétition et des conflits au sein du ministère, nuisants à son efficacité. En même temps, ce ministère fut considéré comme étant trop grand, avec un effectif trop important, pour une gestion fluide et efficace.

La deuxième question est la plus pertinente en ce moment : quel est l'impact de l'existence de ces différents ministères sur l'action de l'administration éducative ? Ce chapitre n'examine pas en détail cette question, mais deux problèmes ont été soulevés. D'une part, il n'y a pas eu de réflexion stratégique sur les fonctions qui peuvent sans difficulté être assignées aux ministères sous-sectoriels et les fonctions qui concernent l'ensemble du secteur. Ces dernières, en particulier la gestion de l'information et la planification, pourraient être exercées par des unités qui seraient au-dessus (ou à côté) des ministères sous-sectoriels car ils demandent une forte coordination. À l'heure actuelle, chaque ministère a des directions pour ces fonctions et les mécanismes de coordination sont absents ou peu fonctionnels. D'autre part, comme noté auparavant, la répartition du personnel entre les ministères a été faite sans suffisamment tenir compte de besoins et de profils. Les effets sont, entre autres, que les compétences sont parfois mal réparties entre ministères. Cela peut amener à des situations presque absurdes : des directions avec un directeur mais sans agent.

7.4.2. Une gestion des fonctionnaires ne donnant que peu d'autonomie aux ministères sectoriels

La gestion de la fonction publique est compliquée et délicate et le Tchad n'y fait pas exception. Il est utile de faire une distinction entre le recrutement dans la fonction publique et les affectations au sein des ministères.

Le recrutement dans la fonction publique est un processus dans lequel le ministère en charge de la Fonction publique joue un rôle prépondérant. Il est demandé à chaque ministère d'identifier ses besoins en personnel (en nombre et en profil). Au sein des ministères de l'éducation, chaque direction les identifie, la DRH les centralise et le secrétariat général les propose à la commission budgétaire. Les discussions budgétaires suivent et amènent à des arbitrages qui sont pris en compte dans la loi de Finances qui, elle-même, spécifie le nombre et le profil des personnes qui peuvent être recrutées par le ministère de la Fonction publique.

Ce ministère signe un arrêté conjoint avec le ministère des Finances et organise le « guichet unique ». Il s'agit d'une série de réunions, pendant lesquelles sont sélectionnés les candidats à un poste dans la fonction publique. Les dossiers d'intégration sont transmis au ministère en charge de la Fonction publique. Le guichet unique existe depuis environ dix ans et est constitué de six représentants du ministère de la Fonction publique, trois représentants du ministère des Finances, un représentant du secrétariat général du gouvernement et un représentant du ministère sectoriel concerné (en général, le secrétaire général ou le directeur des ressources humaines). Les dossiers sont examinés en fonction de la demande de chaque ministère sectoriel et le rôle du représentant du ministère est précisément d'assurer que les profils répondent bien à leur demande. Après le recrutement des candidats, il revient aux ministères de l'éducation de les affecter aux postes pour lesquels ils ont le profil et où il y a des besoins.

Ce processus offre donc peu d'autonomie aux ministères sectoriels dans le recrutement. Cela a des avantages et des inconvénients. Avant de les présenter, nous devons souligner deux défis à relever quelle que soit la façon dont s'organise le recrutement des fonctionnaires. Tout d'abord, le nombre de personnes qui peuvent être recrutées est toujours moins élevé que ce qui est demandé par les ministères de l'enseignement. Cependant, des efforts importants sont faits par le gouvernement et le nombre de recrutements a augmenté depuis quelques années. Il s'élève en 2014 à 4 230⁶⁹ (3 530 instituteurs, 600 professeurs et 100 administrateurs scolaires) pour le Mefa, 700 pour le MESFP (tous des professeurs) et 50 pour l'enseignement supérieur. En ce qui concerne les administrateurs scolaires, le Mefa avait demandé le recrutement 250 administrateurs scolaires, surtout pour les Dren, or seulement 100 seront recrutés.

Par ailleurs, pour certains profils spécialisés, comme nous l'avons déjà noté, les postes sont très difficiles à pourvoir. C'est le cas, entre autres, des professeurs de maths, et des planificateurs, statisticiens et informaticiens. Ceux qui sont alors recrutés pour ces postes ont des profils qui s'approchent plus ou moins de ceux désirés. Les ministères doivent alors « reconverter » ces personnes. Ces dernières sont affectées dans différentes structures où elles peuvent parfois faire l'équivalent d'un stage qui permet aux ministères de mieux apprécier leurs compétences et ensuite de les affecter définitivement.

Le rôle limité joué par les ministères sectoriels crée quelques défis :

- Il semble que le guichet unique discute autour de profils peu spécifiques. Le profil « administrateur scolaire » peut en effet cacher plusieurs professions différentes, et le risque d'un choix inapproprié est évident.
- Le système actuel privilégie le recrutement de personnel enseignant même quand les ministères de l'éducation ont demandé du personnel administratif.

⁶⁹ Voir la loi n° 001/PR/2014 portant budget général de l'État pour 2014.

- Le recrutement des administrateurs se fait sans aucun entretien, seulement sur la base de dossiers qui ne permettent pas de juger des compétences réelles des candidats. C'est pourquoi du personnel a parfois été recruté sans les compétences requises pour leur poste.
- La présence du ministère sectoriel aux réunions du guichet unique est limitée à une personne qui peut être absente, d'où des recrutements parfois inadaptés.

Il faut relever que la mise en place par le gouvernement du guichet unique de recrutement par la fonction publique est une initiative à saluer, même si le ministère sectoriel affirme qu'ils y sont sous-représentés.

Ce système a cependant des avantages importants en comparaison avec un recrutement direct par les ministères sectoriels :

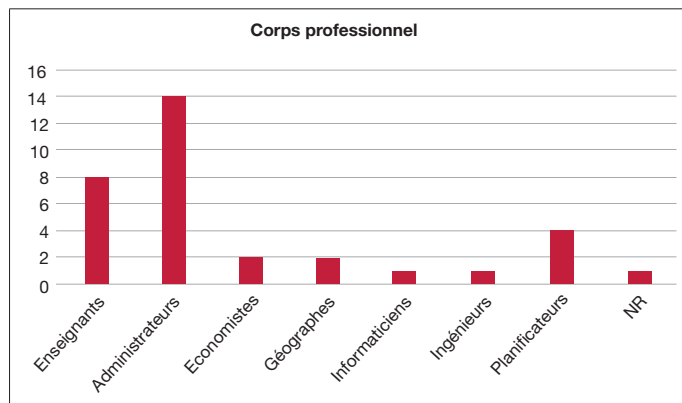
- Les politiciens ont moins d'impact sur les décisions.
- Les critères qui sont utilisés, sont transparents et sont respectés.
- Le ministère de la Fonction publique est mieux placé pour contrôler les dossiers des candidats, qui peuvent contenir des faux documents.

7.4.3. Un processus d'affectation au sein du ministère qui ne tient pas compte des véritables besoins

Tandis que le recrutement dans la fonction publique suit un processus clairement organisé, cela n'est pas du tout le cas pour les affectations au sein de l'administration éducative et des écoles. Ainsi, comme cela a été noté auparavant, seule une minorité des agents du ministère qui travaillent dans la planification et la gestion ont le profil requis.

Nous avons évoqué plusieurs raisons à cela au début de ce chapitre. Nous pouvons y ajouter également les pratiques d'affectation et de mutation vers les bureaux. Ces pratiques ne tiennent pas compte des véritables besoins des services, ni en nombre ni en profil, mais sont un ensemble de réponses ad hoc à des demandes individuelles et des décisions inspirées par des facteurs qui ont peu de lien avec l'efficacité. La non-existence de profils spécifiques ou d'un corps professionnel de planificateurs facilite de telles pratiques.

Le cas le plus répandu semble être celui de l'enseignant qui, pour des raisons diverses (entre autres l'impossibilité de continuer à travailler dans la salle de classe ou la volonté de s'échapper d'une région lointaine) demande et obtient une affectation au sein de l'administration, au niveau central ou déconcentré. Par ailleurs, beaucoup d'entre eux sont affectés dans la direction des ressources humaines. Le questionnaire confirme cette tendance avec 29 sur 33 anciens enseignants, dont 8 font encore partie du corps professionnel enseignant et assument des rôles de chef de service ou directeurs.

Graphique 7.5 : Corps professionnel auquel les individus déclarent appartenir

Source : questionnaire des auteurs.

Les nominations aux postes de direction respectent parfois plus les équilibres politiques et/ou régionaux que les compétences exigées, et l'impact sur la motivation du personnel est incontestablement néfaste.

Ce phénomène d'affectation des enseignants dans l'administration a été condamné, y compris par certains syndicats d'enseignants. La hausse des salaires des enseignants et la mise en place de primes pour ceux qui travaillent dans la salle de classe a permis, semble-t-il, le retour d'un certain nombre d'entre eux dans les établissements, mais les données sont particulièrement difficiles à obtenir, car les salaires sont attachés aux individus, ce qui fait qu'il n'y a pas forcément d'ouverture de poste après une affectation et il n'y a pas de contrôle systématique sur leur véritable lieu de travail.

7.4.4. Une déconcentration pas encore effective

Contrairement aux autres structures de l'État, il convient de préciser que l'administration éducative est déconcentrée mais cette déconcentration reste relativement timide. Ce constat mérite plus d'analyses que ce que l'on peut aborder dans ce chapitre, mais certains points principaux peuvent être soulevés.

La partie du budget qui est déconcentrée ne concerne que les biens et services, et représente 21,42 % de l'enveloppe réservée à cette rubrique et moins de 1 % du budget total (Loi de Finances initiale 2014). Les pouvoirs des délégations régionales de l'éducation nationale (Dren) se limitent aux décisions liées aux mutations et affectations des enseignants au sein de leur région et au contrôle de la gestion pédagogique par les services d'inspection. Bien que la Sipea ait demandé le renforcement de la déconcentration et que des équivalents de la Dapro existent dans les Dren, des activités comme la planification stratégique, la saisie des données et la construction scolaire restent centralisées. La timidité de la déconcentration est justifiée par le manque de compétences au niveau des régions et des départements ainsi que par les conditions de travail démotivantes.

La plupart des agents dans les délégations régionales sont des enseignants, sans formation initiale dans l'administration, la planification ou la gestion. Ce personnel ne reçoit presque aucune formation continue. Quelques ateliers ont été organisés, entre autres pour la collecte de données ou pour leur permettre de participer au recensement du personnel. Ces formations cependant ont comme objectif principal de permettre aux délégations régionales de mieux appuyer le travail des directions centrales. Elles ne renforcent pas l'autonomie des Dren. Le budget pour la formation du personnel reste en grande partie au niveau central et le niveau régional en bénéficie peu.

L'obstacle principal à la réussite de la déconcentration est l'absence d'un cadre normatif concernant la structure et le personnel des Dren et des inspections pédagogiques de l'enseignement primaire (Ipep). Le nombre d'agents varie énormément d'une délégation régionale à l'autre et d'une inspection à l'autre. En effet, les délégués peuvent prendre l'initiative d'affecter des enseignants dans leur délégation ou inspection, sans que cela soit connu au niveau central et donc sans sanction.

Le renforcement des compétences et la régulation de l'administration déconcentrée s'imposent car des changements importants devraient en principe se mettre en place dans les années à venir. Et selon la loi n° 16/PR/2006 du 13 mars 2006, portant orientation du système éducatif tchadien, le secteur de l'éducation doit créer des académies d'éducation qui vont regrouper plusieurs régions et seront responsables de l'ensemble du système éducatif. Les retards dans l'application de ces aspects de la loi sont indicatifs de l'hésitation à renforcer la décentralisation. L'existence des académies, des délégations régionales, des inspections départementales et des inspections pédagogiques démontre la nécessité d'une réflexion stratégique sur la politique de déconcentration.

7.4.5. Une responsabilisation inexistante des cadres des ministères

Une question rarement soulevée concerne la demande de « reddition de comptes » adressée à l'administration éducative et à son personnel. En d'autres termes : la performance de l'administration est-elle évaluée et l'administration est-elle tenue responsable de cette performance ?

La réponse à ces deux questions est négative, et cela est le cas autant pour l'agent individuel que pour les directions ou pour l'administration dans son ensemble. En général, il n'y a pas de fort sentiment de responsabilité de la part des individus, ni de la part des départements à quelques exceptions près.

Suite aux résultats particulièrement mauvais au bac en 2013, le gouvernement a par exemple décidé brusquement de fermer 167 lycées. Les critères utilisés pour leur fermeture étaient difficiles à trouver, mais il semble que le fait que tous leurs enseignants étaient essentiellement des non-fonctionnaires fut le facteur principal. On peut interpréter cette réaction comme étant un exemple de sanction, reflétant une demande de reddition de comptes, mais on peut également noter que l'administration éducative, qui a permis la création de ces lycées, les a financés et appuyés, n'a pas été mise en cause et ne s'est pas non plus remise en cause elle-même (la mesure a été annulée quelques mois plus tard, après un remaniement du gouvernement).

L'absence de responsabilisation a différentes causes. Les données et indicateurs pour évaluer la performance de l'administration ne sont pas évidents à identifier et, à l'heure actuelle, il n'en existe aucun. Il n'y a pas de système d'évaluation de la performance du personnel de l'administration ou de

ses directions. Par exemple, il n'y a pas de rapport sur l'évolution du système éducatif qui permette d'apprécier le rôle de l'administration ou de ses directions. L'une des causes principales est l'absence de demande. Au sein du ministère, il est rare qu'un agent ait un cahier des charges et qu'il soit évalué sur l'accomplissement des tâches décrites. Il n'y a pas non plus de demande de la part des bénéficiaires : la société civile ou les parents d'élèves n'ont aucun des moyens (information, structures représentatives, poids politique...) qui leur permettraient de jouer ce rôle. Les membres du Parlement interrogent les ministres, mais il s'agit d'un processus *ad hoc*, basé sur une information anecdotique. Les hausses des salaires des fonctionnaires en général et des enseignants en particulier auraient pu être le moment idéal pour exiger une meilleure performance des agents de l'État. Les salaires sont en effet adéquats ou même élevés par rapport à d'autres secteurs et par rapport au niveau de développement du pays. Les intervenants le reconnaissent et l'apprécient. Cependant, l'accord⁷⁰ conclu entre gouvernement et syndicats ne demande pas, de la part des enseignants, une meilleure performance, mais l'engagement de ne pas faire de grève pendant cinq ans.

L'ensemble de ces facteurs démontre l'absence d'une culture d'évaluation. Plusieurs hauts fonctionnaires reconnaissent « qu'on ne fait pas l'évaluation des ministères – on ne pose jamais cette question. Ce n'est pas une réflexion actuelle ». Une étude sur le système d'appréciation de performance (SAP) du personnel et de l'administration a été menée par le ministère de la Fonction publique, du Travail et de l'Emploi. Les textes d'opérationnalisation de ce système sont en cours d'élaboration.

7.4.6. Une absence de stabilité de la vision globale des décideurs

Un dernier facteur institutionnel à souligner a trait à une certaine instabilité dans la vision globale des décideurs et dans la mise en œuvre des politiques et des plans. Ceci est dû, entre autres, aux changements de ministres, accompagnés de mutations dans les positions de directions. Pour l'enseignement fondamental, le pays a connu neuf ministres depuis 2004. Les incohérences notées en ce qui concerne les politiques de déconcentration, en sont une illustration.

Cependant, l'existence de la Sipea et la préparation prochaine d'un plan décennal offrent des opportunités de fonder au sein du pays et dans l'administration une vision commune des contraintes principales et du développement du système éducatif. D'après les résultats du questionnaire, on remarque cependant que seule la moitié des agents (17 sur 33) dit avoir reçu une copie de la Sipea.

⁷⁰ Protocole d'accord entre le gouvernement de la République et le syndicat des enseignants du Tchad (2010) : « Le syndicat des Enseignants du Tchad s'engage à : rendre compte, à travers ses organes de base, au MEN, de tout comportement incompatible avec la fonction enseignante. [...] Observer une trêve sociale d'au moins cinq ans. »



CHAPITRE 8

Analyse des risques et des catastrophes naturelles

Les contextes humanitaires et post-crisis dus à des catastrophes naturelles, à des conflits, ou à des mouvements de population présentent des défis particuliers pour le système éducatif. Ces crises peuvent mettre à mal des années d'investissement dans le système et ralentir considérablement les progrès en matière d'offre, de demande et de gouvernance. Réciproquement, l'éducation n'a pas un rôle neutre face aux conflits qui affectent une société. Selon les cas, elle peut attiser les tensions ou bien contribuer à la cohésion sociale. Il est donc indispensable de mieux comprendre les risques de catastrophes et de conflit auxquels font face la société en général et le système éducatif en particulier, et d'intégrer ces dimensions dans le diagnostic sectoriel et le reste du processus de la planification.

Ce chapitre représente une innovation du RESEN en général et de celui du Tchad en particulier. Il servira plus tard à identifier :

- des mesures de préparation, mitigation et prévention des risques pour augmenter la résilience du système face aux crises,
- et des interventions pour renforcer la contribution de l'éducation à la consolidation de la paix ainsi qu'à la résilience des individus et communautés.

Au cours de ce chapitre, trois aspects principaux de l'influence des risques et conflits sur le système éducatif seront analysés :

- l'impact des crises sur le fonctionnement des écoles primaires,
- l'impact des crises sur la performance du système éducatif sous l'angle de l'accès et de la qualité,
- les mesures existantes pour la réduction des risques de catastrophes et de conflits.

8.1. Définition et terminologie

Il importe tout d'abord de définir les termes et les concepts dont il sera question durant toute l'analyse qui va suivre. Il s'agit des notions de risque, de vulnérabilité et de résilience.

De façon générale, on appelle *risques* les pertes potentielles dues à l'occurrence d'un aléa, dans un contexte de vulnérabilités préexistantes. Une analyse des risques considère donc les différents aléas, leurs impacts, ainsi que les vulnérabilités et capacités pour faire face à la crise. De façon plus schématique, on peut définir le risque comme le produit de menaces externes (aléas naturels, conflits) combiné avec les vulnérabilités (pauvreté, handicap), mis en rapport avec les capacités à faire face aux menaces. Cela peut également s'écrire :

$$\text{Risque} = \frac{\text{Danger} \times \text{Vulnérabilité}}{\text{Capacités}}$$

Par *vulnérabilité*, il faut entendre une caractéristique ou une circonstance d'un individu, d'une communauté ou d'un système qui l'expose aux effets d'un danger. Le niveau de risque est proportionnel au niveau de la vulnérabilité. Ainsi, une communauté court un risque d'autant plus élevé qu'elle est plus vulnérable (c'est-à-dire qu'elle est moins capable de faire face à une crise).

Quant à la résilience, il s'agit de la capacité d'un individu, d'une communauté ou d'un système potentiellement exposé à des menaces externes à s'adapter, c'est-à-dire à résister ou à changer pour maintenir un niveau acceptable de fonctionnement.

8.2. L'exposition de la société tchadienne aux risques

Le contexte tchadien est complexe et se caractérise par la juxtaposition de différentes crises et de conflits : crises alimentaires et nutritionnelles, catastrophes naturelles et sanitaires récurrentes (épidémies, inondations, etc.), afflux de réfugiés soudanais, centrafricains et libyens, crises de post-urgence (soins et maintenance dans les camps de réfugiés, incitation au retour des déplacés).

Une large partie du territoire tchadien est exposée à un ensemble de risques qui parfois se cumulent et se renforcent mutuellement. La zone centrale (bande sahélienne) du Tchad est particulièrement affectée par l'insécurité alimentaire (les régions du Lac, Kanem, Hadjer-Lamis, Bahr el Ghazal, Guéra, Batha, Salamat, Sila, Ouaddaï et Wadi Fira). Des inondations fréquentes touchent les régions centrales et du sud du pays (Lac, Mayo-Kebbi Est, Mayo-Kebbi Ouest, Moyen-Chari/Lac Iro, Tandjilé, Logone Oriental et Logone Occidental). Ces mêmes zones sont sujettes au développement des maladies hydriques (choléra, poliomyélite, etc.).

Les flux de réfugiés, de déplacés et de rapatriés concernent principalement les parties sud et sud-est du pays (régions de Wadi Fira, Ouaddaï, Sila, Logone Oriental, Moyen-Chari, Salamat, Lac et les régions du nord Borkou, Ennedi et Tibesti). Ces zones sont également le théâtre de violences sporadiques, dans un contexte sécuritaire instable.

L'analyse de risque⁷¹ élaborée par le Bureau de la coordination des affaires humanitaires de l'ONU (Unocha) à travers le « Global Focus Model » en 2012 montre que le Tchad a une forte vulnérabilité (calculée sur la base d'indicateurs relatifs à la pauvreté, aux moyens de subsistance, à la dépendance et à l'environnement) aux catastrophes naturelles ou humaines. Bien que disposant d'une capacité de réponse aux catastrophes légèrement supérieure à certains de ses voisins, le Tchad est classé 4e en termes de risques par le Global Focus Model (précédé par la RDC, le Soudan et l'Afghanistan).

⁷¹ Le risque étant entendu ici comme la combinaison des aléas et de la vulnérabilité, compensée par la capacité du pays à faire face et à répondre aux catastrophes. L'équation du risque se présente ainsi : $\text{Risque} = [\text{Aléa} \times \text{Vulnérabilité} \times \text{Exposition}] / \text{Capacité}$.

Graphique 8.1 : Global Focus Model (2012)

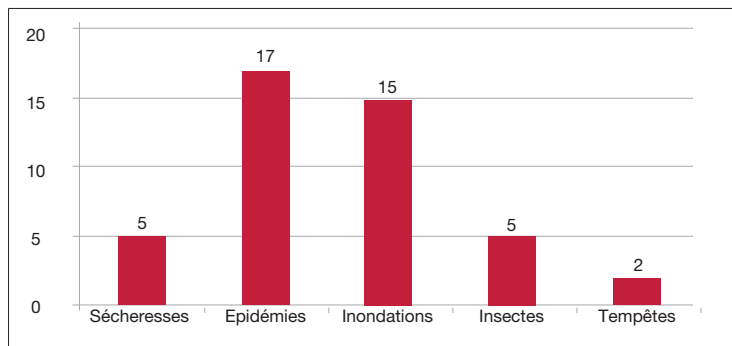
OCHA Coordination Saves Lives		2012 Global Focus Model																								
% weight of indicator within category (33 = 33 333...)		Natural		Human		Poverty		Livelihood		Dependency		Environment		Institutional		Economic		Infrastructure		Risk		Humanitarian		Focus		
COUNTRY	HC/OCHA OFFICE/ REGION	50	50	35	35	25	5	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	
		HAZARD				VULNERABILITY								CAPACITY				Risk		Humanitarian		Focus				
Congo, DR	HC ■ ROSA	4.4	8.9	6.7	9.9	9.3	8.0	7.3	9.1	7.2	7.7	7.5	7.5	7.7	7.7	9.9	8.0	7.7	9.9	8.0	7.7	9.9	8.0	7.7	9.9	8.0
Sudan	HC ■ ROWCA	3.6	9.9	6.8	9.1	8.1	8.4	7.8	8.5	7.7	8.1	7.2	7.7	7.7	9.9	7.9	7.9	7.7	9.9	7.9	7.7	9.9	7.9	7.7	9.9	7.9
Afghanistan	HC ■ ROMENACA	5.9	9.4	7.6	9.9	9.1	8.4	7.9	7.9	7.5	6.8	7.4	7.2	7.6	9.9	7.8	7.6	9.9	7.8	7.6	9.9	7.8	7.6	9.9	7.8	
Chad	HC ■ ROWCA	3.6	8.5	6.0	9.7	9.3	6.6	8.3	8.7	8.2	8.8	7.7	8.0	7.6	9.6	7.8	7.6	9.6	7.8	7.6	9.6	7.8	7.6	9.6	7.8	
Somalia	HC ■ OEA	2.3	9.7	6.0	9.6	8.6	6.0	9.0	8.3	7.7	7.8	8.5	8.0	7.4	9.6	7.7	7.4	9.6	7.7	7.4	9.6	7.7	7.4	9.6	7.7	
Myanmar	HC ■ ROAP	9.0	7.5	8.2	8.4	8.6	2.7	5.0	6.9	8.1	6.6	5.8	6.8	7.3	8.8	7.5	7.3	8.8	7.5	7.3	8.8	7.5	7.3	8.8	7.5	
Ethiopia	HC ■ OEA	4.4	8.3	6.4	9.2	8.8	6.2	8.5	8.3	5.8	7.2	8.5	7.2	7.3	8.8	7.4	7.3	8.8	7.4	7.3	8.8	7.4	7.3	8.8	7.4	
Pakistan	HC ■ ROMENACA	7.3	9.4	8.3	8.1	7.9	6.9	5.8	7.6	5.8	6.5	5.9	6.1	7.3	7.7	7.4	7.3	7.7	7.4	7.3	7.7	7.4	7.3	7.7	7.4	
Central African Republic	HC ■ ROWCA	2.5	7.9	5.2	9.2	9.1	5.7	7.1	8.2	7.8	7.4	7.8	7.6	7.0	8.9	7.2	7.0	8.9	7.2	7.0	8.9	7.2	7.0	8.9	7.2	
Yemen	HC ■ ROMENACA	1.8	8.6	5.2	7.7	8.3	6.4	8.6	7.6	7.6	7.6	8.2	7.8	6.9	9.9	7.2	6.9	9.9	7.2	6.9	9.9	7.2	6.9	9.9	7.2	
Côte d'Ivoire	HC ■ ROWCA	3.2	8.6	5.9	9.0	7.3	7.2	6.5	7.8	6.6	6.8	5.5	6.3	6.7	9.9	7.0	6.7	9.9	7.0	6.7	9.9	7.0	6.7	9.9	7.0	

Source : OCHA Regional Office for Asia and the Pacific (2012).

Selon l'« Annual Disaster Statistical Review », le Tchad est le 6e pays affecté par les catastrophes naturelles en termes de proportion de victimes au sein de sa population en 2012. Ainsi 18,7 % de la population tchadienne a été affectée par des catastrophes liées au deux tiers à des phénomènes hydrologiques (inondations, etc.), et un tiers à des phénomènes climatologiques (sécheresses, etc.).

Ainsi que le rapporte le graphique suivant, les catastrophes les plus récurrentes au Tchad entre 1980 et 2010 sont les épidémies (17) et les inondations (15), suivies des sécheresses (5), invasions acridiennes (5) et des tempêtes (2).

Graphique 8.2 : Nombre de catastrophes naturelles rapportées au Tchad entre 1980 et 2010

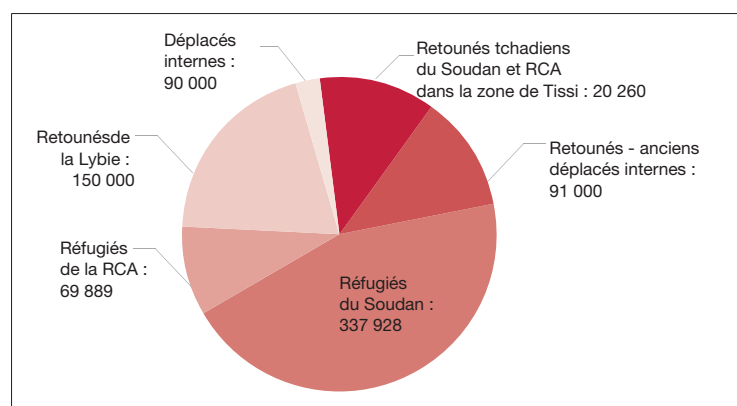


Source : graphique élaboré à partir des statistiques de PreventionWeb Tchad.

8.2.1. Mouvements de population : réfugiés et déplacés internes

Le Tchad connaît depuis plusieurs années des flux importants de réfugiés, de déplacés et de rapatriés touchant principalement les parties sud et sud-est de son territoire (régions de Wadi Fira, Ouaddaï, Sila, Logone Oriental, Moyen-Chari, Salamat, Lac et les régions du nord Borkou, Ennedi et Tibesti). L'instabilité politique de plusieurs de ses pays voisins, ainsi que les tensions avec le Soudan à l'Est, sont les principales causes de ces mouvements de populations (voir annexe 8.1). En juin 2013, le Tchad comptait plus de 400 000 réfugiés, 260 000 retournés et 90 000 déplacés internes.

Graphique 8.3. : Nombre de personnes déplacées, réfugiées et retournées au Tchad (juin 2013)



Source : graphique réalisé à partir des chiffres du HCR (ONU) et de l'OIM (2013).

Les conflits intercommunautaires qui persistent au Darfour engendrent des flux de réfugiés soudanais et de retournés tchadiens vers le Tchad dans les environs de Tissi, dans la région du Sila, dans l'Est du pays. Cette zone est difficile d'accès, en particulier pendant la saison des pluies. La détérioration de la situation au Darfour depuis janvier 2013 a généré de nouveaux déplacements de populations, à tel point qu'en juin 2013 le Haut Commissariat pour les réfugiés de l'ONU (UNHCR) et l'Organisation internationale pour les migrations (OIM) décomptaient près de 340 000 réfugiés soudanais au Tchad.

Parmi les populations réfugiées et retournées se trouvent beaucoup de femmes et d'enfants. La situation politique et sécuritaire reste stable dans le pays grâce à l'amélioration des relations avec le Soudan et à l'action de la force soudano-tchadienne de surveillance de la frontière. Cependant, les Soudanais réfugiés au Tchad sont dans leur grande majorité réticents à regagner leur pays, en raison de l'instabilité qui persiste au Darfour.

La rébellion en République centrafricaine (RCA), qui a mené à un coup d'État militaire en mars 2013, et les actions violentes des groupes rebelles, ont entraîné une nouvelle vague de réfugiés centrafricains et de retournés tchadiens. Ces populations ont été intégrées dans les camps de réfugiés du UNHCR au sud du Tchad et dans la région de Tissi. Au total, le UNHCR et l'OIM ont dénombré en juin 2013 près de 70 000 réfugiés centrafricains au Tchad.

D'autre part, suite à la crise politique en Libye à partir de 2011, environ 150 000 retournés tchadiens sont revenus au Tchad. Ce retour massif des migrants tchadiens a des impacts sur les communautés d'accueil qui sont déjà vulnérables, puisque situées dans la bande sahélienne.

Les combats entre les partisans de Boko Haram et l'armée nigériane dans les trois états du nord du Nigéria ont également provoqué le retour de quelque 1 500 Tchadiens, à l'ouest du Tchad.

Enfin, le Tchad connaît également des déplacements de populations internes, provoqués par l'instabilité dans l'est du pays (liées au conflit avec le Soudan, aux disputes pour l'accès aux terres et aux ressources naturelles, et aux attaques contre des civils par des bandes armées), et également ceux liés aux dégradations de l'environnement (déplacements de populations du nord et du centre du Tchad vers le sud à cause de l'appauvrissement des sols). En juin 2013, le UNHCR et l'OIM ont décompté 90 000 déplacés internes au Tchad.

La présence d'une importante population de réfugiés soudanais et centrafricains au Tchad, ainsi que de populations tchadiennes retournées et déplacées, pèse sur les ressources déjà maigres du pays et engendre notamment un grand problème d'accès aux services sociaux de base.

8.2.2. Crise alimentaire et nutritionnelle

Les trois quarts du territoire tchadien sont situés en zone aride. Les zones sahélienne et saharienne, de par les contraintes climatiques et thermiques, sont les plus exposées aux phénomènes de sécheresse. La sécurité alimentaire du pays repose sur un équilibre précaire, et chaque épisode de sécheresse s'additionnant à la situation de déficit structurel peut potentiellement précipiter le pays dans la crise alimentaire, alors même que la plupart de la population vit de l'agriculture de subsistance. La bande sahélienne du Tchad connaît plus particulièrement une insécurité alimentaire chronique, avec une période de soudure entre le mois de juin et d'octobre⁷². Une grande partie des régions du centre du Tchad cumule plusieurs facteurs de vulnérabilité étroitement liés: phénomènes de sécheresse récurrents, stress ou crises alimentaires, et grande faiblesse des moyens de subsistance.

Selon une évaluation nationale de la sécurité alimentaire des ménages ruraux réalisée dans 18 régions en mars 2013 par le Programme alimentaire mondial (PAM) et le gouvernement du Tchad, en collaboration avec des membres du « Cluster sécurité alimentaire », environ 13 % des ménages sont en insécurité alimentaire sévère (soit 1 197 000 personnes) et 9 % en insécurité alimentaire modérée (849 000 personnes). Sur les 2,1 millions de personnes estimées en insécurité alimentaire en mars 2013, environ 1,5 million vit dans la bande sahélienne, et 600 000 personnes dans la partie sud du pays.

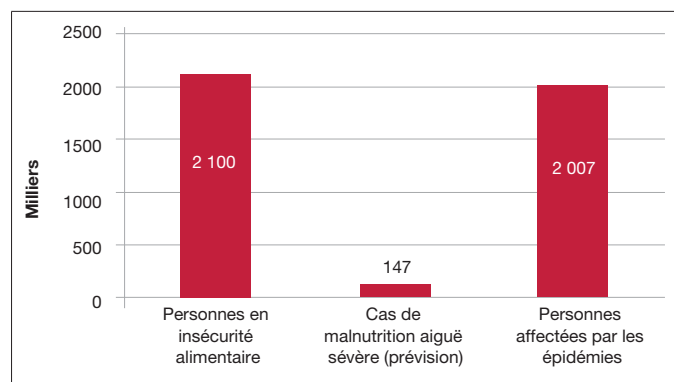
Selon l'enquête du PAM, la prévalence de l'insécurité alimentaire est plus élevée dans les ménages dirigés par les femmes (37 %) par rapport à ceux dirigés par les hommes (18 %), chez les personnes âgées de plus de 60 ans, chez les personnes n'ayant pas reçu une éducation de base et dans les ménages pauvres et plus pauvres selon le niveau de bien-être. De même, la vulnérabilité des ménages enquêtés est accentuée par le poids des personnes potentiellement dépendantes (moins de 15 ans et plus de 60 ans).

⁷² La période de soudure est celle où l'on attend les récoltes à venir tandis que les récoltes passées peuvent venir à manquer. Il y a souvent pénurie et flambée des prix.

La situation est critique dans les régions de Bahrel Ghazal, Batha, le Kanem, Ouaddaï, Guéra, le Sila et le Wadi Fira et certaines zones de la région du Lac et de Hadjer-Lamis. Il y a également certaines poches d'insécurité alimentaire au sud, situées dans les provinces de Logone Occidental, Logone Oriental et de Tandjilé. Les afflux de réfugiés et de personnes déplacées, conjugués aux aléas climatiques comme les inondations, créent par ailleurs une pression supplémentaire sur les ressources locales déjà faibles.

L'enquête SMART de janvier 2013, réalisée dans 11 des régions de la bande sahélienne, a montré que le taux de malnutrition aiguë dépasse le seuil d'urgence fixé à 15 % par l'Organisation mondiale de la santé (OMS) dans 6 régions, tandis que dans les autres régions le taux de malnutrition aiguë dépasse le seuil d'alarme établi l'OMS.

Graphique 8.4 : Nombre de personnes affectées par l'insécurité alimentaire, la malnutrition aiguë sévère et les épidémies au Tchad, en milliers (mars 2013)

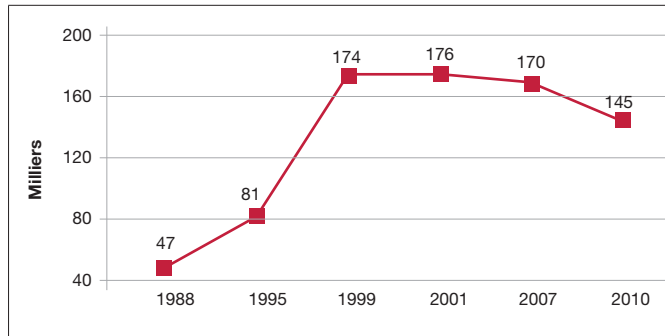


Source : WFP, FAO, UNICEF.

8.2.3. Inondations

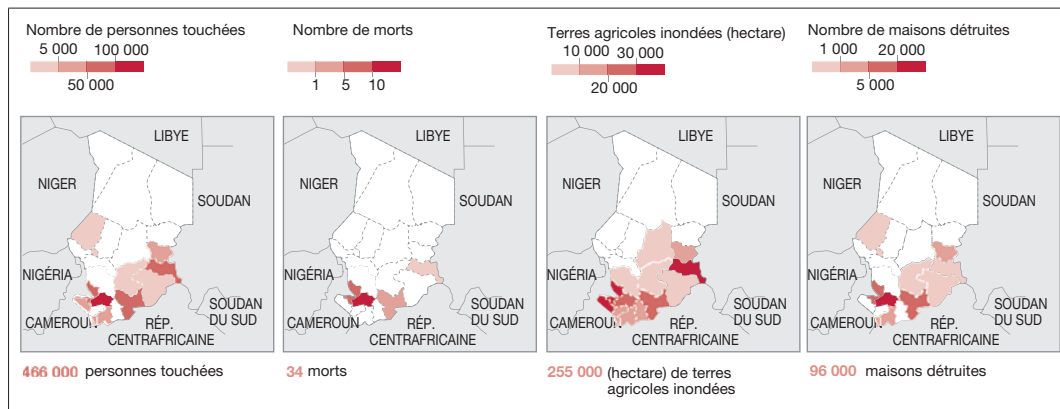
Au Tchad, les inondations sont des phénomènes récurrents, dont la fréquence tend à augmenter au fil du temps. De fortes et brusques précipitations ou les crues des fleuves et des rivières affectent particulièrement les régions centrales et du sud du Tchad : Lac, Mayo-Kebbi Est, Mayo-Kebbi Ouest, Moyen-Chari (Lac Iro), Tandjilé, Logone Oriental, Logone Occidental et également Ouaddaï, Sila, Salamat, Guéra et Kanem. Les inondations, comme celles de 2012 au Tchad, sont souvent meurtrières et provoquent des déplacements de populations, la destruction des maisons et des infrastructures, des dommages sur les terres agricoles, etc.

Graphique 8.5 : Nombre de personnes affectées par les inondations au Tchad entre 1980 et 2010



Source : graphique élaboré à partir des statistiques de Prévention Web Tchad.

Graphique 8.6 : Impact des inondations de 2012 au Tchad



8.2.4. Conflits

Depuis son indépendance en 1960, le Tchad a connu une instabilité politique structurelle et un cycle de violences et de rébellions armées presque sans interruption jusqu'en 2009. La dernière guerre civile, opposant les forces militaires du gouvernement tchadien à plusieurs groupes rebelles⁷³, a pris fin en 2010 après cinq années d'affrontements. D'autre part, le Tchad subit les effets de l'instabilité chronique dans les pays voisins et limitrophes (Soudan, République centrafricaine, Nigeria, Libye, Mali, etc.).

De 2004 à 2009, le Tchad et le Soudan se sont affrontés par factions interposées, s'accusant mutuellement d'actes de déstabilisation à travers leurs rébellions armées respectives basées au Darfour. En 2009, les deux pays se sont engagés dans un dialogue direct qui a débouché depuis lors sur un apaisement progressif et un accord de normalisation en 2010.

⁷³ Les différents groupes rebelles (FUC, RFC, etc.) changent de noms, s'allient, se scindent au cours du temps.

Pour répondre aux déplacements massifs de populations en provenance du Soudan et de la République centrafricaine depuis 2003, et aux activités des groupes armés basés à l'est du Tchad et au Darfour, le Conseil de sécurité des Nations unies a autorisé le déploiement d'une force civile et policière onusienne, la Minurcat (2007-2010), avec le soutien d'une force militaire de l'Union européenne (Eufor). Néanmoins, des violences sporadiques ont toujours lieu entre différents groupes (principalement entre le Front populaire pour le redressement – FPR – et le gouvernement d'Idriss Déby) à la frontière centrafricaine et à l'est du Tchad. La situation sécuritaire, fragilisée par le trafic d'armes légères, reste critique. Les zones les plus affectées par ces violences sont les régions de Sila, Ouaddaï et Wadi Fira.

Selon le « Global Peace Index »⁷⁴ (GPI) de 2013, le Tchad se situe parmi les trois pays qui ont enregistré les plus forts progrès relatifs à la paix sur les six dernières années, avec la Géorgie et Haïti. Cela s'est traduit par l'évolution de certains indicateurs comme la baisse du nombre de morts à cause des conflits internes, l'amélioration des relations du pays avec ses voisins (Soudan, Mali, République centrafricaine). Cependant, le Tchad est classé 138e sur les 162 pays évalués par le GPI, ce qui le situe dans la catégorie « faible » en termes de consolidation de la paix. Par ailleurs, le Tchad est 35e sur 44 pays au classement régional du GPI pour l'Afrique subsaharienne, ce qui souligne encore la fragilité du contexte par rapport à la paix.

8.3. L'impact des crises sur le fonctionnement des écoles primaires

8.3.1. La majorité des écoles du pays sont dans des régions à risques

Une enquête rétrospective conduite en 2012-2013 par le Mefa indique que 18 des 23 régions du pays sont affectées par des risques de crises, à des degrés divers. Les risques de crise les plus courants qui affectent les écoles sont les vents violents, les pluies, la crise alimentaire, les déplacements de population, et les conflits armés et intercommunautaires (voir tableau 8.1).

Tableau 8.1. : Nombre d'écoles affectées par différents risques dans 11 Dren enquêtées (2012-2013)

Types de risque de crises	Impact	Nombre d'écoles touchées
Vent violent	Dommages	702
	Retard à la rentrée scolaire	624
Pluie	Inondations	469
	Dommages	533
	Occupation par les populations sinistrées	57
Crise alimentaire	Pertes d'effectifs	606
	Fermeture	168
Mouvements de population	Accueil des déplacés	168
	Accueil des réfugiés	91
Conflits armés ou inter communautaires	Conflits armés	28
	Conflits intercommunautaires	10

Source : enquête rétrospective Mefa 2013.

⁷⁴ Le « Global Peace Index » est une initiative qui tente de classer les pays du monde selon leur degré de pacifisme. Ce classement est établi par le magazine *The Economist* et un jury d'experts faisant partie d'instituts travaillant sur la thématique de la paix ou de *think tanks*, ainsi que le Center for Peace and Conflict Studies de l'université de Sydney en Australie. Le « Global Peace Index » étudie l'implication des pays dans les conflits locaux et internationaux à travers dix indicateurs prenant en compte par exemple la sûreté ou la sécurité dans une société.

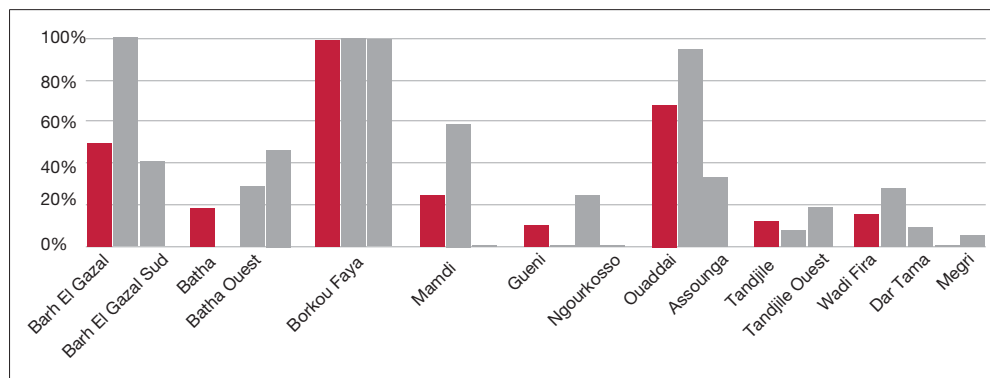
8.3.2. Les pluies et les inondations laissent les impacts les plus visibles sur les écoles

Alors que les vents violents sont l'apanage de la région septentrionale du pays, les pluies et les inondations sévissent dans la partie méridionale et laissent le plus d'impacts visibles sur le système éducatif. Ces inondations touchent plus particulièrement les régions de Tandjilé (30 % des cas enregistrés en 2012/2013), de Logone Occidentale (29 %), de Ndjamena (14 %) et de Batha (12 %). Dans une moindre mesure, elles concernent également les régions du Lac (7 %) et de Salamat (4 %). Au cours de l'année scolaire 2012-2013, 624 écoles ont déclaré avoir connu des retards pour mettre en œuvre la rentrée scolaire à cause des pluies, avec des réductions significatives du temps d'apprentissage des élèves. Les pluies et les inondations occasionnent également des dommages au niveau des infrastructures scolaires quand elles n'obligent pas les populations sinistrées à se réfugier dans les établissements scolaires. En fonction de la qualité des matériaux de construction, du choix plus ou moins adéquat des sites, ainsi que la capacité des autorités locales à organiser l'évacuation des eaux stagnantes, le degré de risques dus aux pluies est plus ou moins élevé.

8.3.3. La crise alimentaire est une cause majeure d'abandons au sein du système, mais affecte peu la scolarisation des filles

Les résultats de l'enquête menée par le ministère indiquent que les écoles primaires enregistrent des pertes significatives d'effectifs d'élèves dues à la crise alimentaire. Au plus fort de la période de soudure, bon nombre d'enfants choisissent simplement d'abandonner l'école faute de pouvoir correctement s'alimenter. Ainsi, dans le Borkou, en raison de la famine, aucune école primaire n'a échappé à la perte d'effectifs (graphique 8.6). C'est également le cas dans le Ouaddaï et dans le Barh El Gazel où au moins la moitié des écoles ont vu leurs effectifs se réduire. Sur l'ensemble des onze Dren enquêtées, 171 écoles (soit 5 % de l'ensemble des écoles concernées) ont dû fermer leurs portes à cause de la crise alimentaire, entraînant ainsi le retrait des enfants de l'école et le départ des enseignants.

Graphique 8.7. : Pourcentage d'écoles ayant connu des pertes d'effectifs à cause de la crise alimentaire (par Dren et Iden)



Source : enquête MEN (2014).

Mais l'abandon de l'école semble moins toucher les filles. En atteste l'indice de parité au niveau du taux d'achèvement du primaire qui apparaît plus élevé dans les Dren affectées par la crise alimentaire : 1,18 dans le Batha, 1,11 dans le Barh El Gazel, 0,82 dans l'Ennedi, et 0,71 dans le Kanem (moyenne nationale : 0,64). Sans doute des raisons solides sous-tendent cette situation. L'une d'entre elles pourrait résider dans le fait que, en période de soudure, ce sont le plus souvent les garçons qui sont retirés de l'école par leurs parents pour répondre aux besoins de survie des familles et que les filles sont maintenues dans les écoles où elles bénéficient de rations sèches de la part du Programme alimentaire mondial qui apporte une assistance alimentaire vitale à près de 605 000 personnes touchées par la sécheresse dans le pays.

8.3.4. Les personnes déplacées et les réfugiés en provenance de pays voisins posent un défi éducatif majeur au système

Le système éducatif subit le jeu des influences à la fois des mouvements de population à l'intérieur du territoire et des crises récurrentes qui surviennent dans les pays voisins. Qu'il s'agisse de trouver de la place dans les écoles existantes ou de créer de nouvelles écoles pour les déplacés et les réfugiés, le système éducatif doit s'adapter pour répondre aux besoins éducatifs de ces populations. Les résultats de l'enquête menée par le ministère indiquent qu'environ 10 % des écoles ont accueilli des élèves déplacés tchadiens ou des élèves réfugiés au cours de l'année scolaire 2012-2013.

Selon le bureau national du HCR, qui jusqu'ici est en charge de la scolarisation des populations réfugiées dans le pays, environ 80 000 élèves réfugiés soudanais sont scolarisés en 2012/2013, principalement dans les écoles installées dans les camps près d'Abéché, à l'est du pays. À ce nombre, il faut ajouter environ 10 000 élèves réfugiés centrafricains dans la partie méridionale du pays. Au total, un peu plus de 4 % des élèves scolarisés dans le pays sont des réfugiés en provenance des pays voisins.

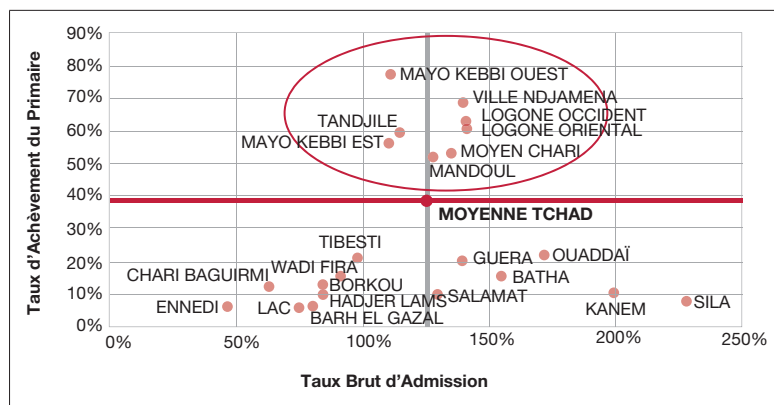
Par ailleurs, si les élèves réfugiés centrafricains suivent le *curriculum* tchadien, il n'en est pas de même pour ceux en provenance du Soudan, pourtant installés dans le pays depuis plusieurs années voire des décennies. Jusqu'à l'année scolaire 2013-2014, ces élèves réfugiés ont suivi le *curriculum* soudanais, avec pour conséquence des défis logistiques pour le système éducatif (organisation des examens, formations des enseignants, etc.). À partir de 2014-2015, le gouvernement tchadien a décidé de leur faire suivre le *curriculum* tchadien, ce qui va considérablement augmenter les effectifs scolarisés, surtout à l'Est.

8.3.5. Les différents risques ont des impacts variés sur la scolarisation

L'examen des taux d'accès en première et en dernière année dans les différentes régions du pays permet de se faire une idée de l'impact des différents risques sur l'efficacité interne du système. Il indique que presque toutes les Dren régulièrement touchées par les pluies et les inondations (Ndjamena, Mayo-Kebbi, Logone, Moyen-Chari) présentent un niveau d'achèvement supérieur à la moyenne nationale (voir figure 8.7). Ceci suggère que malgré les dommages en tous genres causés sur les infrastructures et le calendrier scolaire, les pluies ne semblent pas avoir d'incidence significative sur l'admission et l'achèvement du cycle primaire.

En revanche, la crise alimentaire et les conflits semblent avoir un effet négatif visible sur l'achèvement au primaire. En effet, comme indiqué sur le graphique 8.8, les régions touchées par ces risques⁷⁵ présentent des indicateurs d'achèvement inférieurs à la moyenne nationale, quand bien même certaines d'entre elles peuvent présenter des taux d'admission largement au-dessus de la moyenne nationale. Si l'achèvement du cycle reste un défi important au sein du système éducatif tchadien de façon générale (voir le chapitre 2), il apparaît donc que ce défi est particulièrement plus important pour les régions exposées à la crise alimentaire et aux mouvements de populations, nécessitant des politiques plus appropriées.

Graphique 8.8 : Taux d'admission et taux d'achèvement du primaire par Dren (2011/12)



Source : Calcul des auteurs à partir des données du SIGE (MENA) et de l'INSEED.

Les risques de crise semblent également avoir un fort impact sur la qualité des apprentissages des élèves du primaire. Une simple juxtaposition de deux éléments, à savoir, d'une part les principaux risques auxquels les régions du pays sont confrontées et, d'autre part, le niveau d'acquisition en français et en mathématiques enregistré par les élèves de ces régions respectives au test du Pasesc, permet de mettre en exergue le lien qui existe entre les deux. En effet, le tableau 8.2 indique de façon globale une faiblesse du niveau d'acquisition des élèves dans les régions les plus exposées aux risques de catastrophes naturelles et de conflits. À l'issue du test d'évaluation du Pasesc, ces régions sont apparues comme ayant des résultats inférieurs à la moyenne nationale du pays.

On ne peut pas dire de façon certaine que ce sont les risques courus qui ternissent ainsi directement les acquisitions. Sans doute la faiblesse de l'acquisition est-elle à mettre en lien avec la dégradation des conditions d'enseignement généralement constatée au niveau de ces régions. Il s'agit notamment du niveau relativement élevé à la fois du ratio élèves-maître, de la proportion de salles de classes en mauvais état et surtout de la proportion d'enseignants non qualifiés dans ces mêmes Dren.

⁷⁵ Borkou, Barh El Gazel, Ouaddaï et Kanem sont touchées par la crise alimentaire ; Lac, Wadi Fira et Ouaddaï sont touchées par les conflits entraînant ou résultant des mouvements de populations déplacées ou réfugiées.

Tableau 8.2. : Note moyenne agrégée des élèves de 5e année du primaire, en français et mathématiques, par Dren (test Pasec)

Dren	Moyenne français + maths	Risques auxquels la région est confrontée				
		Pluies	Crise alimentaire	Vents	Déplacés	Conflits
Batha	66					
Ndjamena	49					
Logone Oriental	39					
Moyen-Chari	38					
Mandoul	35					
Mayo-Kebbi Est	35					
Moyenne Tchad	35					
Guera	34					
Mayo-Kebbi Ouest	33					
Hadjer-Lamis	32					
Chari-Baguirmi	28					
Lac	28					
Ouddaï	27					
Sila	26					
Logone Occidental	25					
Wadi Fira	25					
Barh El Gazel	24					
Tandjilé	21					
Kanem	13					

Source : à partir des données du Pasec et de l'enquête du Mena (2011).

8.4. La résilience du système aux risques de crises

8.4.1. Le système éducatif est peu équipé pour promouvoir la prévention des conflits et la cohésion sociale

Le rôle potentiel de l'éducation dans la production de citoyens engagés pour la paix et la cohésion sociale est reconnu en théorie, comme l'attestent les résultats issus de l'enquête menée dans le pays en 2012 par l'ONG *Search for Common Ground*. Cependant, il n'existe pas dans le *curriculum* du système éducatif une matière portant sur la paix, les enseignants ne sont pas formés sur cette thématique et il n'y a pas non plus là-dessus de supports pédagogiques à part ceux de l'Église catholique, qui ne sont d'ailleurs pas utilisés dans les écoles publiques. Même la Direction pour l'éducation civique et pour la citoyenneté, créée en 2011, a été supprimée depuis le 1er juillet 2014.

8.4.2. Une certaine résilience face aux déplacements qui n'existe pas face aux catastrophes naturelles

À l'initiative des autorités éducatives au niveau central et local, des mesures d'adaptation sont parfois mises en place pour faciliter l'inscription et la scolarisation des populations déplacées ou réfugiées. Il s'agit, par exemple, pour les déplacés dans la bande sahélienne, de la suppression des frais de scolarité et de l'exemption de présenter des documents administratifs ou scolaires avant toute inscription d'enfants à l'école. C'est également le cas lorsque les réfugiés et les retournés centrafricains sont intégrés dans les



écoles tchadiennes sans aucune exigence de documentation supplémentaire. Sans doute, ces mesures sont le fruit des nombreux renforcements de capacités sur l'éducation en situation d'urgence, la réduction des risques et la résilience organisés à l'intention du ministère de l'Éducation à tous les niveaux.

Cependant, la même résilience n'est pas observée concernant les risques de catastrophe naturelle. Alors que les pluies et les pénuries alimentaires saisonnières (périodes de soudure) perturbent de façon significative le bon déroulement des activités scolaires, il n'y a pas de flexibilité du calendrier scolaire permettant un meilleur ajustement du temps d'apprentissage des élèves. Il n'y a pas non plus ou très peu de mesures institutionnelles spécifiques prises pour prévenir ou mitiger l'impact de ces crises (à part les cours de rattrapage). Par ailleurs, on constate une faible intégration de la réduction des risques de crise dans les outils du ministère de l'Éducation nationale, par exemple dans le système d'information du ministère, les normes de construction des écoles, le guide de gestion et de conservation des manuels, les curricula et les programmes de formation initiale et continue des enseignants, etc.



CHAPITRE 9

L'enseignement technique et la formation professionnelle

Ce chapitre fournit une analyse de l'enseignement technique et de la formation professionnelle (ETFP) dans le cadre d'une vision globale du système éducatif. Deux raisons au moins justifient une analyse spécifique de ce sous-secteur. Le pays a témoigné ces dernières années d'un intérêt croissant pour le développement des compétences, tant de la part des gouvernements que des partenaires au développement. Les autorités considèrent à juste titre ce sous-secteur comme une rame incontournable de transition vers le développement du pays.

L'amélioration de la scolarisation dans l'éducation de base a pour effet de grandes cohortes d'élèves qui achèvent maintenant l'enseignement primaire, attirant l'attention des décideurs politiques sur leurs options d'enseignement postprimaire. Dans ce contexte, le développement des compétences en préparation pour l'emploi a gagné en importance comme parcours alternatif à l'enseignement secondaire général et universitaire. Comme conséquence implicite, l'engagement des partenaires au développement pour le développement des compétences⁷⁶ est en hausse ; ce qui requiert davantage de suivi / évaluation du sous-secteur de l'ETFP. C'est donc dans la perspective d'apporter davantage d'éléments factuels de connaissances et de compréhension du système d'ETFP et de sa performance que cette analyse a été menée.

La première partie du chapitre fournit une présentation globale des structures et systèmes de provision de l'ETFP au Tchad. La deuxième traite de la performance du système d'ETFP, en mettant en exergue un ensemble d'indicateurs permettant d'évaluer l'accès et les contraintes en termes d'équité. La troisième partie porte sur les coûts et le financement de l'ETFP. L'efficacité interne et la qualité du sous-secteur sont traitées dans la quatrième partie. L'efficacité externe constitue la cinquième partie qui insiste sur la pertinence des systèmes d'ETFP par rapport au marché de l'emploi.

9.1. Présentation générale du dispositif d'acquisition de compétences/qualifications au Tchad

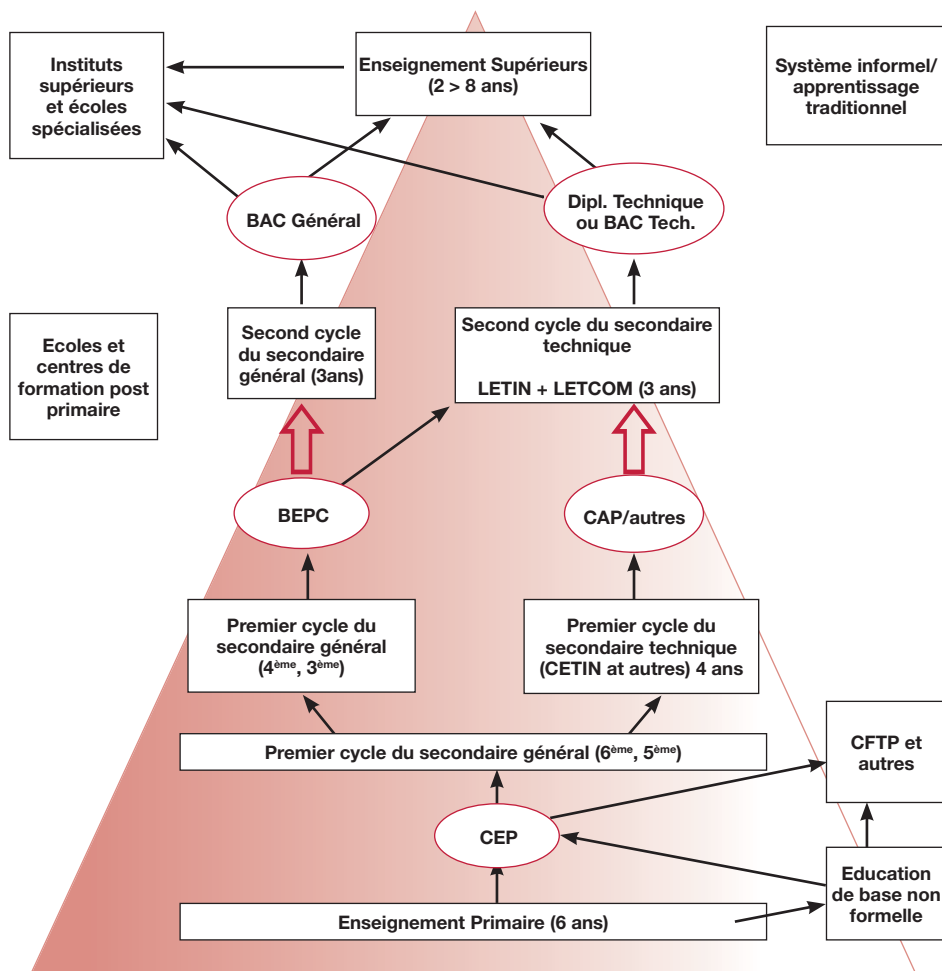
9.1.1. Circonscription du dispositif d'ETFP au Tchad

Le terme d'enseignement technique et formation professionnelle (ETFP) est utilisé ici comme dénomination ample pour l'ensemble du vaste panorama de programmes et opportunités de développement des compétences professionnelles. Selon cette définition, ce qui constitue l'ETFP n'est pas limité à la

⁷⁶ Par exemple, les nouveaux engagements pour la formation professionnelle dans le cadre de l'appui de la Banque mondiale au secteur de l'éducation ont augmenté fortement après 2006 - voir Fazih (2010).

formation formelle ou aux programmes d'enseignement technique délivrés dans le cadre du système éducatif. L'ETFP inclut également les dimensions non formelles et informelles de développement des compétences, proposées par une gamme potentiellement large d'acteurs publics et privés. Le graphique 9.1 présente la structuration du système d'ETFP au Tchad.

Graphique 9.1 : Structuration du système d'ETFP au Tchad (2014)



Source : construction des auteurs.

On peut structurer le dispositif en deux classes : les dispositifs agréés et les dispositifs non agréés. Les dispositifs agréés concernent le système formel et le système non formel. Le système formel porte sur les programmes de longue durée, dispensés conformément aux orientations nationales et validés par une certification de l'Etat ou reconnue au niveau national. Dans le système non formel sont intégrées les formations dans des écoles et centres agréés par l'État qui ne débouchent pas nécessairement sur un diplôme délivré par l'État. Les structures formelles et non formelles ont comme point commun le fait qu'elles doivent tous avoir un agrément de l'État. Le dispositif non agréé fait principalement référence au système d'apprentissage traditionnel qui s'opère dans le secteur informel.

9.1.2. Les dispositifs agréés d'acquisitions de compétences/qualifications

Il a été dénombré 356 structures de formations agréées en 2012. La ville (région) de Ndjamena abrite le plus de structures de formation (35,7 %), suivie des régions du Moyen-Chari (10,9 %), du Logone Occidental (8,7 %), du Mayo-Kebbi Est (5,9 %), du Mandoul et de la Tandjilé (5,6 %). Les données du tableau 9.1 révèlent que sur l'ensemble des structures de formation par secteur d'activités, le secteur tertiaire est prédominant. Il représente 74,2 % de l'effectif, suivi du secteur secondaire avec 16,9 % et le secteur primaire 8,9 %. Le secteur public / parapublic est prédominant (53,1 %).

Tableau 9.1.: Nombre de prestataires de formation suivant le secteur d'activité et le statut

Statut	Secteur d'activités			Total
	Primaire	Secondaire	Tertiaire	
Public	22	26	141	189
Privé	10	34	123	167
Total	32	60	264	356

Source : calcul des auteurs à partir des données du recensement 2012 de l'OBSEFE.

Ces dispositifs agréés d'acquisitions de compétences / qualifications comprennent les centres d'éducation de base non formelle (CEBNF), les centres de formation technique et professionnelle (CFTP), les collèges d'enseignement technique, les lycées d'enseignement technique, les universités, les instituts supérieurs, les grandes écoles professionnelles.

Hormis les centres d'éducation de base non formelle (CEBNF), les données du recensement réalisé par l'OBSEFE en 2012 mettent en exergue 245 centres d'apprentissage et de formations agréées, soit 69 % de l'ensemble des structures de formation agréées. Il faut relever que 58 sur les 245 centres sont concentrés à Ndjamena (24 %). Il a été aussi recensé 99 instituts ou écoles d'enseignement supérieur, et 10 universités⁷⁷. Les universités, instituts et les grandes écoles d'enseignement supérieur technique et professionnel représentent 30 % de l'ensemble des structures de formation en ETEP au Tchad, avec 75 % d'entre elles qui relèvent du secteur privé.

⁷⁷ L'université des Sciences et de Technologie d'Ati (USTA) ; l'université de Moundou (UM) ; l'université de Doba (UD) ; l'université Adam Barka d'Abéché (UNABA) ; l'université internationale de Ndjamena (UIN) ; l'université Roi Fayçal (URF) de Ndjamena ; l'université populaire (UP) ; l'université Emi Koussi (UNEK) ; l'université de Sarh et l'université de Ndjamena.

9.1.3. Les dispositifs non agréés d'acquisitions de compétences/qualifications

Le dispositif non agréé porte sur le système d'apprentissage traditionnel qui s'opère dans le secteur informel. L'enquête Ecosit 3 montre que l'économie tchadienne dispose d'environ 27 000 unités de production informelle (micro-entreprise dans l'informel, ou UPI). Ces structures sont à 43 % dans le tertiaire, 30 % dans le secondaire et 27 % dans le primaire. Près de 77 000 jeunes étaient en apprentissage en 2011 dans ces UPI. Bien que la durée de formation dans ces unités de production informelles soit variable, il ressort que ces apprentis font en moyenne sept années d'expériences avant de se mettre à leur propre compte.

Le tableau 9.2 ci-dessous présente :

- la structuration du niveau d'éducation des individus qui sont inscrits annuellement dans le système traditionnel d'ETFP ;
- leurs répartition par secteur d'activité, ainsi que
- le plus haut niveau d'étude des maîtres d'apprentissage.

Tableau 9.2. : Situation des jeunes accueillis annuellement en apprentissage traditionnel (2011)

Plus haut diplôme obtenu des personnes enrôlées annuellement dans les UPI					
Sans diplôme	Cepe	BEPC	Bac	Autres	Ensemble
91 %	2 %	3 %	4 %	0 %	100 %

Structuration de la diffusion des jeunes enrôlées annuellement par secteur d'activité de l'UPI			
Primaire/agriculture	Secondaire/industrie	Tertiaire/service	
75 %	7 %	18 %	100 %

Plus haut diplôme obtenu par les maîtres d'apprentissage (chef d'UPI)					
Sans diplôme	Cepe	BEPC	Bac	Autres	Ensemble
64 %	9 %	17 %	9 %	1 %	100 %

Source : calcul des auteurs à partir des données d'Ecosit 3.

La qualité de la formation dans le dispositif informel semble médiocre. 64 % des maîtres d'apprentissage ne sont pas allés à l'école, et parmi ceux qui ont fréquenté l'école, 47 % n'ont pas achevé le cycle primaire. Relevons cependant que 54 % de ces chefs d'UPI affirment avoir suivi une formation professionnelle (même sans certification formelle).

9.1.4. Scolarisation dans le système formel d'ETFP

9.1.4.1. Évolution des effectifs inscrits en ETFP

Le tableau 9.3 présente l'évolution des effectifs scolarisés dans le système formel d'ETFP (y compris l'enseignement supérieur) au Tchad.

Tableau 9.3. : Nombre de jeunes en formation dans le système formel d'ETFP au Tchad (2012)

Évolution des effectifs dans le système formel en 2003 et 2011						
	Collège technique	École formation (entrée avec CEPE)	Lycée technique	École formation (entrée avec BEPC)	Enseignement supérieur	Ensemble
2003/2004	4 750	150	2 400	1 450	10 800	19 550
2010/2011	4 150	3 200	4 400	5 200	23 050	40 000
Croissance		33 %		60 %	53 %	51 %

Effectifs scolarisés dans le système d'ETFP en 2012						
Enseignement supérieur	ENI	Lycée technique		Collège technique	CFTP	Ensemble
		LETIN	LETCO			
24 950	3 337	1 071	4 929	233	622	35 142

Source : calcul des auteurs à partir des données des enquêtes Ecosit 2, Ecosit 3, de l'annuaire statistique 2011/2012 et des données issues d'une opération de collecte menée auprès des établissements de l'enseignement supérieur.

De façon globale, on a connu un doublement des effectifs entre 2003-2004 et 2010-2011. Les effectifs en enseignement technique et formation professionnelle de niveau collège sont passés de 4 900 à 7 350, soit une croissance de 33 %.

Les effectifs en enseignement technique et formation professionnelle de niveau lycée sont passés de 3 850 à 9 600, soit une croissance de 60 %. Les effectifs de l'enseignement supérieur sont passés de 10 800 à 23 050 en 2011, soit une croissance de 53 %.

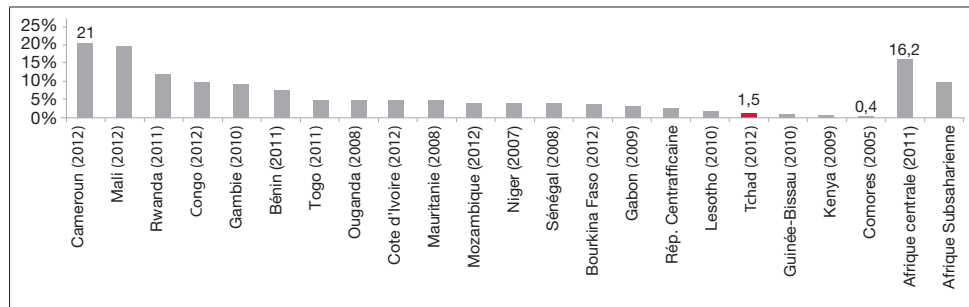
La situation est très disparate selon les régions. Celles qui comptabilisent le plus de personnes scolarisées sont Ndjamaena, Ouaddaï, Mayo-Kebbi (Est et Ouest) et Sila, où se retrouvent environ 80 % de l'ensemble des individus scolarisés en ETFP au Tchad. Les régions les moins bien loties sont le Lac, le Hadjer-Lamis, le Mandoul, le Salamat, le Borkou-Ennedi-Tibesti, qui tous réunis accueillent moins de 2,5 % des effectifs scolarisés en enseignement technique et formation professionnelle.

Pour ce qui concerne la scolarisation dans le système sous tutelle des ministères en charge de l'éducation, les données disponibles montrent qu'en 2012 près de 31 805 jeunes y étaient formés, dont 24 950 dans l'enseignement supérieur.

Dans le système d'ETFP au niveau secondaire, le dispositif public compte 4 177 inscrits tandis que les autres dispositifs comptent 2 678 inscrits. Le dispositif public accueille donc à ce niveau 72 % des effectifs. On a une proportion identique dans l'enseignement supérieur où près de 71 % d'effectifs sont inscrits dans les dispositifs publics.

La proportion des élèves de l'enseignement technique et de la formation professionnelle secondaire au regard de l'enseignement secondaire global (2 %) est très faible, surtout lorsque l'on compare la situation par rapport aux autres pays comparables (graphique 9.2 ci-dessous).

Graphique 9.2 : Proportion des élèves de l’enseignement technique et de la formation professionnelle secondaire au regard de l’enseignement secondaire global, en % (2013)



Source : calcul des auteurs et base d'indicateurs du Pôle de Dakar.

Le niveau de scolarisation en ETFP au secondaire est 8 fois plus bas que ce qui est observé dans les pays d’Afrique centrale, et 7 fois moins que ce qui est observé dans les pays d’Afrique subsaharienne. Le même constat ressort lorsqu’on analyse le niveau de scolarisation dans l’enseignement supérieur. Comme illustré dans l’annexe 9.4, le niveau d’inscription à l’enseignement supérieur est parmi les plus bas en Afrique. Ce faible niveau de scolarisation en ETFP y compris dans l’enseignement supérieur a pour conséquence que le secteur de l’éducation et la formation ne fournit que très peu de main-d’œuvre qualifiée sur le marché du travail. En effet, sur environ 157 000 individus⁷⁸ qui sortent annuellement du système d’éducation et de formation formelle, moins de 3 000, soit 2 % ont fait une formation technique et professionnelle (y compris à l’université).

9.1.5. Freins potentiels à l’accès à l’ETFP

9.1.5.1. Problème potentiel du coût de la formation en ETFP

Les données montrent que la formation dans l’ETFP est très coûteuse pour les familles au Tchad (coût, déplacement, matériels, hébergement, etc.), ce qui exclurait de facto la grande masse d’enfants de familles défavorisées qui aurait l’envie de suivre une formation en ETFP. Le tableau 9.4 semble confirmer cette idée. En effet, environ 56 % des enfants qui suivaient une formation en ETFP en 2011 provenaient des 20 % des familles les plus riches.

Tableau 9.4 : Origine des jeunes scolarisés selon la classe sociale des parents (2011)

	Plus pauvre	Moyen Pauvre	Median	Moyen riche	Riche	
Enseignement général	24 %	22 %	22 %	18 %	14 %	100 %
Enseignement technique	4 %	6 %	10 %	24 %	56 %	100 %

Source : calcul des auteurs à base d’Ecosit 3

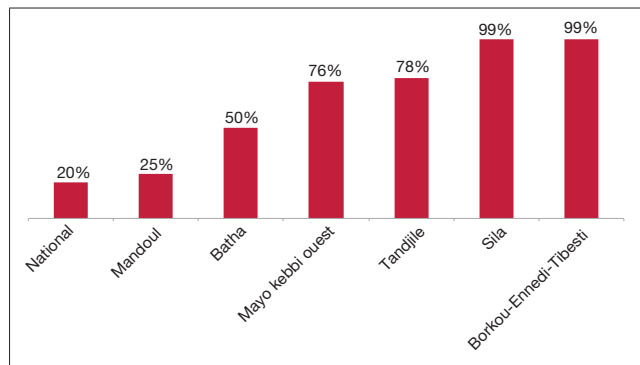
⁷⁸ Il faut relever aussi que seuls 53 000 de ces 157 000 individus ont plus de 15 ans.

Uniquement 10 % des enfants scolarisés provenaient des 40 % des familles les plus pauvres. Il y a donc une forte iniquité dans l'accès à l'ETFP par rapport au niveau de vie⁷⁹, constat réalisé aussi pour l'enseignement général (voir chapitre 6).

9.1.5.2. Problème potentiel d'éloignement des dispositifs de formation

Une autre piste expliquant le faible niveau d'accès à l'ETFP pourrait être la disponibilité/proximité des structures de formation par rapport à la localisation des ménages sollicitant ces types de formation. En effet, 20 % des jeunes inscrits dans le système de formation en ETFP étudient dans une ville/village autre que leur ville/village de résidence. La situation est plus alarmante dans les régions présentées dans le graphique 9.3.

Graphique 9.3. : Pourcentage des jeunes du village/ville qui se forment hors du village/ville de résidence (2011)



Source : calcul des auteurs à base d'Ecosit 3.

Dans les régions de la Tandjilje, du Sila, du Borkou et de l'Ennedi, plus de 80 % des jeunes qui se forment en ETFP le font en dehors de leurs villages de résidence. Cet éloignement peut s'apprécier aussi à partir du moyen d'accès ou du temps moyen d'accès. Le temps moyen d'accès dans une structure de formation en ETFP est estimé à 30 minutes contre 21 minutes pour ceux qui font la formation générale. De même, moins de 6 % des élèves de l'enseignement général vont à l'école par d'autres voies que la marche (moto, le bus ou la voiture). Ce taux est de 52 % en moyenne dans le système d'ETFP. Ce qui tend à confirmer que les structures d'ETFP seraient moins accessibles ou moins proches des ménages que les structures de formation générale.

9.1.5.3. L'offre de formation ne permet pas de satisfaire l'ensemble de la demande potentielle de formation émanant des ménages

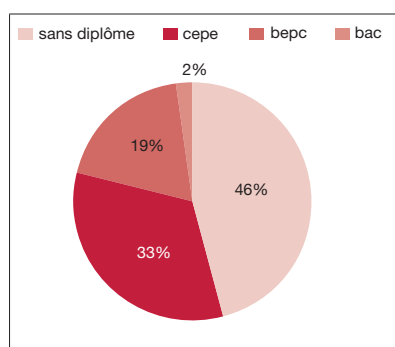
La demande de formation en ETFP provient de :

- ceux qui font une formation générale dans le système éducatif, ainsi que
- ceux qui sont en dehors du système d'enseignement (inactifs, chômeurs ou actifs occupés).

⁷⁹ Il est important de relever que le coût de la formation intègre entre autres le coût de transport et les matériels de formation.

Comme relevé dans le chapitre 5, des 157 000 jeunes qui sortent annuellement du système éducatif⁸⁰, 53 000 ont plus de 15 ans et sont sans qualification (sortent du système d'enseignement général). On peut donc dire qu'annuellement, environ 53 000 individus auraient besoin d'une formation professionnelle et technique (avant d'entrer sur le marché du travail). Le graphique 9.4 présente la structuration de ces sortants selon le plus haut diplôme obtenu.

Graphique 9.4 : Structuration par niveau d'éducation des jeunes de plus de 15 ans qui sortent annuellement du système d'enseignement général (demande potentielle minimale de formation), 2011



Source : calcul des auteurs à base d'Ecosit 3.

Les individus qui sortent annuellement du système d'éducation avec une formation générale ne peuvent pas tous être accueillis directement dans le dispositif formel d'enseignement technique de l'éducation. Si on se fie en effet au nombre d'individus accueillis par le système d'ETFP⁸¹ en 2011/2012 (tableau 9.5), on peut dire que ce sous-secteur est capable d'accueillir annuellement environ 13 100 nouveaux jeunes (en prenant comme référence le nombre de personnes inscrites dans les premières années des différents cycles d'ETFP).

Tableau 9.5 : Nombre d'individus accueillis annuellement dans les premières années des différents cycles du sous-secteur de l'ETFP (2011)

	Supérieur	Lycée technique		Collège technique	CFTP	Ensemble
		LETIN	LETCO			
Capacité d'accueil annuelle	10 590	300	1 700	140	360	13 090

Source : calcul des auteurs à base d'Ecosit 3, de l'annuaire statistique et des données issues d'une opération de collecte menée auprès des établissements de l'enseignement supérieur.

La demande potentielle (53 000 environ) est donc 4 fois plus élevée que la capacité d'accueil dans les premières années des différents cycles (environ 13 100). Ceux qui sortent du système d'enseignement général sans diplôme et avec plus de 15 ans (environ 24 000 par an) n'ont pas la possibilité de bénéficier de formation dans le système actuel d'ETFP sous tutelle des ministères en charge de l'éducation.

⁸⁰ En prenant 2011 comme année de référence.

⁸¹ Sous tutelle des ministères en charge de l'éducation.

9.1.5.4. L'inadéquation de l'offre de formation aux besoins locaux de l'économie nationale

Les offres de formation proposées ne sont pas en général en cohérence avec les besoins locaux de l'économie. Comme illustré dans le tableau 9.6, 74 % des structures de formation sont dans le secteur tertiaire alors que le secteur tertiaire n'emploie que 17 % des actifs occupés.

Tableau 9.6. : Confrontation entre offre de formation et capacité d'absorption du marché du travail (2011)

Offre de formation	Nombre de structures de formation		Poids des effectifs scolarisés	Poids dans l'économie des emplois par secteur
Secteur primaire	32	9 %	3 %	74 %
Secteur secondaire	60	17 %	26 %	9 %
Secteur tertiaire	264	74 %	71 %	17 %
	356	100 %	100 %	100 %

Source : calculs effectués à partir d'Ecosit 3 et des données des ministères en charge de l'ETFP.

Les données sur l'emploi montrent aussi que 74 % des actifs exercent dans le secteur primaire alors qu'uniquement 17 % des apprenants sont scolarisés dans les filières du secteur primaire. Ce constat au niveau national se retrouve aussi dans la quasi-totalité des régions du pays. L'annexe 9.1 illustre cette inadéquation entre l'offre et les besoins locaux dans les régions de Ndjamena, du Moyen-Chari et du Logone occidental.

Lorsque l'offre de formation n'est pas en cohérence avec les demandes locales de l'économie, cela peut freiner l'engouement pour les offres proposées. En effet, les formations proposées ne se retrouvant pas dans l'environnement des familles, les offres deviennent moins attractives pour les ménages puisque ceux-ci n'ont pas assez de connaissances sur le métier à l'issue de la formation.

La deuxième conséquence porte sur le fait qu'il est difficile de trouver sur place les spécialistes qui peuvent intervenir dans la formation pour apporter leur expertise dans le cadre des travaux pratiques. La troisième conséquence est la difficulté qu'il y aura à trouver au niveau local assez de structures pouvant accueillir les stagiaires ou les apprenants dans le cadre de visites d'entreprises.

9.1.5.5. Une marginalisation des filles

Le tableau 9.7 présente la répartition selon le sexe des individus qui sont inscrits dans le sous-système d'ETFP au Tchad. L'analyse des taux de participation des filles met en exergue un faible niveau d'accès des filles dans l'ETFP. Le taux de participation global des filles est de 28,5 %. La participation des filles est très inférieure à celle des garçons. Le taux de participation des filles (moins de 10 % en moyenne – TPF) est particulièrement bas au niveau des CETIN, LETIN et CFTP. Ceci est probablement le résultat d'une forte prévalence traditionnelle des domaines de formation dominés par les garçons dans ces niveaux (mécanique, électricité, construction, etc.). L'énorme différence entre les TPF des LETCO et de l'enseignement supérieur est également à noter. Ceci s'expliquerait par le fait que les écoles de commerce offrent un plus grand nombre de cours dans les spécialités d'intérêt pour les filles notamment le tertiaire (secrétariat, comptabilité, gestion, etc.).

Tableau 9.7. : Taux de participation des filles en ETFP (2012)

Type d'établissement	Ensemble			Taux de participation des filles
	Garçons	Filles	Total	
CETIN	223	10	233	4 %
LETIN	1 001	70	1 071	7 %
LETCO	2 425	2 504	4 929	51 %
CFTP	528	94	622	15 %
Enseignement supérieur	18 561	6 389	24 950	26 %
Total général	22 738	9 067	31 805	28,5 %

Source : calculs des auteurs à partir de l'annuaire statistique 2011/2012 et les données issues d'une opération de collecte menée auprès des établissements de l'enseignement supérieur.

Les résultats obtenus traduisent une certaine iniquité par rapport aux filles dans l'accès à l'ETFP. Pour mieux apprécier cette iniquité, nous avons analysé l'inscription en première année dans les CFTP et les CETIN (tableau 9.8).

Tableau 9.8. : Demande annuelle potentielle versus effectifs annuels inscrits dans les CFTP (2011)

	Taille de la population cible des CFTP et collèges techniques en 2011*	Proportion	Nouveaux inscrits en première année au CFTP et collège en 2011/2012	Proportion
Filles	4 570	46 %	60	12 %
Garçons	5 370	54 %	440	88 %
Total	9 940	100 %	500	100 %

* Individus sortis du système en 2011 avec niveau Capet uniquement et qui avaient moins de 16 ans.
Source : annuaire statistique 2011/2012, Ecosit 3(2010/2011).

Il apparaît une iniquité forte par rapport aux filles dans l'accès aux CFTP et collèges. En effet, l'équité correspondrait à une situation où les proportions admises sont sensiblement identiques aux proportions dans la population cible. Comme les femmes représentent 46 % dans l'ensemble de la population cible, on s'attendrait dans une situation d'équité qu'elles représentent aussi 46 % de l'ensemble de la population inscrite annuellement, et pourtant elles ne représentent que 12 %. Le rapport garçon/fille dans la population cible est sensiblement égal à l'unité alors que dans la population scolarisée, il vaut 7. Les garçons sont sept fois plus représentés que les filles.

Le faible accès des filles à l'ETFP ou le manque d'engouement des filles pour les formations professionnelles et techniques peut aussi se justifier par la faible participation des femmes sur le marché du travail ; seul 12 % de la population active occupée est constitué de femmes. Toujours sur le marché du travail, les données montrent que sur l'ensemble des individus affirmant avoir déjà bénéficié d'une formation continue dans le cadre de leur travail (soit 127 000), seules 14 % sont des femmes.

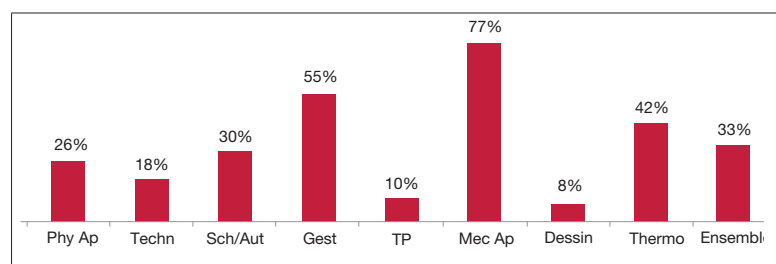
9.2. Qualité dans le système d'ETFP

9.2.1. La qualité des acquisitions dans le système d'ETFP

L'analyse des résultats du bac technique permet d'appréhender une des multiples facettes de la qualité des acquisitions en ETFP au Tchad. Si l'on se base sur les données disponibles et relatives aux brevets de technicien (BT), il ressort un taux de réussite moyen de 82 %. Ce taux est estimé à 71 % chez ceux qui ont fait la spécialité « électronique », 95 % chez ceux qui ont fait « mécanique automobile » et 84 % chez ceux qui ont fait « froid et climatisation ».

Il est tentant au vu des taux de réussite élevés au BT de dire que la qualité des acquisitions est bonne. Ces résultats, comme illustré dans le graphique 9.5, doivent être pris avec beaucoup de pincettes.

Graphique 9.5. : Pourcentage des admis ayant eu le minimum requis sur les matières de spécialisation aux brevets de technicien 2013-2014



* Le minimum requis était de 10 sur 20.
Source : calcul des auteurs à partir des résultats du BT.

Lecture : la première barre révèle que 26 % des admis au BT ont eu plus de 10/20 en physique appliquée. De façon globale, plus d'un candidat sur trois au BT n'a pas acquis le minimum requis pour ce qui concerne les matières de spécialisation. L'acquisition des connaissances semble même médiocre pour ce qui concerne la mécanique appliquée et la gestion où respectivement 77 % et 55 % des candidats n'ont pas maîtrisé le minimum requis (et n'ont pas eu plus de 10/20).

9.2.2. Les facteurs impactant la qualité des acquisitions dans le système d'ETFP

Il est important de questionner les raisons de la faible qualité d'acquisition dans le système d'ETFP. Il est démontré que la qualité de l'offre de formation est significativement liée à celles des équipements, des formateurs, des programmes, des relations/proximités avec le monde de l'entreprise, etc.

9.2.2.1. La question des formateurs

Tableau 9.9. : Situation en termes de nombre de personnels dans l'ETFP secondaire (2012)

	Enseignants chargé de cours	Personnel administratif	Personnel de la main-d'œuvre	Ensemble
CETIN	30	7	3	40
LETIN	86	22	9	117
LETCO	512	64	23	599
CFTP	99	18	13	130
Ensemble	727	111	48	886

Source : calcul des auteurs à partir de l'annuaire statistique 2011/2012

L'analyse des données montre que le corps des formateurs en ETFP souffre de plusieurs problèmes notamment :

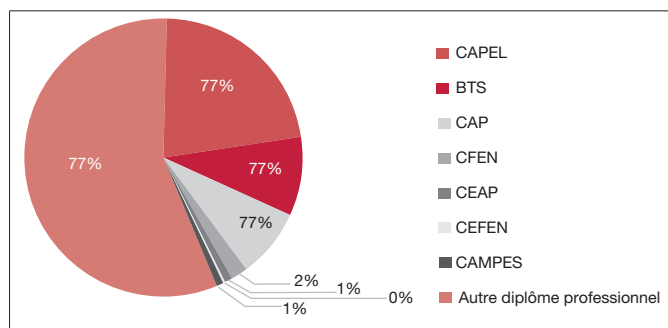
- une dominance des enseignants du cycle général,
- des chargés de cours peu qualifiés,
- un nombre très insuffisant de formateurs.

Les résultats présentés dans le tableau 9.9 montrent que le nombre d'enseignants est très insuffisant. Le ratio élèves/formateur⁸² lorsqu'on le prend de façon globale semble bien, mais il devient très bas si l'on se restreint uniquement à ceux qui ont une spécialité de formation. Le constat ci-dessus traduit, au niveau national, un problème majeur de gestion territoriale des enseignants, de recrutement et d'affectation.

Ce qui est plus frappant, c'est que cette situation coexiste avec des pénuries disciplinaires aux conséquences très préoccupantes, en termes d'impossibilité à développer une offre de formation professionnelle répondant effectivement aux besoins du pays. Il existe en effet des filières qui ont moins de 10 enseignants qualifiés dans l'ensemble du territoire (annexe 9.2).

La qualité des enseignements est intimement liée à la qualification des enseignants, notamment à l'adéquation de leurs compétences par rapport à l'évolution des technologies. Moins de 29 % des enseignants chargés de cours ont une spécialité de formation en ETFP. En effet, sur les 727 enseignants chargés de cours recensés dans le sous-secteur de l'ETFP, uniquement 209 ont une spécialité de formation en dehors des spécialités de l'enseignement général (philo, histoire, etc.). De plus, uniquement 31 % ont un diplôme professionnel de niveau supérieur au CAP (graphique 9.6).

Graphique 9.6 : Structuration des enseignants chargés de cours par haut diplôme professionnel dans le sous-secteur de l'ETFP – hors enseignement supérieur (2012)



Source : calcul des auteurs à partir de l'annuaire statistique 2011/2012.

Dans l'enseignement technique et la formation professionnelle se pose, en outre, la question de l'entretien des compétences, sans cesse menacées par l'obsolescence. Les professeurs de l'enseignement technique au Tchad n'ont pour la très grande majorité jamais reçu de formation continue, au-delà de leur formation initiale de l'Université pour la plupart d'entre eux.

⁸² 727 enseignants chargés de cours pour 6 855 apprenants, soit un ratio de 1/10.

9.2.2.2. La question des ressources de formation : salles de classes, équipements, ateliers/laboratoires

Les capacités des instituts d'ETFP pour mettre en œuvre des curricula de qualité avec des enseignants qualifiés dépendent aussi de la qualité des installations, de l'équipement et du matériel didactique mis à disposition. Les matériels de constructions (salles de bureau, bibliothèque...) sont de bonne qualité. Dans le secteur public, uniquement 1 % des constructions sont réalisées en pototo. La situation est moins reluisante dans les établissements privés, laïcs et catholiques, où ce taux est estimé respectivement à 27 % et 18 %. Quand on apprécie la situation des salles de classe, il apparaît que 90 % sont « en dur ». Seules 2 % des salles de classe sont en « pototo ».

Ces salles de classe sont cependant en nombre insuffisant. En effet, le ratio élèves / salle de classe dans les établissements publics est relativement élevé par rapport à la norme. En 2011/2012, on recensait au total 253 salles de classe pour un ensemble de 6 855 élèves, soit un ratio de 27,1 élèves par classe. Le ratio élèves/salle de classe de façon globale est légèrement proche de la norme dans les centres agricoles et les collèges d'enseignement technique (GET) qui est de 25 élèves par classe. Cependant, la situation est critique dans les établissements publics où l'on a uniquement 138 classes pour 4 906 élèves soit un ratio élèves/salle de 36.

À l'exception des établissements nouvellement réhabilités, les équipements sur lesquels sont formés les apprenants sont non seulement obsolètes mais insuffisants par rapport au nombre d'apprenants et de postes de travail. Les données présentées dans le tableau 9.10 montrent que la situation est même préoccupante.

Tableau 9.10. : Équipements et matériels dans le sous-secteur de l'ETFP (2012)

Type d'infrastructures	Statut		Ensemble
	Public	Privé et autres	
Salles de laboratoire	7	14	21
Salles de TP	46	53	99
Salles de bibliothèque	2	10	12
<hr/>			
Nombre d'établissements	21	18	39
% d'établissements sans bibliothèque	90 %	44 %	69 %
% d'établissements sans laboratoire	67 %	22 %	46 %
Nombre moyen de salles de TP par établissement ⁸³	2	3	3

Source : calcul des auteurs à partir de l'annuaire statistique 2011/2012.

Près de 69 % des établissements n'ont pas de bibliothèque fonctionnelle et 46 % n'ont même pas de laboratoire. En l'absence des données quantitatives sur les curricula et la proximité avec le monde des entreprises, il a été mené un ensemble d'entretiens semi-directifs pour appréhender la situation.

9.2.2.3. Les programmes et les curricula

Les programmes de formation actualisés, sur la base des référentiels de métiers, n'ont pas été mis en œuvre par manque d'équipements appropriés ; les ressources allouées aux établissements publics pour leur fonctionnement et l'adaptation permanente de leur offre de formation à l'offre d'emploi, sont largement insuffisantes. Les formations en alternance avec le milieu professionnel (entreprises) sont inexistantes.

⁸³ Sachant qu'on a en moyenne 260 élèves dans les établissements publics et 100 élèves dans les établissements privés.

L'analyse des programmes laisse apparaître une variété de situations allant des programmes existants et appliqués jusqu'à une absence de programme dans certaines filières, au sens, du moins, de programme officiel. Il faut toutefois faire une distinction entre les programmes de l'enseignement technique qui existent parfois mais dont l'applicabilité est sujette à caution et les programmes de la formation professionnelle moins fréquents.

9.2.2.4. La proximité avec le monde de l'entreprise

Les relations avec les entreprises sont quasiment inexistantes ; les établissements travaillent en vase clos. Le dispositif de formation mis en place n'intègre pas la formation par alternance, ni l'apprentissage fonctionnel. Ce qui a pour conséquence immédiate le manque de collaboration entre le système de formation professionnelle et le secteur productif artisanal et industriel. Les jeunes sont formés dans le secteur informel sans base technique théorique. Ceux formés dans le secteur formel ont des difficultés à effectuer des stages en entreprise, la pratique est limitée au strict minimum conduisant à une faible maîtrise des bases techniques et professionnelles.

9.2.3. Le financement du sous-secteur de l'ETFP

L'ETFP au Tchad est financé par trois sources principales : (i) le budget d'État ; (ii) les contributions des ménages et (iii) les autres sources (taxes d'apprentissage prélevées aux entreprises ; financement direct des entreprises impliquées dans les formations et apprentissages internes ; les activités génératrices de revenus organisées par les instituts de formation et les contributions des partenaires au développement ou financement extérieur). L'ETFP sous tutelle de plusieurs Ministères est financé principalement par les deux premières sources.

9.2.3.1. Le financement public (budget de l'État) de l'ETFP

L'ETFP sous tutelle de plusieurs ministères est confié principalement au ministère de l'Éducation nationale et à celui de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique.

Dans le tableau 9.11 sont récapitulées les dépenses effectives de ces deux départements ministériels précisés entre les années 2004 et 2013 (y compris les dépenses relatives aux ENI). Ces chiffres ont été obtenus à partir d'un pointage minutieux, au niveau du ministère des Finances et du Budget, de toutes les dépenses effectivement réalisées au cours de ces années⁸⁴.

Tableau 9.11. : Distribution des dépenses publiques de l'ensemble du sous-secteur de l'ETFP (ENIB et supérieur inclus), constant 2013, en millions de francs CFA (hors dette)

Budget de l'ETFP	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	TCAM
Personnel	3 522,6	4 010,4	4 673,4	4 938,7	5 881,4	6 360,5	7 239,2	9 020,2	9 688,4	13 562,8	16 %
Biens et service	4 613,6	7 966,1	7 766,6	1 2269,0	12 408,6	11 541,9	15 618,0	11 152,4	19 065,7	38 126,2	26 %
Investissements	2 497,6	4 107,9	700,2	2 475,6	1 722,6	2 890,5	5 807,9	18 092,2	19 579,7	24 217,7	29 %
TOTAL	10 633,9	16 084,4	13 140,2	19 683,3	20 012,6	20 792,9	28 665,2	38 264,8	48 333,8	75 906,7	22 %

Source : calcul des auteurs à partir des comptes administratifs produits par le ministère des finances sur la période 2004-2013.

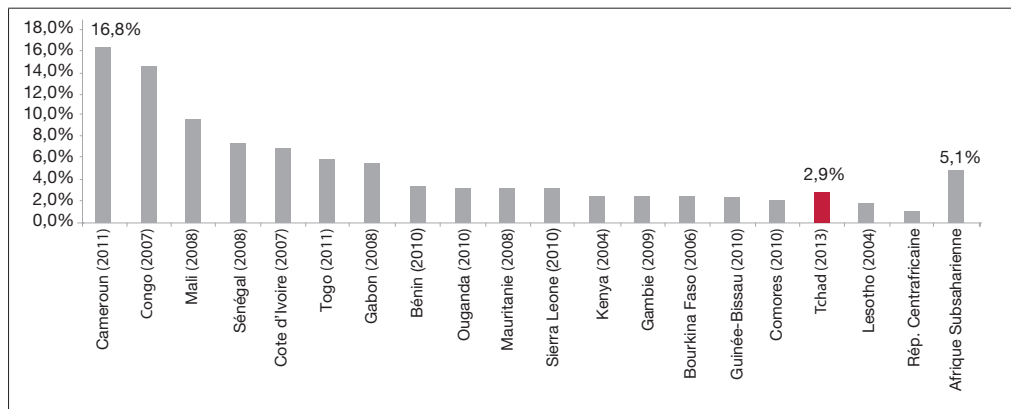
⁸⁴ Quelques modifications dans la nomenclature budgétaire au fil du temps empêchent une parfaite comparaison terme à terme des chiffres de ces 9 années. On peut néanmoins considérer que les éléments chiffrés contenus dans le tableau 9.11 constituent une base factuelle raisonnablement acceptable pour estimer l'évolution de la distribution des dépenses publiques dans le sous-secteur de l'ETFP.

Les chiffres de la cinquième ligne du tableau montrent une forte évolution du volume nominal des dépenses publiques pour la formation au cours des dernières années. Au cours de cette période, les dépenses sont passées de 10 634 millions en 2004 à 75 907 millions en 2013 soit une croissance moyenne de 22 %. La part des dépenses affectées aux personnels est celle qui a le moins augmenté, elle a connu une croissance moyenne de 16 %. Les dépenses en direction des investissements a connu la plus grosse progression sur la période soit une croissance moyenne annuelle de 29 %.

Les dépenses de l'État sont allées croissant sur les 9 dernières années, avec une croissance moyenne annuelle de 30,2 %, ce qui est très appréciable. Malgré cette croissance, la part des dépenses de l'État allouées à l'ETFP est restée faible et n'a quasiment pas augmenté sur la période (taux de croissance moyenne de 1 %). En comparaison à l'évolution de la richesse du pays (% PIB/habitant), les dépenses de l'État allouées à l'ETFP ont connu une croissance moyenne de 16 % sur la période. Le chapitre 3 donne plus de détails sur la situation spécifique de l'ETFP au niveau de l'enseignement secondaire. Il ressort en effet que les dépenses spécifiques au sous-secteur de l'ETFP sont restées faibles (autour de 2 %) et ont connu une quasi-stagnation (1 % du taux de croissance moyenne). Ce faible niveau de dépenses publiques d'éducation allouées au sous-secteur de l'ETFP apparaît lorsqu'on procède à une comparaison internationale (graphique 9.7).

Le niveau de la part des dépenses de l'éducation affectée au ministère de l'Enseignement secondaire professionnel est parmi les derniers des 17 pays comparateurs considérés. Seuls le Lesotho et la RCA affichent une valeur inférieure. La part des dépenses courantes d'éducation allouées à l'ETFP est faible alors que le gouvernement considère ce sous-secteur comme une priorité.

Graphique 9.7 : Part des dépenses courantes de l'éducation affectées à l'enseignement secondaire professionnel (2012)

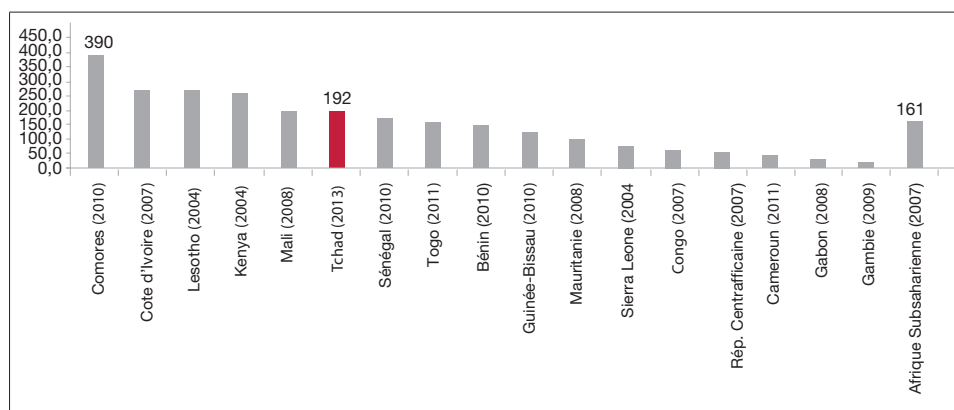


Source : calcul des auteurs base d'indicateurs du Pôle de Dakar.

Comme relevé dans le chapitre 3, la dépense publique courante par élève (son coût unitaire) inscrit en ETFP en 2011 était estimé à 876 919 francs CFA. Ainsi, un élève scolarisé dans un établissement public d'ETFP coûte 24 fois plus à l'État qu'un élève du primaire (le coût unitaire du primaire étant estimé à 36 739 francs CFA). Il coûte respectivement 16 et 6 fois plus à l'État qu'un élève du moyen et du secondaire respectivement. L'ETFP est considérablement plus coûteux que l'enseignement général. Les raisons sont essentiellement le ratio élèves/maître plus bas et les coûts élevés des matériaux didactiques.

En comparaison avec d'autres pays africains comparables (dont le PIB/habitant est compris entre 500 et 1 500 dollars américains), il apparaît que les coûts unitaires publics de scolarisation dans l'enseignement public exprimés en pourcentage du PIB/habitant pour l'ETFP secondaire sont plus élevés au Tchad qu'en moyenne dans les pays comparateurs (graphique 9.8). Le Tchad se positionne au 6e rang sur les 17 pays pour lesquels les données étaient disponibles. Il faut considérer cependant que ce rapport est artificiellement élevé dans les pays où le revenu par habitant est plus faible.

Graphique 9.8. : Dépenses unitaires par élève en ETPF (en unités de PIB/habitant, 2013)



Source : calcul des auteurs et utilisation de la base d'indicateurs du Pôle de Dakar.

9.2.3.2. Le financement privé (contribution des ménages)

Les dépenses des familles pour l'ETFP apparaissent fondamentales dans un contexte où l'on s'interroge sur la capacité de l'État à financer l'enseignement technique et la formation professionnelle. La notion de « dépenses de formation des ménages » au sens strict fait référence à l'ensemble des dépenses effectuées pour la scolarisation ou l'éducation d'un des membres dans le cycle d'ETFP. Les résultats des différentes estimations faites à partir des données d'Ecosit 3 sont consignés dans le tableau 9.12.

Tableau 9.12. : Coût moyen annuel (pour un ménage) de la formation d'un enfant en ETPF selon différentes caractéristiques, en francs CFA (2011)

	Collège technique	Lycée technique	Supérieur professionnel	Moyenne de l'ensemble
Ensemble	144 000	282 000	290 000	226 000
Public	78 000	202 000	44 000	136 000
Privé	284 000	381 000	486 000	362 000
Fille	135 000	281 000	135 000	212 000
Garçon	152 000	282 000	343 000	237 000
Urbain	220 000	292 000	290 000	270 000
Rural	38 000	150 000	NA	57 000

Source : calcul des auteurs à partir d'Ecosit 3.

La dépense annuelle moyenne des ménages tchadiens par enfant scolarisé en 2011 en ETFP est de 226 000 francs CFA et varie de 144 000 francs CFA au collège technique à 282 000 francs CFA pour le lycée technique et 290 000 pour le supérieur professionnel. Il est à relever que les ménages qui scolarisent leurs enfants dans le dispositif privé dépensent deux fois plus que ceux qui ont inscrit leurs enfants dans le secteur public. Au regard du système privé, un enfant scolarisé dans le public coûte 3 fois plus en moyenne pour une famille lorsque celui-ci est au collège technique, 1,5 fois plus au lycée technique, et 10 fois plus dans l'enseignement supérieur professionnel. Le coût de la formation dans les milieux urbains est 4 fois plus cher que dans les milieux ruraux. En moyenne, il ressort que la scolarisation dans l'enseignement technique coûte 4 fois plus au ménage que dans l'enseignement général⁸⁵.

9.2.4. Performance du système d'ETFP par rapport au marché du travail

9.2.4.1. Une insertion professionnelle relativement meilleure par rapport aux sortants du système général

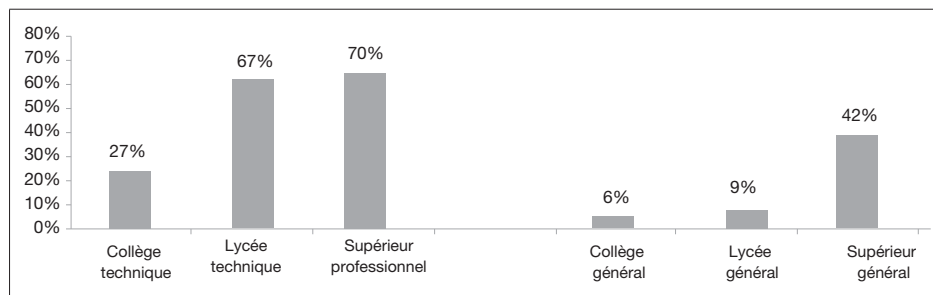
- Les formations dans le secteur de l'industrie sont celles qui, relativement aux autres, permettent un accès rapide à l'emploi

Selon les résultats d'une enquête menée par l'OBSEFE auprès des structures de formation en 2012, les trois cinquièmes des établissements (59 %) affirment avoir un taux de placement inférieur à 20 %. Près de 10 % affirment avoir un taux de placement allant de 20 % à 49 %. Seuls 31 % présentent des taux de placement au-dessus de 50 %. Par secteur d'activité, les structures de formation présentant un taux de placement inférieur à 20 % sont relativement moins nombreuses dans le secteur secondaire (46,7 %). Le taux est de 65,6 % pour les établissements du secteur primaire et de 61 % pour les établissements du secteur tertiaire.

- Les formations de niveau collège sont celles qui donnent un accès plus rapide à l'emploi

Lorsqu'on se limite aux données collectées lors de l'enquête Ecosit 3 en 2011, il ressort que 14 % des actifs ayant fait l'ETFP sont au chômage. Comme illustré dans le graphique 9.9, les diplômés du collège technique sont ceux dont les chances d'accès à l'emploi sont les plus élevées (taux de chômage de 9 %).

Graphique 9.9 : Taux de chômage chez les actifs en fonction du niveau et du type de formation (2011)



Source : calcul des auteurs à partir des données de l'OBSEFE.

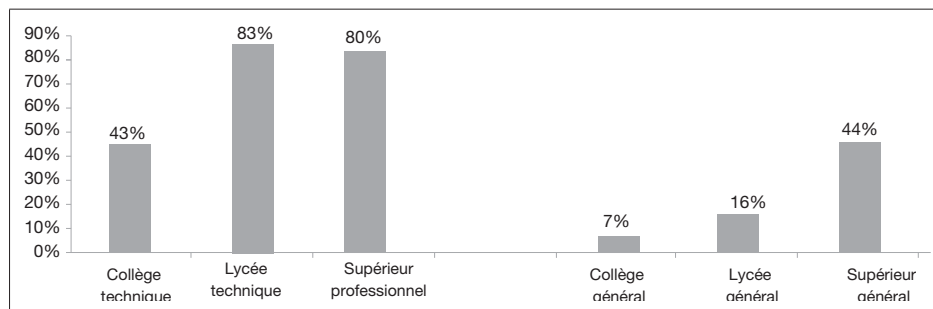
⁸⁵ Le coût moyen dans l'enseignement général est de l'ordre de 50 000 francs CFA tandis qu'il est de l'ordre de 226 000 francs CFA dans l'enseignement technique et professionnel.

Les actifs ayant fait un lycée technique sont ceux qui sont les plus touchés par le chômage (20 %). En dehors de l'enseignement supérieur, les diplômés de l'enseignement général secondaire semblent mieux s'insérer sur le marché du travail que ceux qui ont fait l'enseignement secondaire technique ou la formation professionnelle. Il faut cependant éviter de penser que l'absence de formation professionnelle et technique au secondaire constituerait un passeport pour le marché du travail, uniquement parce que le taux de chômage de cette catégorie est bas. En effet, comme le confirme les résultats présentés dans le graphique 9.10, l'apparente performance de l'enseignement secondaire général est rapidement relativisé lorsqu'on s'intéresse à la qualité des emplois occupés par les sortants de cet ordre d'enseignement.

- Les sortants de l'ETFP exercent pour la majorité dans le secteur moderne

Pour ce qui concerne la qualité des emplois occupés par les sortants du système de formation en ETFP, il apparaît que la plus grande majorité des actifs occupés ayant reçu une formation professionnelle et technique exercent dans le secteur formel.

Graphique 9.10. : Taux d'emploi formel chez les actifs occupés en fonction du niveau et du type de formation (2011)



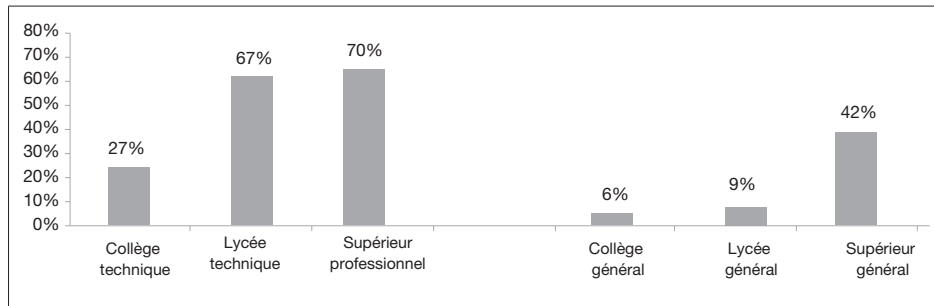
Source : calcul des auteurs à base d'Ecosit 3.

Par exemple, pendant que seulement 7 % des actifs occupés de niveau collège de l'enseignement général occupent un emploi formel, ce taux est de 43 % chez ceux qui ont reçu une formation technique. Les diplômés de l'ETFP sont mieux valorisés par rapport à ceux de l'enseignement général quel que soit le niveau considéré. Contrairement aux diplômés de l'enseignement technique, les diplômés du secondaire général sont plus enclins à exercer dans le secteur informel. Les emplois du secteur informel participent au processus de formation en offrant la possibilité d'acquérir une première expérience professionnelle, expérience qui sera capitalisée par la suite dans leur trajectoire sur le marché de travail.

- Plus le niveau d'éducation augmente, plus l'offre de formation semble en adéquation avec la demande du marché du travail

En exploitant la question suivante posée aux actifs occupés durant l'enquête Ecosit 3 : « Est-ce que les compétences/qualifications acquises lors de la formation sont valorisées à leur juste valeur dans le cadre de l'emploi occupé ? », il ressort les résultats présentés dans le graphique 9.11.

Graphique 9.11. : Niveau d'adéquation dans l'emploi des sortants du système d'ETFP (2011)



Source : calcul des auteurs à base d'Ecosit 3.

Les formations de niveau collège technique (CETIN, CFTP/CA) sont celles dont les contenus sont moins adaptés/valorisés aux besoins du marché du travail. 28 % des sortants du collège estiment qu'ils occupent un emploi en inadéquation avec la formation reçue. Mais les diplômés d'ETFP semblent de plus en plus adaptés lorsqu'on augmente de niveau. C'est ainsi que 70 % des diplômés de l'enseignement supérieur professionnel estiment occuper un emploi en adéquation avec leurs formations. De façon globale, les données ressortent que 55 % des diplômés d'ETFP occupent des emplois en adéquation avec leur niveau d'éducation. C'est un seuil assez valorisant quand on compare aux 20 % de la formation générale qui estiment occuper un emploi en adéquation avec leur formation⁸⁶.

Selon l'enquête sur l'emploi dans les entreprises formelles de Ndjamena réalisée par l'OBSEFE en 2012, il ressort que la proportion des salariés enquêtés qui ont des diplômes correspondant au métier exercé actuellement est de 52,6 %. Cette proportion est de 49,9 % chez les hommes et de 66 % chez les femmes. Au sein des salariés dont le diplôme correspond au métier exercé, 46,6 % ont le BAC +1 / BTS/ DUT ; 15,2 % le CAP / BEP et 10,3 % ont le bac technique professionnel.

9.2.5. Rentabilité de l'ETFP sur le marché du travail

Les individus/ménages dans les cycles postprimaires se comportent de façon explicite ou implicite comme des investisseurs et sont sensibles aux coûts éventuels d'un investissement dans ces cycles (coûts directs des études et salaires auxquels on renonce pendant qu'on est à l'école) et à ses bénéfices futurs (les salaires plus élevés qu'il permettra probablement d'obtenir sur le marché soit du fait de la hausse de productivité, soit par un meilleur positionnement dans la concurrence pour les emplois disponibles).

Ce dernier constitue l'argument principal de la décision d'investir, dans une formation d'abord, si en plus elle s'avère plus rentable que toute autre activité rémunératrice (dans ce cas, le taux de rendement escompté est supérieur à celui des investissements alternatifs), dans une formation particulière ensuite, celle dont le taux de rendement privé escompté est le plus élevé. Le taux de rentabilité privé des différents niveaux et cycle d'enseignement sont présentés dans le tableau 9.13.

⁸⁶ Les approches de mesure de l'adéquation dites « subjective » sont celles basées sur des questions similaires à celles captées par Ecosit 3. Le sentiment d'avoir un emploi inadéquat peut avoir d'importantes conséquences sur la motivation des salariés, leur implication dans le travail et la manière dont ils abordent leur carrière.

Tableau 9.13. : Rentabilité de l'investissement dans le système d'ETFP (2011)

	Formation générale au moyen	Agriculture/ primaire	Industrie/ secondaire	Services/ tertiaire
Taux de rendement privé des spécialités de formation du premier cycle (par rapport au primaire)	0 %	3 % *	17 %	9 %
	Formation générale au secondaire	Agriculture/ primaire	Industrie/ secondaire	Services/ tertiaire
Taux de rendement privé des spécialités de formation du second cycle (par rapport au moyen)	0 %	-3 %	2 %	-1 %
	Formation générale à l'université	Agriculture/ primaire	Industrie/ secondaire	Services/ tertiaire
Taux de rendement privé des spécialités de formation de l'enseignement supérieur (par rapport au secondaire)	1 %	13 %	24 %	10 %

Source : calcul des auteurs à base d'Ecosit 2 et Ecosit 3.

* Lire : Le taux de rendement privé escompté d'un investissement pour une formation de trois ans dans l'agriculture est de 3 % (par rapport à la décision de ne plus investir dans la formation après le primaire et d'entrer directement sur le marché du travail).

Il en ressort les conclusions suivantes :

o Arbitrage pour ceux qui ont décidé de ne faire qu'au maximum le premier cycle (général ou technique) avant d'entrer sur le marché du travail :

- Il n'y a pas de gain significatif (en termes de rentabilité de l'investissement) pour celui qui (après le Cepet) décide de poursuivre les études jusqu'au BEPC⁸⁷ par rapport à celui qui (après le Cepet) décide d'entrer directement sur le marché du travail. Le taux de rentabilité du BEPC par rapport au Cepet est en effet de 0 %.
- Par contre, il est plus rentable, après l'obtention du Cepet, de poursuivre les études vers un CAP que d'entrer directement sur le marché du travail. Le taux de rentabilité de toutes les filières débouchant au CAP est positif.
- Dans la même perspective, les filières industrielles suivies des filières du tertiaire sont les plus rentables à ce niveau. Les taux de rentabilité sont respectivement de 17 % et 9 %.

o Arbitrage pour ceux qui ont décidé de ne faire qu'au maximum le second cycle (général ou technique) avant d'entrer sur le marché du travail :

- Il est plus rentable d'entrer directement sur le marché du travail après l'obtention du BEPC que d'aller faire un diplôme (BT ou équivalent) en agriculture ou dans les filières du tertiaire. Les taux de rentabilité du BT (ou équivalent) dans ces domaines par rapport au BEPC sont négatifs (respectivement -3 % et -1 %).
- Il n'y a pas de gain significatif (en termes de rentabilité de l'investissement) pour celui qui (après le BEPC) décide de poursuivre les études jusqu'au bac général⁸⁸ par rapport à celui qui (après le BEPC) décide d'entrer directement sur le marché du travail. Le taux de rentabilité du bac général/BEPC est en effet de 0 %.

⁸⁷ Et qui envisage d'arrêter les études après le BEPC.

⁸⁸ Et qui envisage d'arrêter les études après le bac général.

- En revanche, il est plus rentable de poursuivre les études vers un BT en industrie (après l'obtention du BEPC) que d'entrer directement sur le marché du travail avec uniquement le BEPC. Le taux de rentabilité du BT en industrie par rapport au BEPC est positif (2 %).

o Arbitrage entre entrer directement sur le marché du travail après le bac général ou poursuivre à l'université et n'entrer qu'après l'obtention d'un diplôme :

- Les données sont claires, il est toujours plus rentable (préférable) de poursuivre par une formation universitaire après l'obtention du bac général avant d'entrer sur le marché du travail. La rentabilité d'un diplôme universitaire même dans le cadre d'une formation générale est avérée par rapport au bac général uniquement (1 %).
- Les données montrent un gap très élevé entre la rentabilité d'une formation professionnelle à l'université (rentabilité par rapport au bac supérieur à 10 %) et celle d'une formation générale à l'université (rentabilité par rapport au bac de 1 %).
- Les formations universitaires dans le domaine de l'industrie sont les plus rentables (24 %). Les formations dans le domaine de l'agriculture viennent en deuxième lieu avec 13 % de rentabilité. Les formations dans le tertiaire ont quant à elles une rentabilité de 10 %.

Si ces résultats sur la rentabilité des formations peuvent être utilisés pour orienter sur le choix des formations adéquates, il faut cependant relever que la dimension économique n'est pas représentative de l'ensemble des effets que peut rapporter l'investissement dans la formation. L'éducation/formation a également des effets externes extraéconomiques, en tant que facteur de changement des comportements sociaux des individus. Ces aspects doivent aussi être pris en considération par les ménages lorsqu'il s'agira de faire le choix d'une formation ou d'apprécier le retour sur investissement d'une formation. L'indisponibilité des données fines sur les dépenses publiques par spécialité de formation n'a pas permis d'apprécier la rentabilité publique (sociale) de l'investissement que l'État fait dans l'ETFP.

9.2.5.1. Défis du sous-secteur de l'ETFP par rapport au marché du travail

Le nombre d'actifs occupés affirmant avoir fait une formation professionnelle est passé de 103 780 en 2003 à 167 660 en 2011, soit une croissance de 39 %. Le tableau 9.14 présente la structuration et l'évolution du niveau de qualification.

Tableau 9.14. : Qualification des actifs occupés (2011)

	Diplôme technique subalterne ⁶⁹	Diplôme technique moyen	Diplôme technique supérieur	Actifs affirmant avoir reçu une formation professionnelle (sans certification formelle relevée)	Ensemble ayant une qualification
2003	1030	4 250	2 500	96 000	103 780
2011	2220	5 670	5 770	154 000	167 660
Évolution	+ 54 %	+ 25 %	+ 57 %	+ 38 %	+ 39 %

Source : calcul des auteurs à base d'Ecosit 2 et Ecosit 3.

⁶⁹ Diplôme dont l'entrée exige au minimum le CEPE. Dans la même perspective, diplôme moyen et diplôme supérieur renvoient aux formations dont l'entrée nécessite respectivement un BEPC et un bac.

Le nombre d'actifs occupés détenant un diplôme professionnel supérieur a plus que doublé sur la période 2003-2011. C'est le même constat pour les diplômes supérieurs. Malgré cette forte croissance, et comparativement à la taille de la population active occupée, le poids des actifs ayant une qualification est bas et est resté relativement stable puisqu'on est passé de 6 % en 2003 à 5 % en 2011.

Tableau 9.15. : Poids des actifs occupés ayant une qualification par rapport à l'ensemble de la population active occupée (2011)

	Actifs occupés	Actifs ayant une qualification	Pourcentage
2003	1 700 000	103 780	6 %
2011	3 400 000	167 660	5 %

Source : calcul des auteurs à base d'Ecosit 2 et Ecosit 3

En considérant l'ensemble de la population tchadienne ayant été à l'école (formelle), uniquement 1,5 % affirment avoir suivi une formation technique. Ils étaient 1 % en 2003 à avoir suivi une formation technique. L'atteinte de l'objectif d'émergence économique passe par la disponibilité d'un stock de main-d'œuvre en quantité et en qualité suffisante. Un accroissement significatif de l'offre formelle d'ETFP est souhaitable⁹⁰. Il faudra dans cette perspective orienter l'offre de formation d'ETFP dans les branches d'activités où l'insuffisance de main-d'œuvre qualifiée est manifeste. Le tableau ci-dessous fait ressortir les principaux secteurs en manque de main-d'œuvre qualifiée (l'annexe 9.3 présente la situation pour les autres secteurs). Dans le secteur de l'agriculture et de la fabrication, on constate par exemple que moins de 2 % qui y exercent ont une qualification (formelle ou non formelle).

Tableau 9.16. : Niveau de qualification de la main d'œuvre dans certaines branches d'activités

	Secondaire Technique	Secondaire professionnel	Supérieur professionnel	Supérieur général	Total actifs avec une qualification formelle	Pourcentage des personnes qualifiées *
Agriculture, élevage, sylviculture et pêche	383	399	305	301	1388	0,1 %
Activités de fabrication	55	54	421	446	976	1,9 %
Construction des bâtiments et génie civil	49	23	565	485	1122	3,7 %
Commerce de gros et de détail, réparation de véhicules	108	56	589	673	1426	4 %
Activités d'hébergement et de restauration	31	14	217	95	357	3 %

* La dernière colonne représente le rapport entre l'ensemble des actifs occupés ayant une qualification formelle par rapport à l'ensemble des actifs occupés de la branche.

Source : calcul des auteurs à partir du RGPH 2009

Il ne suffira donc pas d'accroître le nombre de sortants formés en ETFP, il faudra aussi que ces sortants aient des qualifications dans les secteurs demandés par le marché du travail, notamment ceux présentés dans le tableau 9.16 ci-dessus.

⁹⁰ L'annexe 9.5 met en exergue le rôle joué par la formation professionnelle et technique dans la réduction du niveau de chômage dans les pays de l'OCDE.



CHAPITRE 10

Analyse de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle

Au Tchad, l'alphabétisation des adultes (15 ans et plus) et l'éducation de base non formelle des enfants déscolarisés et non scolarisés âgés de 9 à 14 ans font partie des priorités sectorielles en matière d'éducation. La vision, les résultats, le financement et la gestion du sous-secteur sont abordés à travers les points qui suivent.

10.1. Définition nationale de l'éducation non formelle

L'éducation dans son ensemble au Tchad est régie par la loi n 16/PR du 13 mars 2006⁹¹, portant orientation du système éducatif tchadien en structures formelle, non formelle et informelle. Les articles 64 et 65 de cette loi stipulent respectivement que :

- « L'éducation non formelle regroupe toutes les activités d'éducation et de formation conduites en dehors des structures scolaires de l'enseignement public et/ou de l'enseignement privé ».
- « L'éducation non formelle s'adresse à toute personne désireuse de recevoir une formation spécifique dans une structure non scolaire ».

Le but de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle (AENF) est de garantir aux populations jeunes et adultes analphabètes le droit à l'éducation de base en vue de l'atteinte des objectifs de l'Éducation pour tous (EPT). L'AENF vise la satisfaction des besoins éducatifs fondamentaux liés aux connaissances instrumentales, à la vie sociale et à la citoyenneté démocratique.

Deux sous-composantes sont priorisées dans le Plan national de développement de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle (PNDAENF) et la Stratégie intérimaire pour le développement de l'éducation et de l'alphabétisation (Sipea). Il s'agit de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes (AEA) puis de l'éducation de base non formelle (EBNF).

L'AEA concerne les analphabètes âgés de 15 ans et plus, par opposition à l'EBNF ciblant les déscolarisés et non scolarisés âgés de 9 à 14 ans. Les profils d'entrée et de sortie de chaque apprenant de l'AEA et de l'EBNF, définis dans le Plan national de développement de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle validé en 2000, sont énoncés comme suit :

⁹¹ Consultable en ligne : <https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/79409/85373/F-30051095/TCD-79409.pdf>

- **En éducation de base non formelle (EBNF)**, l'entrée dans les centres d'éducation de base non formelle est ouverte aux jeunes gens des deux sexes âgés de 10 à 14 ans déscolarisés ou non scolarisés désireux de recevoir une formation spécifique pour poursuivre leurs études ou s'intégrer dans la vie active. Néanmoins, les jeunes gens âgés de 9 ans peuvent être concernés. Les jeunes gens qui sortent des centres d'éducation de base non formelle ont un niveau de connaissances instrumentales et spécifiques équivalent aux finissants du cours moyen 2e année de l'enseignement primaire. Outre les connaissances instrumentales, ils sont aptes aux métiers pratiques (menuiserie, maçonnerie, plomberie, etc.).
- **En alphabétisation et éducation des adultes (AEA)**, les centres d'alphabétisation sont ouverts aux adultes hommes et femmes qui n'ont jamais appris à lire et à écrire dans aucune langue nationale ou officielle désireux de recevoir une formation spécifique. Au Tchad, l'alphabétisé est défini comme « celui qui, dans un processus d'apprentissage, a acquis des connaissances instrumentales et fonctionnelles lui permettant d'améliorer ses conditions de vie sociale, ainsi que celles de sa communauté, afin de participer efficacement au développement de son pays ».

La vision de l'éducation non formelle (ENF) au Tchad ainsi que les profils d'entrée et de sortie des apprenants sont en adéquation avec les standards internationaux. Cependant, il importe de prendre les mesures nécessaires pour tenir en compte des autres sous-composantes de l'ENF, comme la formation des handicapés, l'apprentissage professionnel, etc., pour bien respecter le champ d'action de l'ENF.

Vu sous cet angle, la nouvelle conception de l'alphabétisation au Tchad s'inscrit dans les orientations internationales et dépasse la simple acquisition de connaissances instrumentales pour intégrer le développement de connaissances nouvelles, fonctionnelles et sociales lui permettant d'améliorer ses propres conditions de vie et de participer au développement de sa communauté. Une telle conception participe de fait à la réalisation des idées de l'Éducation pour tous, et surtout de l'apprentissage tout au long de la vie. Il importe à ce niveau de mentionner que pour l'instant, les programmes et les activités de l'AENF sont mis en œuvre à la fois par l'État, les communautés et certaines organisations de la société civile.

Du point de vue de l'ancrage institutionnel, il existe un lien intéressant entre l'éducation non formelle ci-dessus décrite et l'éducation formelle. Outre la loi du 13 mars 2006 qui définit les deux types d'éducation comme des composantes à part entière du système éducatif tchadien, il existe une passerelle de l'EBNF vers l'enseignement moyen (collège) d'une part, et la formation technique et professionnelle d'autre part. En fait, l'EBNF au Tchad est de plus en plus perçue comme une scolarisation accélérée des enfants exclus du système éducatif formel en vue de leur intégration dans les divers sous-cycles du primaire en fonction de leur âge et leur niveau.

10.1.1. Offre et structure du sous-secteur

Le sous-secteur de l'AENF est structuré du niveau central au niveau déconcentré et comporte des acteurs étatiques et privés. L'offre éducative assez faible au début est en voie d'amélioration. Entre 2010 et 2013, le nombre des apprenants inscrits dans les centres d'alphabétisation est passé de 107 010 à 203 319. Malgré cette hausse, il importe de noter que l'offre demeure inférieure par rapport aux besoins.

10.1.2. Programmes et activités

Avant la mise en place des nouveaux programmes, manuels et guides pédagogiques en AENF, les programmes et activités mis en œuvre par le passé dans le sous-secteur étaient de faible qualité et ne permettaient pas de satisfaire les besoins en formation des populations.

Il existait du côté étatique un laisser-aller total concernant les offres éducatives en AENF sur le terrain ; ce qui s'est traduit par l'utilisation des programmes du primaire en français et en arabe et autres documents jugés utiles par les acteurs de terrain en l'absence de curricula et de manuels d'apprentissage ou de guides pédagogiques pertinents et adéquats en langues nationales.

Grâce au concours technique et financier de l'UNESCO, le Tchad dispose d'un programme minimal d'alphabetisation comportant plusieurs nouveaux domaines de compétences : langues nationales et langues officielles, sciences de la vie et de la terre, sciences sociales, mathématiques et gestion. Ce programme ainsi que les nouveaux manuels d'apprentissage et les guides pédagogiques ont été élaborés selon une approche participative sur la base du rapport d'évaluation des besoins en renforcement des capacités et de formation des populations. Cela a permis le recentrage de la philosophie de l'alphabetisation sur les langues nationales afin de faciliter les apprentissages.

Fixé par l'arrêté n° 053/PR/PM/MEPEC/CNC/2012 du 20 mars 2012, ce programme est obligatoire sur l'ensemble du territoire et sert de base commune à tous les programmes d'alphabetisation développés sur le territoire tchadien. Ce qui revient à 500 heures de formation dont 300 heures en alphabetisation initiale (AI) et au moins 200 heures en formation complémentaire de base (FCB).

Cette base commune signifie que toute personne déclarée alphabétisée au Tchad par l'État a appris ces connaissances minimales. Cependant, il n'est pas interdit à tout acteur d'apporter une valeur ajoutée en proposant des contenus éducatifs complémentaires à travers des innovations, approches et/ou méthodes actives. Ce qui importe, c'est que ce sont les contenus éducatifs du programme minimal qui serviront de base à l'État pour l'évaluation et la certification des apprenants. Il convient de noter que le programme de postalphabetisation reste aléatoire et devra être revu de façon plus approfondie.

Par ailleurs, le programme réactualisé de l'éducation non formelle est également conforme aux orientations du nouveau Plan national de développement de l'alphabetisation et de l'éducation de base non formelle (PNDANF), qui spécifient que « les programmes exécutés dans les centres d'éducation de base non formelle sont spécifiques et différents de ceux de l'enseignement primaire. Outre les connaissances instrumentales, on y apprend les métiers pratiques (menuiserie, maçonnerie, plomberie, etc.) ».

Pour répondre à ces nouvelles orientations politiques et pédagogiques, les programmes réactualisés de l'éducation de base non formelle sont étalés sur 4 ans. Les volumes horaires accordés aux activités formatives sont de 25 heures par semaine et par niveau.

10.2. Besoins et participation

10.2.1. Alphabétisation

Sur une population tchadienne estimée à 11 175 915 habitants dont 50,7 % de femmes, le taux d'analphabétisme de la population âgée de 15 ans et plus s'élève à 78 % avec de fortes disparités selon le genre (69 % chez les hommes, 86 % chez les femmes), selon le recensement général de la population et de l'habitat (RGPH) de 2009. Près de 5 millions de Tchadiens sont ainsi concernés.

Les données du recensement général de la population et de l'habitat (RGPH) de 2009 montrent qu'il existe un niveau d'analphabétisme important dans les 22 régions considérées. L'offre proposée dans la Sipea est basée sur une meilleure prise en compte des femmes dans le but de réduire leur niveau d'analphabétisme (86 % selon le RGPH 2009). Il importe aussi de veiller à cibler en priorité les régions à fort taux d'analphabétisme pour une prise en compte de l'équité dans les nouvelles offres à planifier dans le programme décennal de développement de l'éducation et de l'alphabetisation (PDDEA).

10.2.2. Besoins en stock et en flux

10.2.2.1. La situation des enfants de 9 à 14 ans hors du système éducatif

Le stock correspondant aux besoins en éducation non formelle des enfants déscolarisés et non scolarisés est représenté dans le tableau 10.1 ci-dessous.

Tableau 10.1 : Enfants de 9 à 14 ans hors du système éducatif (2011)

Tranche d'âge	Population	Jamais scolarisés	Déscolarisés	Enfants hors de l'école	% jamais scolarisés	% déscolarisés	% enfants hors de l'école
9 à 14 ans	1 573 349	571 602	67 217	638 819	36 %	4 %	41 %

* La dernière colonne représente le rapport entre l'ensemble des actifs occupés ayant une qualification formelle par rapport à l'ensemble des actifs occupés de la branche.

Source : calcul des auteurs à partir du RGPH 2009

10.2.2.2. La situation des adultes de 15 ans et plus

Le nombre des adultes analphabètes âgés de 15 ans et plus inscrits dans les centres d'alphabetisation reste très infime au regard du stock existant (près de 5 millions de Tchadiens). Ce qui est de nature à faire durer la situation si rien n'est fait pour améliorer la gestion du stock et du flux des analphabètes. Le tableau 10.2 ci-dessous présente le nombre d'apprenants inscrits dans les centres d'alphabetisation pour les trois dernières campagnes.

Tableau 10.2. : Effectifs des apprenants inscrits dans les centres d'alphabétisation entre 2010 à 2013

Promotion \ Année	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Inscriptions	107 010	142 227	203 319
Admissions	54 254	70 545	104 506
Redoublements	36 276	48 072	77 261
Abandons	16 480	23 610	21 552

Source : Direction de l'alphabétisation (DIAL), 2014.

Dans le cadre de la mise en œuvre du Projet de revitalisation de l'éducation de base au Tchad (Prebat), il est prévu d'alphabétiser 600 000 adultes d'ici 2015, dont 60 % de femmes. Or le nombre des apprenants pour la campagne 2012/2013 s'élève à 203 319 (voir le tableau précédent). En comparant avec les données de 2011/2012 dont les apprenants étaient 142 227, on observe que le taux de croissance annuel moyen sur cette période est de 14,32 %. Avec ce rythme de croissance, il ne sera pas possible d'atteindre l'objectif du Prebat sur les deux années à venir.

10.2.2.3. Effectifs, parcours et efficacité interne

L'accès des populations analphabètes aux programmes d'alphabétisation reste très faible et caractérisé par un déséquilibre des effectifs entre les divers niveaux de formation, auquel s'ajoute une faible efficacité interne. Pour la campagne 2011-2012, 203 319 personnes ont été inscrites dans les centres d'alphabétisation et de postalphabetisation. En dépit des efforts, l'efficacité interne demeure faible avec peu d'apprenants qui parviennent au niveau 2 ou qui sont déclarés alphabétisés.

Les taux de réussite, de redoublement et d'abandon fournis par la Direction de l'alphabétisation (Dial) pour les trois dernières campagnes couvrant la période 2010 à 2013 sont résumés dans le tableau suivant.

Tableau 10.3. : Le rendement interne dans l'alphabétisation

Promotion \ Année	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Taux de réussite	50,7 %	49,6 %	51,4 %
Taux de redoublement	33,9 %	33,8 %	38 %
Taux d'abandon	15,5 %	16,6 %	10,6 %
Total	100 %	100 %	100 %

Source : Direction de l'alphabétisation (DIAL), 2014.

En l'absence des données sur les années antérieures successives, et considérant les données des trois dernières années, il se dégage de l'analyse qu'environ 50 % des apprenants inscrits en alphabétisation initiale se retrouvent en 2^e année, c'est-à-dire en fin de cycle, où ils sont déclarés alphabétisés selon l'ancien schéma⁹².

⁹² Dans l'ancien schéma, l'apprenant est déclaré alphabétisé au bout de deux campagnes de 300 heures alors que dans le Programme minimal d'alphabétisation, fixé par arrêté ministériel en 2012, il est déclaré alphabétisé après trois campagnes, pour un total de 500 heures.

En alphabétisation et éducation des adultes (AEA), à peine la moitié est déclarée alphabétisée au terme de contrôles des connaissances ou d'évaluations sommatives, réalisés par les animateurs des centres d'alphabétisation. La faible implication de la Direction de l'alphabétisation dans l'organisation de ces évaluations ne permet pas d'attester de façon certaine du niveau réel des apprenants déclarés alphabétisés. La diversité des programmes mis en œuvre par les opérateurs explique cet état de chose.

Le programme minimal d'alphabétisation vise à corriger ces insuffisances. De même, il convient d'envisager des études sur les effets/impacts des programmes d'AENF afin de mieux ressortir leurs contributions au développement socioéconomique.

En EBNF, du point de vue de la qualité, les données de la première cohorte d'apprenants sortis du premier centre expérimental permettent de dire que les déscolarisés et les non-scolarisés inscrits dans les CBNF développent au bout de quatre années d'apprentissage les mêmes compétences que les enfants inscrits au primaire et qui se trouvent au niveau CM2. Au terme de ces quatre années d'apprentissage, les élèves des CEBNF passent les mêmes examens (Cepet et concours d'entrée en 6e).

Pour la première sortie en 2013 : sur 28 apprenants d'EBNF, 6 sont admis au concours d'entrée en 6e, 21 ont continué leur formation dans les centres professionnels (dont 9 en couture et 11 en menuiserie). L'un des plus âgés s'est installé à son propre compte. Cependant, il conviendrait de collecter et d'analyser des données plus fournies sur une certaine période à l'avenir pour formuler une appréciation plus objective de la situation des sorties.

La faible collecte des données de l'AENF ne permet pas de disposer l'estimation chiffrée. Pour mieux apprécier l'efficacité externe de l'offre en ENF, il conviendrait de réaliser une étude en vue de mettre en place un mécanisme de suivi des apprenants.

Tableau 10.4. : Ratio apprenants / animateur dans les programmes d'alphabétisation

Statut	Apprenants	Animateurs	Ratio apprenants/ animateur
Public	58 960	2 690	22
Communautaire	99 431	3 667	27
Privé	44 928	2 100	21
Total	203 319	8 457	24

Source : ministère de l'Éducation nationale.

Le nombre d'apprenants par animateur est faible et se situe à 24.

10.2.3. L'encadrement pédagogique

Au Tchad, la chaîne d'encadrement pédagogique est structurée du niveau central au niveau terrain avec des acteurs étatiques précis par niveau. Ces acteurs sont les suivants :

- les animateurs ;
- les encadreurs (instituteurs adjoint et instituteurs d'alpha) ;
- les conseillers pédagogiques en alphabétisation ;
- les inspecteurs d'alphabétisation.

10.2.3.1. Les animateurs

En général, les animateurs sont recrutés et motivés directement par leurs communautés de base, donc ils ne bénéficient pas de salaire ou de subvention accordés par l'État. En l'absence d'un plan de formation initiale et continue cohérent, les animateurs sont souvent formés sur le tas avec des écarts de qualité énormes d'une communauté ou d'un opérateur privé à un autre.

Cependant avec la nouvelle option de la stratégie du « faire faire », qui consiste à confier la mise en œuvre des activités d'alphabétisation à des opérateurs privés sélectionnés, les animateurs seront recrutés, formés (formation initiale et continue) et pris en charge par leurs employeurs selon le besoin émis par l'État qui en définira le profil.

10.2.3.2. Les encadreurs

Ils sont chargés d'apporter un appui pédagogique aux animateurs ou alphabétiseurs dans les centres d'alphabétisation. Ils sont constitués d'instituteurs adjoints d'alphabétisation et d'instituteurs d'alphabétisation formés en un an dans la filière spécialisée de l'alphabétisation dans les écoles normales d'instituteurs (ENI). Outre la formation initiale aux contenus trop théoriques et par endroits inappropriés qui leur est offerte, il n'existe pas un véritable programme de formation continue pour ces acteurs au niveau central.

10.2.3.3. Les conseillers pédagogiques et les inspecteurs d'alphabétisation

La formation des cadres dans des institutions spécialisées en éducation et formation des adultes à Ndjamena et à l'étranger a produit : 8 inspecteurs et environ 200 conseillers pédagogiques d'alphabétisation formés à l'université de Ndjaména. La plupart de ces cadres d'encadrement pédagogique sont restés sur leur formation initiale et n'ont pas bénéficié d'une formation continue ou de programmes en renforcement des capacités, alors même qu'il y a des avancées marquantes des sciences de l'éducation en alphabétisation et éducation non formelle. Leur formation constitue une priorité.

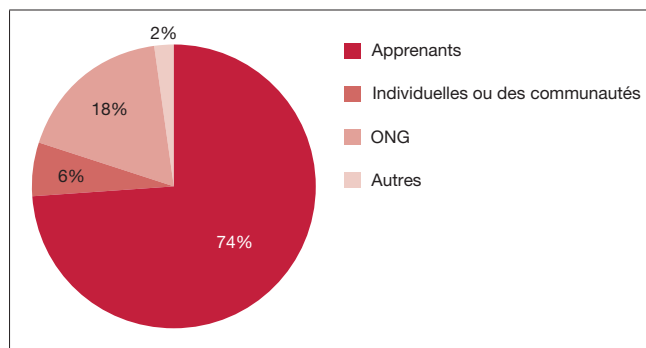
10.3. Coût et financement

Le tableau ci-dessous nous présente la répartition des contributions par région et selon leurs sources en 2012. Au cours de la campagne 2011-2012, 156 017 062 francs CFA ont été mobilisés pour les activités d'alphabétisation. Selon les sources, les apprenants ont contribué à hauteur de 73,83 % du montant global, suivi des organisations non gouvernementales (ONG) avec 17,95 %. Les contributions individuelles ou de la communauté sont par contre faibles, représentant respectivement 6,48 % et 1,73 %.

En termes de contribution par région, on observe des disparités selon les différentes délégations régionales de l'éducation nationale (Dren). Les apprenants ont contribué beaucoup pour les activités d'alphabétisation dans le secteur de Ndjamena avec une proportion de 35,35 %, suivi de la région de Wadi Fira 15,15 %. La région de Barh El Gazel vient-elle en dernière position, avec une faible proportion de 0,26 %. La contribution individuelle ou des communautaires est très importante dans la région du Wadi Fira avec 37,03 %, ce qui montre une motivation de la communauté en matière d'alphabétisation. Le graphique ci-dessous illustre mieux la proportion des sources de financement

Selon la situation des dépenses par région et par natures en 2012, 156 017 062 francs CFA ont été mobilisés pour les activités de l’alphabétisation soit 94 % de montant global de la contribution. Il faut noter que dans le secteur de la ville de Ndjamena, les dépenses engagées reste supérieures aux recettes. Cette situation nous amène à croire que certaines recettes n’ont pas été déclarées.

Graphique 10.1 : Proportion des différentes sources de la contribution financière



Source : données statistiques Alpha / Dapros.

Tableau 10.5 : Loi de Finances révisée 2012

Chapitre	Services	Nature des charges	Montant	Proportion du personnel/services
19	Direction générale alphabétisation promotion des langues nationales (DGAPLANENF)	Total	301 120 520	
		Dépense du personnel	121 120 520	40 %
		Dépense des biens et matériels	10 000 000	
		Dépense de services	17 000 000	
20	Direction de l'alphabétisation (Dial)	Total	2 291 215 960	
		Dépense du personnel	2 225 215 960	97 %
		Dépense des biens et matériels	58 000 000	
		Dépense de services	8 000 000	
21	Direction de l'éducation non formelle (Denf)	Total	75 492 000	
		Dépense du personnel	60 992 000	81 %
		Dépense des biens et matériels	10 500 000	
		Dépense de services	4 000 000	
22	Direction de la promotion des langues (DPLN)	Total	36 727 000	
		Dépense du personnel	23 723 000	65 %
		Dépense des biens et matériels	13 000 000	
		Dépenses de services	0	
		Total Dépenses du personnel	2 431 051 480	
		Total Dépenses des biens et matériel	91 500 000	
		Total Dépenses de services	182 000 000	89,89 %
		Total Budget général alpha	2 704 555 480	
		Total Budget Meffa	94 189 049 776	2,90 %
		Total dépenses des biens et matériel	91 500 000	
		Total dépenses de services	182 000 000	10,11 %
			273 500 000	

D'après le tableau 2 relatif à la loi de Finances 2012 révisée, le budget de fonctionnement du ministère de l'Enseignement fondamental et de l'Alphabétisation (Mefa) s'élève à 94 189 049 776 francs CFA. La part allouée à l'alphabétisation, éducation non formelle et à la promotion des langues nationales est d'un montant de 2 704 555 480 francs CFA, soit 2,9 % du montant total du budget du Meffa. Les dépenses du personnel représentent environ 90 % et seulement 10 % servent aux dépenses des biens matériels et services. Tel que présenté, le budget est entièrement absorbé par les salaires.

Il existe peu d'éléments d'information sur les coûts unitaires des apprenants dans le sous-secteur de l'AENF. Le coût unitaire disponible actuellement a été calculé en fonction d'éléments structurants biaisant l'estimation (masse salariale des enseignants en classe, masse salariale des personnels non enseignants, dépenses en biens et services) et sur lesquels il importe de revenir pour aller dans le sens de bonnes pratiques en la matière comme c'est le cas au Sénégal, au Burkina et au Mali.

Dans ces pays, la mise en œuvre de la stratégie du « faire faire » permet d'alléger le coût du personnel de la chaîne d'encadrement. Selon le diagnostic réalisé en 2012 en prélude à l'élaboration de la Sipea, le coût unitaire d'un apprenant en alphabétisation revient à 37 158 francs CFA et paraît supérieur au coût unitaire d'un élève du primaire, estimé à 25 814 francs CFA. Tel qu'il est estimé actuellement par les services financiers du ministère en charge du sous-secteur, le coût unitaire d'un alphabétisé est supérieur à la moyenne de la tendance observée (entre 20 000 et 25 000 francs CFA) dans des pays comme le Sénégal, le Burkina, etc. tout en restant dans les normes au regard de certaines propositions (c'est le cas par exemple d'une étude de la Banque mondiale) qui fixent la barre de 100 dollars US en tablant sur les spécificités observables d'un programme à un autre⁹³.

Il est prévu au titre de la Sipea de reverser 1 500 instituteurs à l'enseignement primaire identifiés dans le sous-secteur de l'AENF. Selon les informations fournies par la Direction de l'alphabétisation, 1 067 instituteurs ont été effectivement reversés entre 2012-2014. Cependant, il a été constaté par cette Direction que certains enseignants initialement reversés ont réintégré le sous-secteur sur la base des divers actes administratifs établis (arrêté, décision, note de service...). Si rien n'est fait pour corriger cette situation, cet indicateur de la Sipea ne sera pas respecté et le financement du sous-secteur en souffrira davantage.

Si les mesures administratives et financières préconisées en la matière au titre de la Sipea sont mises en œuvre, il est possible d'arriver à un coût unitaire moyen proche de la tendance au niveau régional, autour de 25 000 francs CFA. Ce qui importerait beaucoup étant donné que le profil du nouvel alphabétisé au Tchad est assez proche du profil de l'apprenant en fin du cycle primaire de l'enseignement fondamental.

La situation du coût unitaire d'un apprenant dans l'éducation de base non formelle manque aussi d'informations précises à l'étape actuelle et il importe d'y remédier. Il n'existe pas non plus de données officielles sur les coûts unitaires de formation des apprenants dans les programmes d'AENF mis en œuvre par des opérateurs privés pour favoriser des analyses comparatives au plan national.

⁹³ CARR-HILL R., et ROBERTS F., « Méthodes d'évaluation des coûts des programmes d'alphabétisation des adultes, notamment en Afrique », *Document de référence pour la conférence interministérielle africaine sur l'alphabétisation*, 2007, p.5.

10.4. Résultats, indicateurs de qualité et de pertinence

10.4.1. Évaluation des apprentissages

Dans l'ensemble, le niveau d'acquisition des apprenants reste faible et la plupart retombent dans l'analphabétisme. Plus des deux tiers des apprenants inscrits pour la campagne 2010-2011 étaient au niveau 1, et nombre d'entre eux n'ont pas rejoint le niveau 2. La postalphabétisation reste un maillon très faible et accueille très peu d'alphabetisés venant du niveau 2. De plus, les outils de suivi / évaluation et le dispositif de mise en œuvre ne sont pas pertinents pour faire ressortir les effets directs et indirects des programmes d'éducation d'adultes. Les indicateurs de qualité sont quasi inexistantes et l'évaluation des apprentissages se limite tout au plus à un contrôle de connaissances.

La langue française est utilisée comme langue d'alphabetisation dans la plupart des centres alors qu'elle n'est pas la langue de communication courante ou la langue familière des apprenants en milieu rural et péri-urbain. Les connaissances acquises sont alors limitées et ne favorisent pas l'évolution souhaitée des apprenants. Les langues tchadiennes sont très peu utilisées dans les programmes d'alphabetisation et souffrent de l'inexistence d'un *curriculum* pertinent et de matériels pédagogiques et didactiques adéquats. Toutes choses qui posent le problème de l'efficacité interne du système en place. Le passage d'un niveau à un autre n'est pas massif et la campagne connaît beaucoup d'abandons et d'échecs à la fin. Le diagnostic sous-sectoriel réalisé dans le cadre de l'élaboration de la Sipea en 2012 a confirmé ce constat dans une large mesure.

À côté de ce tableau peu performant, il existe par endroits quelques données intéressantes en matière d'apprentissage et d'acquis à travers les programmes d'alphabetisation. Le rapport de la mission d'évaluation finale de la stratégie du « faire faire » en alphabetisation, au titre du Projet d'appui à la réforme du secteur éducatif au Tchad (Parset), réalisée en 2011, mentionne que les bénéficiaires de l'alphabetisation, c'est-à-dire les apprenants, « parviennent à lire, écrire et sont prédestinés à assumer plus de responsabilités sociales dans leurs communautés de base surtout dans le cadre du processus de la décentralisation intégrale en construction » (p. 33).

Les programmes d'alphabetisation développés par certaines ONG nationales et/ou internationales (SIL, BELACD, etc.) facilitent aussi des apprentissages intéressants en lecture, écriture et calcul par écrit. On peut citer le cas du programme d'alphabetisation en langues nationales de la Fédération des associations pour la promotion des langues du Guéra (FAPLG), qui a obtenu le prix UNESCO en alphabetisation en septembre 2013.

Pour s'assurer à terme que ce profil du néo-alphabeté est atteint au Tchad, il conviendrait de développer des outils de suivi / évaluation conséquents, de formuler des indicateurs de qualité et de pertinence clairs et mesurables, puis de mettre en place un dispositif de mise en œuvre approprié. Des évaluations diagnostiques, des tests de contrôle des connaissances des apprenants, des évaluations à mi-parcours et finales seront réalisés pour une bonne appréciation de la trajectoire d'apprentissage des néo-alphabetés, sans oublier les effets de cette formation dans leur vie.

10.4.2. L'impact de l'AENF sur les comportements et les pratiques

La valeur ajoutée ou la mesure des effets de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes dans la vie socioéconomique, professionnelle et culturelle des apprenants reste un maillon faible du dispositif en place.

L'impact et/ou les effets de l'alphabétisation sur les populations bénéficiaires n'a pas souvent fait l'objet d'une étude approfondie au niveau central ou étatique. Ce qui ne permet pas de capitaliser de bonnes pratiques pour le plaidoyer en faveur des programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes. C'est là une grande faiblesse actuelle qu'il faut corriger rapidement dans les prochains plans et programmes en alphabétisation. Cependant, quelques témoignages de néo-alphabètes relevés à travers les rapports d'activités de certaines ONG, ainsi que l'observation des comportements et pratiques des néo-alphabètes dans leurs milieux de vie permettent d'apprécier les effets des contenus éducatifs développés dans les programmes d'alphabétisation.

Au plan associatif, les groupements féminins ayant suivi des cours d'alphabétisation ont amélioré la gestion de leurs activités génératrices de revenus. Elles utilisent les outils de gestion auxquels elles ont été formées pour tenir une comptabilité transparente et bénéfique aux groupements. Elles s'organisent mieux et mènent des réflexions prospectives, comme par exemple l'étude du marché pour l'écoulement de leurs produits. La maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul par écrit a renforcé leur confiance et développé chez elles le goût de l'apprentissage continu ou de l'apprentissage tout au long de la vie. Ces femmes expriment clairement de nouveaux besoins en renforcement des capacités dans divers domaines socioéconomiques. Ces effets sont manifestes surtout avec les groupements féminins alphabétisés par les ONG locales et internationales.

Les apprentissages développés dans les programmes d'alphabétisation ont éveillé la conscience de plusieurs néo-alphabètes sur la scolarisation des filles, et ont contribué à freiner certaines pratiques néfastes dans certaines localités : le mariage forcé et l'excision des filles. De nombreuses mères de filles ont compris les conséquences liées à ces pratiques et se sont engagées à les abandonner. Le nouveau programme d'alphabétisation accorde une grande place à cette déconstruction cognitive à travers les contenus éducatifs qu'il offre et qui intègrent également la lutte contre les défis contemporains : VIH/Sida, désertification, pollution des eaux, la citoyenneté et la paix, etc. La quasi-totalité des femmes alphabétisées enceintes font la visite prénatale et postnatale après avoir suivi les apprentissages sur ce thème ; ce qui leur permet d'éviter les grossesses compliquées et de freiner les mortalités infantile et maternelle. Certaines personnes autrefois réticentes au planning familial sont de plus en plus attentives à la question.

Les effets sont aussi visibles sur le plan individuel. Par exemple, de nombreuses femmes ayant appris de nouvelles connaissances dans le centre d'alphabétisation le réinvestissent dans la vie quotidienne à travers les travaux ménagers ou domestiques, l'éducation ou le traitement des enfants, la recherche de l'information ou la communication. Les témoignages suivants extraits du rapport d'activités de l'ONG BELACD spécialisée en alphabétisation dans la région de Pala et Léré sont illustratifs :

« Depuis 2002 jusqu'à aujourd'hui, je suis le cours d'alphabétisation. Je m'exprime mieux en français que les filles du CM2 voire du collège ! Je vends de l'huile, de la pâte d'arachide et d'autres condiments au marché. Maintenant, je me défends bien au marché avec mes clients qui ne parlent que le français ».

« Depuis que je suis le cours d'alphabétisation, c'est l'apprentissage avec les images qui m'a beaucoup aidé. À chaque fois que je suis à la cuisine, je pense aux leçons sur l'hygiène alimentaire, sur l'hygiène

autour du puits, sur l'hygiène de la concession, etc. Je rêve de la propreté. Si bien que mon mari a trouvé en moi un grand changement. Je conseille même les autres femmes de notre quartier. Pour moi, l'alphabétisation a changé ma vie et même celle de mes enfants ».

Certains néo-alphabètes hommes utilisent aussi les apprentissages développés dans leurs activités professionnelles. C'est le cas par exemple des paysans qui ont laissé tomber quelques mauvaises pratiques culturelles dont : les feux de brousse, la surexploitation du sol, etc. Par ailleurs, l'observation de la conduite des néo-alphabètes montre qu'ils sont plus sensibles à certaines questions comme l'espacement des naissances, l'établissement de l'acte de naissance des enfants, etc.

10.4.3. Insertion économique et sociale

Elle est plus visible au niveau des programmes d'éducation de base non formelle de l'État. Il s'agit en particulier de programmes destinés à la scolarisation accélérée des déscolarisés et non scolarisés en âge d'insertion dans l'éducation formelle d'une part, et d'autre part, de l'insertion dans la vie professionnelle de ceux qui ont dépassé l'âge pour être reversés dans le formel. La première cohorte des apprenants issus des centres d'éducation de base non formelle de l'État (centre de N'Djari) est sortie en juillet 2013. Certains parmi les plus jeunes ont rejoint la classe de 6e dans le postprimaire ; quelques-uns ont reçu un kit d'outils et devront s'installer à leur propre compte. D'autres enfin ont rejoint les centres de formation professionnelle pour approfondir leur apprentissage d'un métier et en sortir ouvriers spécialisés. Cette insertion socioprofessionnelle évite aux jeunes garçons exclus du système formel d'être engagés par les groupes armés et/ou rébellions, et aux jeunes filles adolescentes non prises en charge par le secteur formel de tomber dans la prostitution. La Direction de l'éducation non formelle du ministère en charge du sous- secteur devra mettre au point un bon système de suivi postformation de ces apprenants, qui aiderait à bien apprécier leur insertion socioprofessionnelle.

En ce qui concerne l'alphabétisation et l'éducation des adultes, l'absence d'une mise en œuvre claire de l'utilisation des langues nationales dans l'administration (locale tout au moins) et à l'école limite la marge de promotion sociale des néo-alphabètes. Les acquis développés dans les programmes d'alphabétisation en langue française sont très réduits et ne peuvent servir de véritable opportunité à une insertion socioprofessionnelle. Il convient alors de définir, d'adopter et de mettre en œuvre une politique linguistique nationale conséquente intégrant l'héritage culturel du Tchad : langues tchadiennes, langues étrangères et autres langues rencontrées dans le vaste champ communicatif national. Le processus de décentralisation en cours constitue un tremplin à exploiter pour renforcer ce maillon très faible des programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes au Tchad.

Cependant, du fait de leur statut de néo-alphabète ou alphabétisé, de nombreuses personnes sont promues à des postes de secrétaire, trésorier, voire président de groupements ou d'associations. Au plan religieux, certains deviennent des lecteurs à l'église ou carrément des catéchistes.

Le tableau ci-dessous montre que les régions du nord, du centre et de l'ouest sont beaucoup plus touchées par l'analphabétisme, les taux les plus élevés étant dans les régions de Barh El Gazel (97 %), Lac (96 %), Kanem (96 %), Batha (93 %), Tibesti (93 %), Salamat (93 %) l'Ennedi (93 %), Sila (92 %), Hadjer-Lamis (92 %), Wadi Fira (90 %), Guéra (89 %) et Borkou (88 %). Il faut noter également que sur toutes les régions du pays, seule la ville de Ndjamena a enregistré un taux d'analphabétisme de moins de 50 %, et ceci depuis 2009.

Tableau 10.6. : Taux d'alphabétisation des 15 ans et plus par région de résidence selon le sexe et le niveau de vie (%)

Région	Hommes			Femmes			Ensemble		
	Non pauvres	Pauvres	Total	Non pauvre	Pauvres	Total	Non pauvres	Pauvres	Pauvres
Bahr El Gazel	30,5	13,6	23,3	4,5	10	6,9	16,4	11,6	14,3
Batha	27,6	28	27,7	9,5	7,6	8,7	17,1	16,4	16,8
Borkou-Ennedi-Tibesti	33,7	14,8	25,4	11,6	6	9,5	21,2	10,4	16,8
Chari-Baguirmi	16,2	8,1	13,3	6,8	0,9	4,5	11,5	4,3	8,8
Guéra	35,9	26,4	29,7	10,7	11,6	11,3	22,1	18,3	19,6
Hadjer-Lamis	11,1	13,5	12,2	4,2	1,5	2,9	7,6	6,8	7,2
Kanem	12,9	10,4	11,9	4	3,8	3,9	7,7	6,8	7,4
Lac	14,4	14	14,2	3,9	3,3	3,6	8,5	8,6	8,6
Logone Occidental	50,2	47,7	48,7	26,9	14,1	18,8	37,4	28,4	31,8
Logone Oriental	56,2	56,6	56,3	19,2	12,4	16	36	31,8	34
Mandoul	52,3	44,2	47	28,6	22,6	24,5	39,9	31,9	34,5
Mayo-Kebbi Est	53,4	47,9	51,2	25,8	14,6	21,5	37,6	29,1	34,3
Mayo-Kebbi Ouest	65,8	62,9	64,4	35,1	26,9	31,6	48,6	44,4	46,7
Moyen-Chari	58	51,1	54,2	34,5	18,4	24,9	46,3	33,3	38,9
Ndjaména	63,8	56,6	63	45,9	23,3	43,7	54,9	41,4	53,5
Ouadaï	22,9	17,3	21	9,6	4,4	7,9	15,6	10,5	13,9
Salamat	25,4	18,4	22,4	7,8	5,2	6,7	15,6	11,1	13,7
Sila	36	32,1	34,3	5,4	7,3	6,1	18,4	19	18,6
Tandjilé	39,4	46,2	43,6	25,3	12,6	17,7	31,6	28,2	29,5
Wadi Fira	26,5	18,9	23,4	7,7	1,4	5,5	15,5	9,6	13,3
Ensemble	41,0	36,4	39,0	20,2	12,1	16,6	29,7	23,2	26,8

Source : - Inseed, Ecosit 3 (2011).



ANNEXES

Annexe 1.1. : Méthodologie de calcul des indices de contexte synthétiques

La Banque mondiale (région Afrique, unité Éducation) collecte annuellement des données de sources diverses (la Banque mondiale, le FMI, l'ISU, ONUSIDA, l'OCDE...) pour calculer et actualiser un indice de contexte comparatif pour tous les systèmes éducatifs de l'Afrique subsaharienne. Cet indice de contexte permet la prise en compte des différences de contexte lors de la comparaison des résultats de l'éducation des pays. L'indice de contexte est formé de deux indices subordonnés : l'indice de contexte économique et l'indice de contexte sociodémographique, chacun calculé sur la base de divers indicateurs.

L'indice de contexte économique inclut les indicateurs suivants :

- les revenus courants hors dons, comme pourcentage du PIB (FMI et OCDE) ;
- l'aide publique au développement en éducation, comme pourcentage du PIB (inclut 20 % de l'appui budgétaire global, s'il existe – indicateurs de l'OCDE et du Développement mondial) ;
- la part de la scolarisation privée (institut statistique de l'UNESCO) ;
- le PIB par habitant (Banque mondiale et OCDE) ;
- la croissance du PIB sur les trois dernières années (Banque mondiale et OCDE).

L'indice de contexte sociodémographique inclut les indicateurs suivants :

- le taux de pseudodépendance démographique, exprimé comme le nombre d'enfants âgés de 5 à 16 ans en pourcentage de la population totale (département des affaires économiques et sociales des Nations unies) ;
- le taux d'alphabétisme des adultes (de 15 ans et plus – Institut statistique de l'UNESCO) ;
- le taux de prévalence du VIH/Sida, pour les adultes âgés de 15 à 49 ans (ONUSIDA) ;
- le taux de mortalité infantile, pour mille naissances (Organisation mondiale de la santé et UNICEF) ;
- la prévalence de la malnutrition (taille pour âge), comme pourcentage des enfants de moins de 5 ans (Organisation mondiale de la santé) ;
- et la population urbaine, comme pourcentage de la population totale (données des Nations unies).

Les onze indicateurs sont standardisés (moyenne = 50; écart type = 10). Le résultat de ce calcul pour un pays donné est son score relatif, comparé aux autres pays africains.

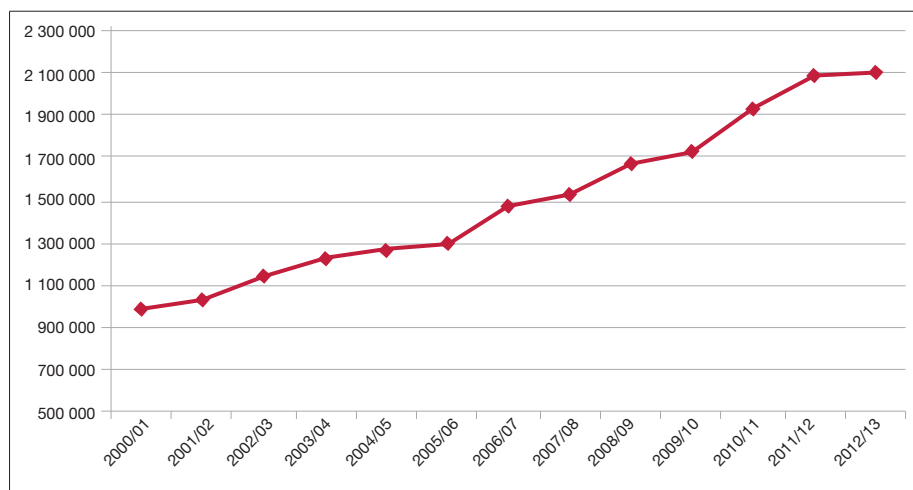
Ensuite, une moyenne pondérée (avec des poids issus d'une analyse statistique factorielle) des indicateurs est calculée pour aboutir aux indices subordonnés et l'indice global de contexte.

Finalement, les indices subordonnés et l'indice de contexte global sont standardisés [moyenne = 50 et écart type = 10] pour éviter des chiffres négatifs et pour que les résultats soient plus fiables.

Annexe 2.1. Évolution des effectifs scolarisés par niveau d'étude

Niveau d'enseignement	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13
Maternelle/Jardin d'enfants			6 2511	7 765			1 758	6 762	7 306	21 209	22 347	19 131	
- public			3 346	4 142			503	1 088	1 225	7 087	5 259	2 087	
- communautaire			1 900	2 308			186	1 126	1 304	9 663	3 817	7 166	
- privé			1 012	1 315			1069	4 548	4 777	4 466	13 271	9 878	
Primaire	984 224	1032 250	1139 042	1 225 616	1262 393	1 296 486	1472 097	1529 711	1 671 205	1 727 030	1 928 603	2 087 908	2 101 187
- public	691412	710 066	658 972	816 231	868 1 88	861 022	962 641	977 966	1 025 568	1 014 999	1 1 17 105	1 170 117	1 177 559
- communautaire	205 777	218 427	365 579	264 36:1	288 148	25 620	190 843	437 544	502 399	546 180	640 551	719 467	724 04:1
- privé	85 035	103 757	114 491	125 022	106 057	109 844	118 613	114 201	143 238	145 851	170 947	198 324	199 585
Enseignement moyen	119 104	134 813	158 368	169 606	163 754	193 327	227 202	267 748	301 758	305 748	315 754	321 066	331947
- public	103 799		131 635	140 814		143 442	158 254	162 379	229 457	240 503	244 515	255 142	263 789
- communautaire	354		2 238	4 136		23 164	38782	40 396	28 367	22 596	26011	16 486	17045
- privé	14 951		24 495	24 656		26 72 1	30 166	64 973	43 934	42 649	45 228	49 438	51 113
Enseignement secondaire général	40 537	46 636	50 792	55 055	51230	65 546	84 060	97 907	115 220	119 067	134 260	130 113	136 022
- public	35 074		43 398	47 975		55 021	69 272	6 1 165	93 153	99 397	111 755	106 984	1 11 843
- privé	5 463		7 394	7 080		10 525	14 788	36 742	22 067	19 670	22 505	23 129	24 179
Enseignement technique et professionnel							4 137	4 157	4 708	5 568	6 534	6 855	6 761
Collèges							727	379	720	891	1 211	855	843
- CA							154		169	67		622	
- CFTP							343	379	267	739	831		
- CFTN							230	284	284	85	380	233	
Lycées							3 410	3 778	3 988	4 677	5 323	6 000	5 918
- LETIN							404		368	788	960	1 071	
- LETCOM							3 006	3 778	3 620	3 889	4 363	4 929	
Enseignement supérieur	6 923		10 328	11 768				18 240	20 394		24 349	24 950	25 551
- public	5 995		8 977	9 725				12 566	13 911				18 342
- privé	928		1 351	2 043				5 674	6 483				7 209
Alphabétisation et ENF										142 227	180 668	165 868	
- public										45 499	58 111	43 099	
- communautaire										60 573	79 938	86 370	
- privé										36 155	42619	36 399	

Annexe 2.2. Évolution des effectifs scolarisés au primaire (2001 - 2013)



Source : données statistiques Alpha / Dapro.

Annexe 2.3. Les résultats des études internationales sur le redoublement (extrait « RESEN Bénin », 2007)

Les travaux internationaux conduits depuis une décennie ont montré les résultats suivants :

- **La décision de redoublement n'est pas toujours juste.** Le niveau de l'élève n'explique pas à lui seul la décision de redoublement. Les décisions de redoublement dépendent souvent de facteurs « subjectifs » comme la position relative de l'élève dans la classe, le milieu et les conditions d'enseignement, la qualification du maître (Pasec, Confemen, 1999). En Côte d'Ivoire, par exemple, plus de 30 % des élèves redoublants ne se trouvaient pas dans le tiers le plus faible des élèves au niveau national, mesuré par le test standardisé de l'évaluation Pasec 1995.
- **L'efficacité pédagogique du redoublement n'est pas prouvée.** Les analyses au niveau macro (Mingat et Sosale, 2000) montrent que l'argument selon lequel des redoublements élevés pourraient être justifiés par des raisons liées à la qualité de l'éducation n'est pas empiriquement vérifié. Il existe de bons systèmes scolaires (bon niveau d'apprentissage des enfants) qui ont des taux de redoublement faibles ou élevés : il n'y a pas de relation significative entre niveau d'apprentissage des élèves et fréquence des redoublements. De même, les études au niveau école (en particulier dans les RESEN des autres pays africains) montrent que, à moyens et à contexte égaux, les écoles où les élèves ont plus redoublé n'ont pas de meilleurs résultats à l'examen de fin de cycle. Enfin, les analyses au niveau individuel (Pasec, 1999 et 2004 b) montrent que les élèves (exceptés ceux qui sont spécialement faibles) que l'on fait redoubler ne progressent pas mieux en redoublant que s'ils avaient été promus dans la classe supérieure.
- **Un effet négatif important sur les abandons.** Les études aux niveaux pays, école et individus coïncident également sur ce point. Au niveau macro, les études⁹⁴ montrent que les redoublements exacerbent les abandons en cours de cycle. Les familles perçoivent dans le redoublement imposé à leur enfant que celui-ci n'est pas performant et qu'il ne profite pas bien de sa présence à l'école. Comme les coûts d'opportunité (le fait que l'enfant aille à l'école au lieu de participer à une activité rémunératrice pour la famille) constituent toujours un argument à l'encontre de la fréquentation scolaire, le redoublement incite les parents à retirer leur enfant de l'école. Au niveau global en Afrique, on estime l'effet d'un point de plus de redoublement à 0,8 point de plus d'abandons. On sait également que ces impacts négatifs du redoublement sont encore plus marqués parmi les groupes de population où la demande scolaire est plus faible (filles, enfants de milieu économiquement défavorisé). Les résultats des analyses au niveau école vont dans le même sens. Au Tchad, par exemple, un point de redoublement en plus est associé, autres facteurs égaux par ailleurs, à 0,43 point de rétention en moins (RESEN Tchad 2005). Au niveau individuel, les travaux confirment cette tendance : au Sénégal, à niveau d'élève donné, la décision de faire redoubler l'élève en 2e année accroît de 11 % le risque que cet élève abandonne au bout d'un an (Pasec, 2004 b).
- **Un impact sur les coûts.** Le redoublement fait payer deux années d'étude au système pour une seule année validée. Autrement dit, à contrainte budgétaire donnée, les redoublants occupent des places qui surchargent les classes et/ou empêchent d'autres enfants d'accéder à l'école. Le lien entre taux de redoublement et rapport élèves-maîtres est montré empiriquement⁹⁵.

⁹⁴ Voir par exemple Mingat et Sosale (2000) et Bernard, Simon, Vianou (2005).

⁹⁵ Voir par exemple Mingat et Sosale (2000) et Pôle de Dakar (2002).

Annexe 2.4. Comparaison internationale des pourcentages de redoublants dans l'enseignement général

Pays	Primaire	Enseignement moyen	Secondaire général
Tchad (2012-13)	24,9	21,6,9	27,8
Bénin (2010-11)	16,1	23,9	21,9
Burkina (2009-10)	10,1	25,7	23,5
République centrafricaine (2009-10)	20,7	14,8	12,6
Érythrée (2008-09)	13,7	14,5	3,6
Éthiopie (2008-09)	6,2	9,4	1,1
Gambie (2009-10)	5,6	3,5	4,5
Ghana (2008-09)	6,5	3,1	2,7
Guinée (2008-09)	15,3	20,3	22,5
Guinée-Bissau (2009-10)	14,0	16,0	6,4
Madagascar (2008-09)	20,4	12,2	10,4
Malawi (2008-09)	---	5,7	8,3
Mali (2009-10)	12,9	17,6	15,4
Mozambique (2009-10)	7,5	14,5	5,2
Niger (2009-10)	4,4	18,4	17,7
Rwanda (2008-09)	14,8	9,1	5,6
Sierra Leone (2004-05)	12,0	14,0	11,0
Ouganda (2008-09)	11,7	2,0	2,4
Tanzanie (2008-09)	2,4	1,7	1,4
Togo (2010-11)	21,5	22,0	34,9
Moyenne	12,0	13,4	11,8

Source : : calculs des auteurs à partir des annuaires statistiques pour le Tchad, et base d'indicateurs du Pôle de Dakar IPE-UNESCO, pour les autres pays.

Annexe 2.5. : Présentation générale du coefficient d'efficacité interne

Normalement, il faut 6 années scolaires pour former un sortant du primaire. Les élèves qui finissent leur primaire dans ce temps ont été formés avec une pleine efficacité interne. Par contre, un élève qui finit son primaire avec un redoublement (voire plusieurs redoublements), passe plus de 6 années scolaires au primaire. Les années scolaires supplémentaires peuvent être considérées comme des gaspillages de ressources car si le système était pleinement efficace, il n'aurait eu besoin que de 6 années scolaires. Pire encore, un élève qui abandonne les études avant la fin du primaire a passé plusieurs années scolaires sans résultats. Là aussi, toutes les années scolaires qu'il a passé dans le système constituent des gaspillages de ressources humaines, matérielles et financières, celles-ci étant engagées durant chacune de ces années scolaires pour un résultat nul, c'est-à-dire sans achèvement du cycle. Ce processus de raisonnement peut être appliqué aux autres ordres d'enseignement.

De façon générale, un indicateur d'efficacité interne du système éducatif à un cycle donné est calculé en recourant au concept d'« année-élève », défini comme étant une année passée par un élève dans un niveau d'étude donné. On peut donc mesurer l'efficacité interne du système éducatif en divisant le nombre idéal (théorique) d'années-élèves nécessaires pour former les sortants du cycle par le nombre d'années-élèves effectivement utilisées / consommées (y incluant les années-élèves dues aux redoublements et les années-élèves utilisées par les abandons). Cet indicateur est appelé coefficient d'efficacité interne (CEI) et varie entre 0 et 1. Plus il est proche de 1 et plus le système est efficace en termes de conduire les élèves de la première à la dernière année du cycle dans le nombre minimum d'années requis. La différence de l'indicateur par rapport à 1 fournit une mesure du niveau de gaspillage des ressources dues aux abandons et aux redoublements.

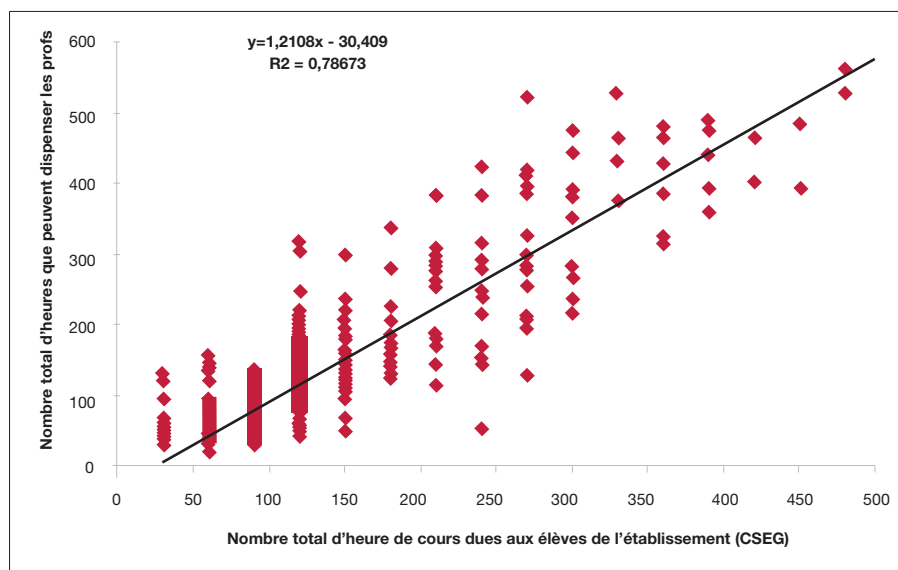
Annexe 4.1. Allocation des enseignants par région – REM et degré d'aléa (2013)

Régions	REM	R2	Aléa [1-R2]
Barh el Gazel	72	0,60	0,40
Batha	64	0,45	0,55
Borkou	39	0,38	0,62
Chari-Baguirmi	51	0,78	0,22
Ennedi	36	0,70	0,30
Guéra	62	0,73	0,27
Hadjer-Lamis	56	0,66	0,34
Kanem	107	0,49	0,51
Lac	58	0,60	0,40
Logone Occidental	59	0,86	0,14
Logone Oriental	60	0,60	0,40
Mandoul	56	0,77	0,23
Mayo-Kebbi Est	56	0,76	0,24
Mayo-Kebbi Ouest	51	0,81	0,19
Moyen-Chari	54	0,79	0,21
Ouaddaï	85	0,70	0,30
Salamat	74	0,82	0,18
Sila	72	0,47	0,53
Tandjilé	52	0,79	0,21
Tibesti	44	0,50	0,51
Ville de Njamena	51	0,48	0,52
Wadi Fira	66	0,53	0,47
TOTAL	59	0,69	0,31

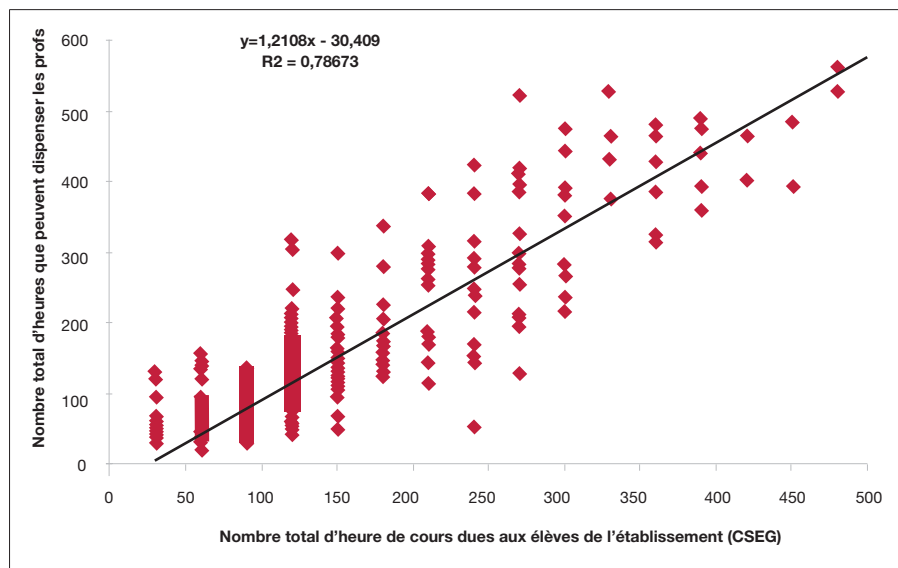
Source : calcul des auteurs à partir des données de l'annuaire statistique.

Annexe 4.2. : R2 d'allocation des enseignants dans les lycées et collèges (2012)

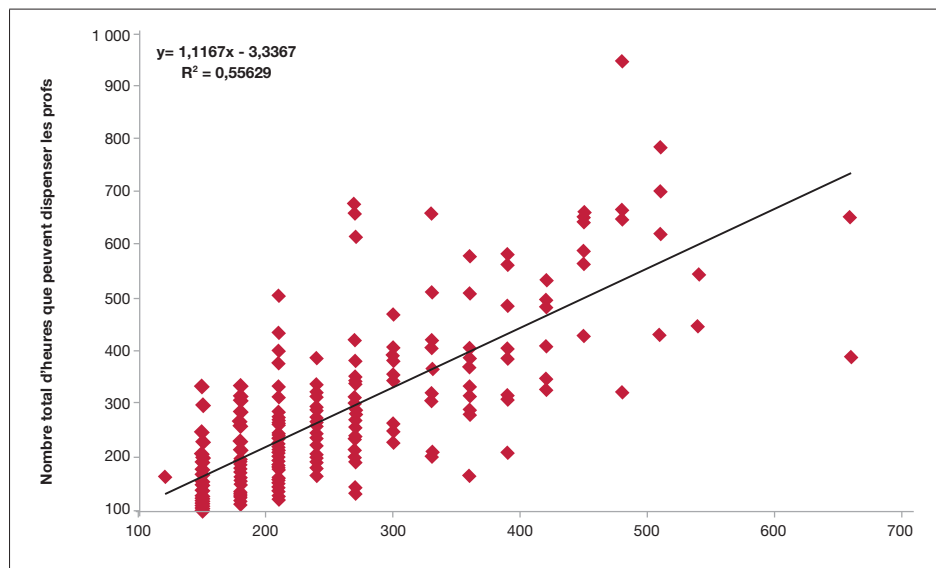
• Collèges



• Lycées



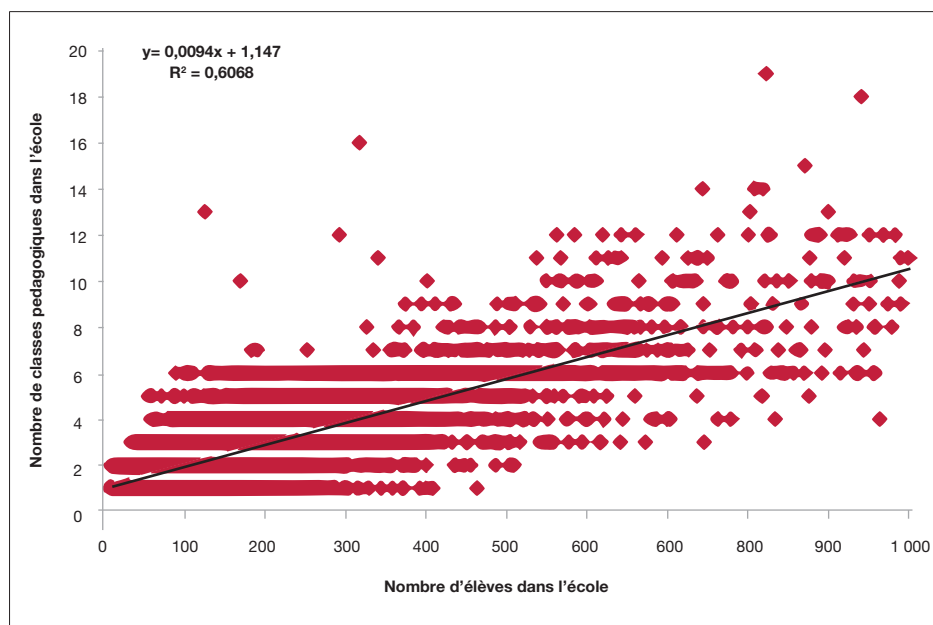
- Collèges et lycées



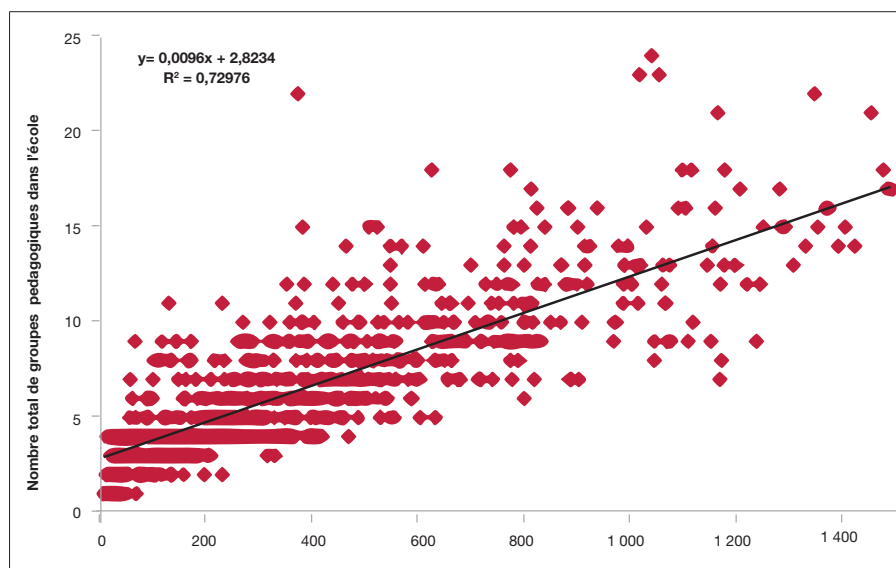
Source : calcul des auteurs à partir de la base de données du SIGE.

Annexe 4.3. : Relation entre le nombre de classes pédagogiques et le nombre d'élèves dans les écoles publiques et communautaires (2012)

• Écoles primaires



• Collèges et lycées



Source : annuaire de statistiques scolaires, 2012.

Annexe 4.4. : Disponibilité et allocation des manuels scolaires au moyen et au secondaire général (2012)

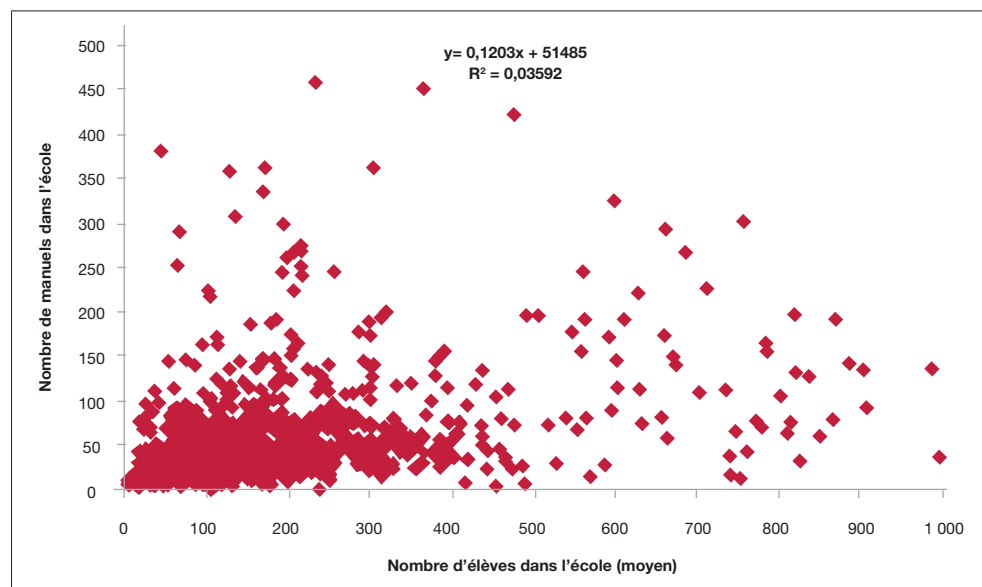
Tableau A 4.1 : Ratio élèves par manuel, selon leur état et selon le statut de l'école (2011-12)

	Ratio élèves par manuel	Ratio élèves par manuel en bon état
Enseignement Moyen	4	6
- public	6	8
- communautaire	3	4
- privé	2	2
Enseignement secondaire Général	2	3
- public	3	4
- privé	1	1
Total général	3	4

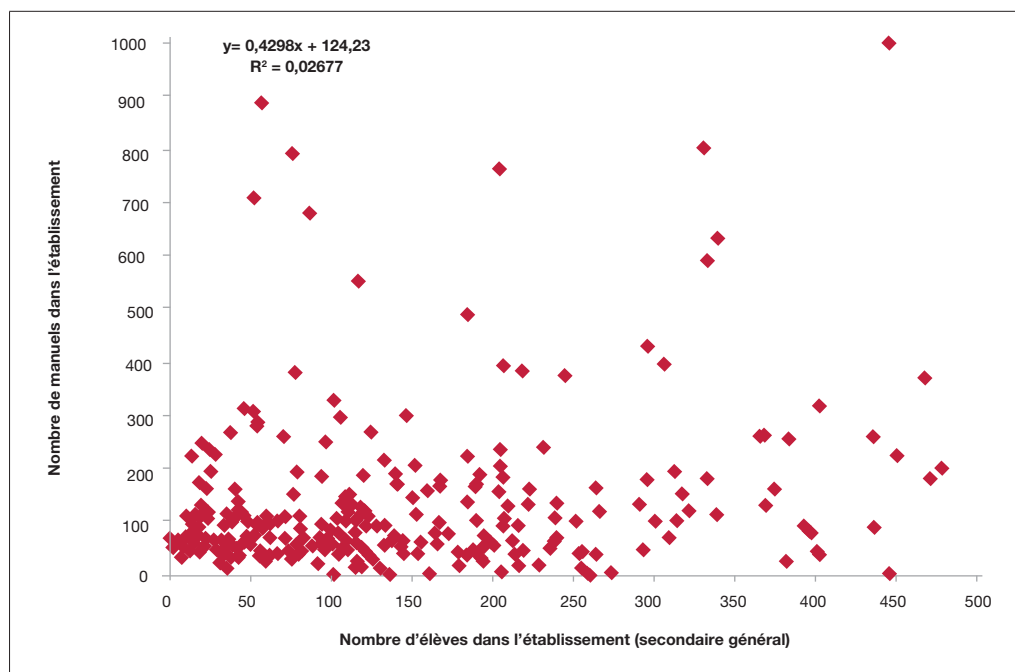
Source : calcul des auteurs à partir des données de l'annuaire statistique.

Graphique A 4.1 : Relation entre le nombre de manuels et le nombre d'élèves dans l'école, public et communautaire uniquement

• Enseignement moyen



• Secondaire général



Annexe 5.1. : Définition de quelques indicateurs utilisés dans le cadre des présentes analyses

Le taux d'inactivité permet d'apprécier le niveau de désintérêt/découragement de la population par rapport à l'activité économique du pays. En effet, un sortant est inactif si celui-ci ne participe pas au marché de travail. Cela signifie qu'il n'a pas d'emploi et qu'il n'est pas non plus à la recherche d'emploi. Les sortants inactifs sont considérés comme des « oisifs » et sont donc exposés à toutes sortes de vices (drogue, contrebande, banditisme, bande armée...).

Il est d'usage ensuite de distinguer, parmi ceux qui participent au marché de travail, ceux qui sont au chômage, c'est-à-dire ceux qui sont à la recherche active d'un emploi au cours de la période de référence et qui sont disponibles pour travailler (définition BIT), ce qui permet de calculer le taux de chômage. Certains auteurs ont recours à une définition plus large du chômage en ajoutant aux chômeurs au sens du BIT ceux qui, bien que n'ayant pas cherché d'emploi au cours de la période de référence, restent malgré tout disponibles si on leur en proposait un (chômeur découragé)⁹⁶.

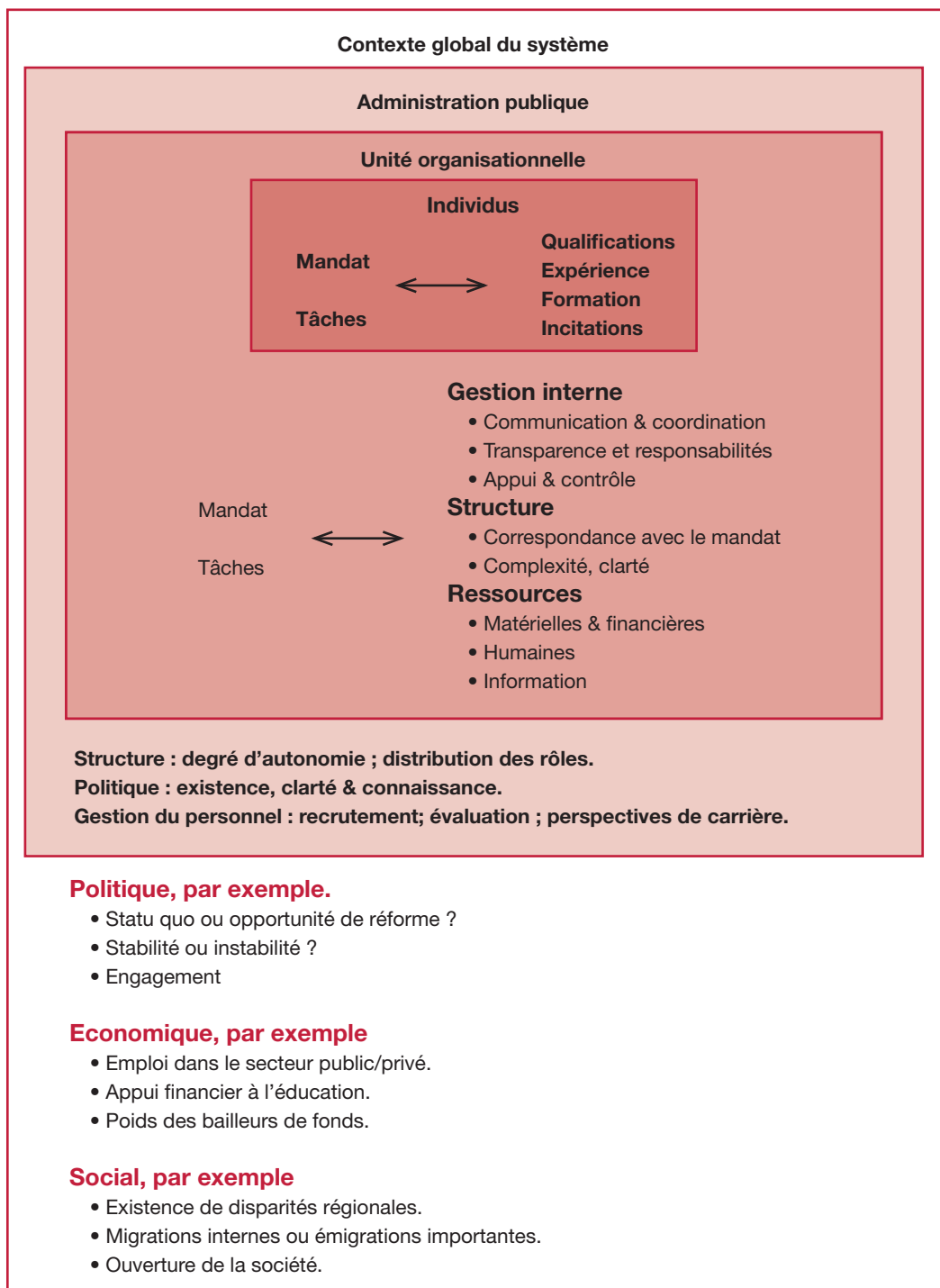
Le taux d'emploi précaire est souvent utilisé pour apporter des éléments factuels sur la qualité des emplois occupés par les sortants du système éducatif. La précarité de l'emploi est la préoccupation majeure des actifs occupés dans les pays en développement. Les emplois précaires sont les emplois qui comportent un élément d'instabilité du contrat de travail⁹⁷. Ils comprennent entre autres les contrats à durée déterminée (CDD), l'apprentissage, les stages, le travail par intérim⁹⁸.

⁹⁶ Cette définition est celle qui est la plus adaptée au contexte africain. Sauf mention contraire, c'est cette définition élargie qui sera utilisée dans le cadre du présent document.

⁹⁷ Convention, écrite ou orale, par laquelle un actif met son activité au service d'un employeur (en échange d'une rémunération ou non).

⁹⁸ Il est d'usage de considérer les travailleurs pour leur propre compte (TCP) et les travailleurs familiaux non rémunérés comme des actifs occupant des emplois précaires.

Annexe 7.1. : Facteurs qui influencent la compétence des individus



Annexe 9.1. : Confrontation entre offre de formation et capacité d'absorption du marché du travail au niveau de quelques régions

Ndjamena

Offre de formation	Nombre de structures	Pourcentage des structures		Offre de formation	Poids des effectifs en emploi par secteur
Secteur primaire	6	5 %		Secteur primaire	5 %
Secteur secondaire	26	20 %		Secteur secondaire	17 %
Secteur tertiaire	95	75 %		Secteur tertiaire	78 %
Ensemble	127	100 %		Ensemble	100 %

Source : calculs à partir d'Ecosit 3 et des données du ministère en charge de l'ETFP, recensement offre.

Logone occidental

Offre de formation	Nombre de structures	Pourcentage des structures		Offre de formation	Poids des effectifs en emploi par secteur
Secteur primaire	5	16 %		Secteur primaire	65 %
Secteur secondaire	5	16 %		Secteur secondaire	16 %
Secteur tertiaire	21	68 %		Secteur tertiaire	19 %
Ensemble	31	100 %		Ensemble	100 %

Source : calculs à partir d'Ecosit 3 et des données du ministère en charge de l'ETFP.

Moyen-Chari

Offre de formation	Nombre de structures	Pourcentage des structures		Offre de formation	Poids des effectifs en emploi par secteur
Secteur primaire	2	5 %		Secteur primaire	87 %
Secteur secondaire	7	18 %		Secteur secondaire	5 %
Secteur tertiaire	30	77 %		Secteur tertiaire	8 %
Ensemble	39	100 %		Ensemble	100 %

Source : calculs à partir d'Ecosit 3 et des données du ministère en charge de l'ETFP.

Annexe 9.2. : Nombre d'enseignants qualifiés pour quelques disciplines/filières

Discipline	Certifiés et assimilés	Licenciés et assimilés	Maîtres trav. et chef atelier	Prof. CET	Instructeurs	Instituteurs	Maîtres d'EPS	Total général
Mécanique appliquée		4	2		1			7
Électrotechnique	2	4		1		1		8
Schéma		6			2			8
Froid / Climatisation		3	1	1	1			6
Électricité/Plomberie		1	2	1	4	1		9
Maçonnerie	1			4	2			7

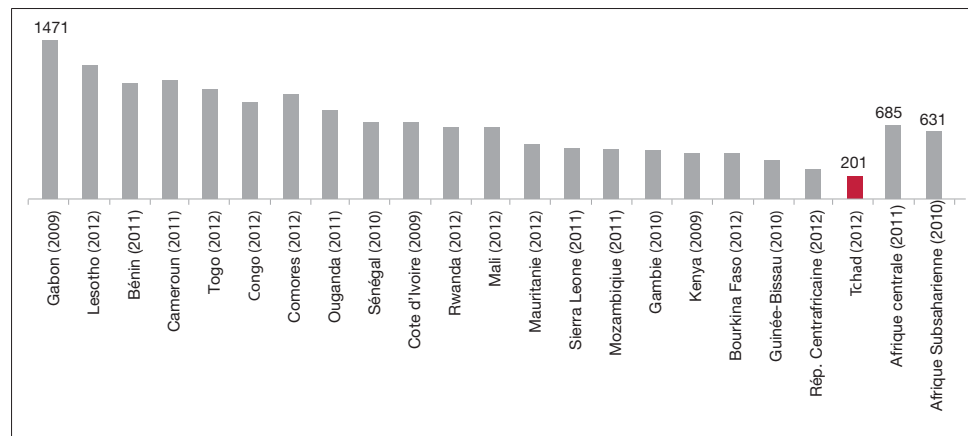
Source : calculs effectués des auteurs à partir de l'annuaire statistique 2011/2012.

Annexe 9.3. : Secteurs d'activités des sortants du système formel d'ETFP

Secteurs d'activité	Secondaire technique	Secondaire professionnel	Supérieur professionnel	Supérieur général	Ensemble exerçant dans le secteur avec une qualification formelle dans le secteur	Pourcentage des personnes qualifiées par rapport à l'ensemble des actifs du secteur
Agriculture, élevage, sylviculture et pêche	383	399	305	301	1388	0,1 %
Activité extractives	8	5	228	327	568	18,8 %
Activités de fabrication	55	54	421	446	976	1,9 %
Production et distribution d'électricité, de gaz et d'eau	9	5	112	125	251	15,4 %
Construction des bâtiments et génie civil	49	23	565	485	1122	3,7 %
Commerce (gros et détail), réparation de véhicules	108	56	589	673	1426	0,4 %
Activités d'hébergement et de restauration	31	14	217	95	357	0,3 %
Activités d'information, d'édition et d'imprimerie	2	2	129	141	274	16,7 %
Transport et entreposage	15	12	277	305	609	2,6 %
Activités de poste et de télécommunications	5	5	385	362	757	28,8 %
Activités financières et d'assurance	6	6	453	444	909	36,4 %
Activités professionnelles, scientifiques et techniques	2	5	166	251	424	43,3 %
Activités immobilières et services administratifs et d'appui	18	15	247	234	514	6,6 %
Administration publique, défense et sécurité sociale obligatoire	180	699	9606	12205	22690	24,2 %
Éducation	29	220	1865	2099	4213	30,3 %
Santé et action sociale	6	34	370	340	750	13,2 %
Arts, spectacles et loisirs	2	4	60	67	133	4,8 %
Autres activités de services fournis à la collectivité et de services personnels	25	28	428	545	1026	3,0 %
Activités des organisations et organismes extraterritoriaux	9	29	995	1533	2566	34,1 %
Autres branches d'activités non classées ailleurs	5	15	344	453	817	16,0 %
Branche non déclarée	60	62	1193	1564	2879	1,5 %
Ensemble	1007	1692	18955	22995	44649	1,2 %

Source : calculs des auteurs à partir du RGPH 2009.

Annexe 9.4. : Nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur pour 100 000 habitants (2012)



Source : calculs des auteurs et base d'indicateurs du Pôle de Dakar.

Annexe 9.5. : Le système d'enseignement technique et professionnel facilite la transition des jeunes vers le marché du travail dans les pays de l'OCDE

(extrait de « *Regards sur l'éducation 2013 : Les indicateurs de l'OCDE* », OCDE (2013), <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-fr>)

Bien que plusieurs facteurs interviennent dans la capacité des pays à endiguer l'augmentation du chômage des jeunes en temps de crise, les modalités institutionnelles concernant le passage de l'école au monde du travail qui facilitent l'entrée dans la vie active sont déterminantes. Les pays où les diplômés à l'issue d'une formation professionnelle sont relativement nombreux parmi les 25-34 ans ont réussi à réduire le risque de chômage auquel s'exposent les individus diplômés au plus du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les pays où le pourcentage de diplômés des filières professionnelles est supérieur à la moyenne (32 %), tels que l'Allemagne, l'Autriche, le Luxembourg et la République tchèque, ont réussi à contenir la hausse du chômage sous les 8 points de pourcentage dans ce groupe d'âge. À l'inverse, les pays où moins de 25 % des jeunes adultes sont diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle, tels que l'Espagne, la Grèce et l'Irlande, ont vu leur taux de chômage progresser dans une mesure égale ou supérieure à 12 points de pourcentage chez les 25-34 ans diplômés au plus du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, la filière professionnelle offre de toute évidence aux jeunes adultes qui ne poursuivent pas d'études tertiaires de meilleures perspectives d'employabilité que la filière générale.

Les systèmes de formation professionnelle jouent donc un rôle crucial pour renforcer la capacité des pays à faire face à une situation très changeante sur le marché du travail. Plusieurs pays de l'OCDE ont choisi d'améliorer et de développer la filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et dans l'enseignement postsecondaire non tertiaire pour enseigner aux jeunes des compétences demandées sur le marché du travail. Souvent, ces programmes prévoient une formation intensive en entreprise et se basent sur des partenariats entre des établissements d'enseignement et des entreprises. Entre 2005 et 2011, le nombre de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle a augmenté de 4,3 points de pourcentage, en moyenne, dans les pays de l'OCDE ; il a même augmenté de plus de 10 points de pourcentage dans plusieurs pays, en l'occurrence en Autriche, en Belgique, en Espagne, en Finlande, en Irlande et au Portugal.

Ce rapport d'état sur le système éducatif national (RESEN) a été produit pour nourrir les discussions dans le cadre de l'élaboration du plan décennal de développement de l'éducation et de l'alphabétisation (PDDEA) 2016-2025 du Tchad. Il est le fruit d'une collaboration entre une équipe multisectorielle nationale et une expertise internationale mise à disposition par les partenaires techniques et financiers (PTF) du gouvernement. Basé sur des données scolaires, démographiques et macroéconomiques pertinentes, le rapport fait un diagnostic en profondeur des forces et faiblesses du fonctionnement du système éducatif tchadien, donnant la possibilité aux responsables nationaux de l'éducation (gouvernement, PTF, société civile) de trouver les pistes les plus appropriées pour refonder l'école tchadienne sur de nouvelles bases.



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture



Institut international de
planification de l'éducation

Pôle de Dakar
ANALYSE SECTORIELLE EN EDUCATION

IIFE - Pôle de Dakar

Almadies - Route de la plage de Ngor

BP 3311 Dakar – Sénégal

Tél : + 221 33 859 77 30

www.iipe-poledakar.org