



RÉPUBLIQUE D'HAÏTI

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA FORMATION
PROFESSIONNELLE
(MENFP)

Rapport de l'Évaluation Nationale 2022 en 6^e AF

L'ENA 2022 a bénéficié de l'appui financier de la BID et de l'appui technique des firmes IEA / IHFOSED, spécialisées en évaluation des apprentissages.



Septembre 2023

Table des matières

Résumé Exécutif	i
Introduction à l'évaluation nationale 2022 (ENA 2022)	i
Constats Résultats ENA 2022 – Performance des élèves	i
Éléments qui contribuent à la réussite scolaire au niveau de l'environnement familial	ii
Éléments qui contribuent à la réussite scolaire au niveau de l'école	ii
Éléments qui contribuent à la réussite scolaire au niveau de l'enseignant	iii
Relation avec les résultats précédents de l'ENA	iii
Recommandations	iv
1 Introduction	1
1.1 Développement et administration des tests	1
1.2 Mise à l'échelle	2
1.3 Échantillonnage, administration et saisie	4
1.4 Contenu du présent rapport	5
1.5 Comment lire ce rapport	6
2 Caractéristiques et résultats des élèves de sixième année en Haïti	7
2.1 Introduction	7
2.2 Résultats des élèves en mathématiques, en français et en créole	7
2.3 Répartition des élèves peu performants et très performants	9
2.4 Résultats des réalisations dans les départements haïtiens	9
2.5 Résultats des élèves dans les écoles publiques et non publiques	13
2.6 Réalisations des garçons et des filles	14
2.7 L'âge et sa relation avec la réussite	18
2.8 La fréquentation de l'école maternelle et sa relation avec les résultats scolaires	19
2.9 Le redoublement et sa relation avec les résultats scolaires	23
2.10 L'abandon temporaire et son lien avec les résultats scolaires	27
2.11 Taux d'absentéisme des élèves de sixième année à l'école et sa relation avec les résultats scolaires	33
3 Environnement domestique et soutien	39
3.1 Introduction	39
3.2 Statut socio-économique de l'élève	39
3.3 Capacité des parents à lire et à écrire	40
3.4 Disponibilité des ressources à domicile	50
3.5 Langue parlée à la maison	52
4 Ressources scolaires et type de classe	54
4.1 La disponibilité des ressources scolaires et sa relation avec les résultats scolaires	54
4.2 Disponibilité des ressources scolaires	58
4.3 Le manque de ressources affecte l'enseignement	62
4.4 Répartition des types de classes (simples ou multigrades) dans les écoles publiques des départements	64
4.5 Le type de classe et sa relation avec la réussite	64

5 Climat scolaire, absentéisme chronique et attitudes	68
5.1 Introduction	68
5.2 Les problèmes de comportement et leur relation avec la réussite	68
5.3 Les problèmes d'assiduité et leur relation avec les résultats scolaires	69
5.4 Attitudes des élèves haïtiens de sixième année à l'égard de l'apprentissage de la créole et de l'engagement	70
5.5 Comparaison des caractéristiques des élèves et de la qualité des écoles publiques et privées	72
6 Caractéristiques des enseignants, conditions de travail, attitudes et perspectives	74
6.1 Introduction	74
6.2 Genre de l'enseignant	74
6.3 Âge de l'enseignant	75
6.4 Formation des enseignants et formation professionnelle	75
6.5 Conditions de travail des enseignants	77
6.6 Le point de vue des enseignants sur la sécurité à l'école	81
6.7 Absentéisme des enseignants	82
Appendice	88

Résumé Exécutif

Introduction à l'évaluation nationale 2022 (ENA 2022)

L'évaluation nationale Haïti 2022 est une composante importante de la poursuite de l'élaboration d'une stratégie nationale de suivi et de la transformation de l'éducation, s'appuyant sur les cycles précédents d'évaluations nationales menées en 2016 et 2017 en 4^e année fondamentale, conformément à l'arrêté présidentiel du 17 septembre 2014 portant sur la réforme du fonctionnement des établissements scolaires de la République, dénommé « douze (12) mesures », prônant entre autres l'organisation d'évaluations nationales ciblées en lieu et place des examens officiels de 6^e AF. L'évaluation nationale 2022 a été administrée en juin 2022 par le ministère haïtien de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP) et soutenue par l'Institut haïtien de formation en sciences de l'éducation (IHFOSED), la Banque interaméricaine de développement (BID) et l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA).

Le rapport d'analyse est basé sur un recensement des élèves de 6^e année du système scolaire public haïtien et complété par un échantillon de 44 écoles non publiques. En raison d'une situation sociale, politique et économique toujours difficile dans le pays, les 2061 écoles publiques ciblées n'ont pas toutes pu être évaluées. On a dû laisser tomber les écoles nationales dont les effectifs étaient inférieurs à 10 élèves en 6^e année fondamentale. Au total, les données de 37171 élèves haïtiens de sixième année, de 1465 enseignants et de 1444 directeurs d'école ont été recueillies.

Les élèves ont été soumis à un test d'aptitudes complet comprenant 30 items en mathématiques, en français et en créole. Tous les items ont été classés en fonction de leur contenu (c'est-à-dire géométrie, mesure, numération ou problème pour les mathématiques ; grammaire ou cours pour les langues) et d'un domaine cognitif (connaissance, application ou raisonnement). En outre, de nombreuses informations contextuelles ont été recueillies auprès des élèves, des enseignants et des directeurs d'école, ce qui a permis une analyse approfondie de l'environnement d'apprentissage à la fin de l'enseignement primaire en Haïti. Étant donné qu'un recensement de toutes les écoles publiques accessibles a été effectué pour l'évaluation nationale, mais que seul un échantillon relativement restreint de données sur les écoles non publiques a été recueilli, l'analyse présentée dans le présent rapport se concentrera principalement sur le secteur public, qui représente environ 15 % du système éducatif haïtien.

Une fois les données collectées, saisies, vérifiées et traitées, des pondérations ont été calculées et des scores corrects en pourcentage ont été créés pour les échelles principales (mathématiques, français et créole) ainsi que pour les différentes sous-échelles de contenu et cognitives.

Dans ce résumé, les principaux résultats sont présentés, les facteurs importants associés à la réussite scolaire sont rapportés, les résultats actuels sont comparés aux résultats des évaluations nationales précédentes, et des recommandations sont formulées.

Constats Résultats ENA 2022 – Performance des élèves

- **Par domaine et type de l'école :** Les élèves ont obtenu les meilleurs résultats dans l'évaluation du créole. En moyenne, les élèves des écoles publiques ont répondu correctement à 48,2 % des questions en créole, suivis par l'évaluation en français, où ils ont répondu correctement à 30,7 % des questions. Les élèves ont obtenu les résultats les plus faibles dans le test de mathématiques, où ils ont répondu correctement à 25,8 % des questions en moyenne. Les résultats de l'échantillon des écoles non publiques étaient légèrement supérieurs, avec 50,9 % de bonnes réponses pour le créole, 34,5 % pour le français et 28,8 % pour les mathématiques. Ces chiffres suggèrent que les acquis scolaires sont très faibles par rapport aux attentes, et que la situation est particulièrement critique en français et en mathématiques. Les analyses montrent que même les élèves les plus performants ont eu beaucoup de mal à résoudre de nombreuses questions, en particulier dans le test de mathématiques.
- **Par sexe :** Dans tous les domaines, il y a peu d'écart entre les filles et les garçons, mais les filles obtiennent

légèrement meilleurs résultats dans les domaines linguistiques (Créole et Français).

- **Par âge :** Des résultats nettement inférieurs peuvent être observés chez les élèves suragées. L'âge moyen des élèves des écoles publiques de la 6^{ème} AF est de 14,8 ans, soit environ 2 ans de plus que l'âge typique de cette cohorte dans d'autres pays.
- **Par département :** Les départements haïtiens présentent une grande variabilité dans leurs résultats. Dans toutes les matières, l'Ouest, le Nord et le Sud sont les départements les mieux classés, tandis que la Grand'Anse est le département le moins bien classé.
- **Redoublement :** Avec une moyenne nationale de 26 %, le taux de redoublement est relativement élevé par rapport à la moyenne de l'Amérique latine et des Caraïbes (4 %), mais reste inférieur à la valeur moyenne de 54 % rapportée par l'évaluation régionale du PASEC pour l'Afrique francophone. Le taux de redoublement dans les départements varie entre 17% dans l'Ouest et 36% dans le Nord-Ouest et est généralement plus faible dans les départements les plus performants.
- **Redoublement :** Avec une moyenne nationale de 26 %, le taux de redoublement est relativement élevé par rapport à la moyenne de l'Amérique latine et des Caraïbes (4 %) (CEPAL, UNICEF et al., 2022), mais reste inférieur à la valeur moyenne de 54 % rapportée par l'évaluation régionale du PASEC pour l'Afrique francophone. Le taux de redoublement dans les départements varie entre 17% dans l'Ouest et 36% dans le Nord-Ouest et est généralement plus faible dans les départements les plus performants.
- **L'abandon scolaire temporaire et l'absentéisme :** Un taux plus élevé d'élèves (37% en moyenne) a au moins quitté temporairement l'école dans l'enseignement primaire, avec les pourcentages les plus élevés dans les départements les moins performants, le Nord-Ouest et les Nippes. Comme on pouvait s'y attendre, l'abandon temporaire est généralement associé négativement aux résultats des élèves. Les résultats concernant l'absence temporaire des élèves vont dans le même sens que ceux concernant l'abandon temporaire.

Éléments qui contribuent à la réussite scolaire au niveau de l'environnement familial

- **Statut socioéconomique :** Les résultats montrent que le statut socio-économique de l'élève (mesuré par une échelle composée de plusieurs ressources familiales et de la capacité des parents à lire et à écrire) est positivement et significativement associé à la réussite dans les trois matières.
- **Alphabétisation des parents :** Environ 75% des élèves de sixième année des écoles publiques haïtiennes ont des parents qui savaient lire ou écrire. Cet indicateur varie considérablement d'un département à l'autre. Les élèves dont les parents sont plus instruits ont obtenu des résultats globalement plus élevés dans les trois matières au niveau national.
- **Ressources à la maison :** Les ressources du foyer peuvent être considérées comme un indicateur du capital économique de la famille, qui est souvent un autre prédicteur important de la performance des élèves. Les élèves qui ont déclaré avoir de l'eau potable (74%), un dictionnaire (72%) ou de l'électricité (48%) à la maison présentent les plus grandes différences de performance par rapport aux élèves qui ont déclaré ne pas avoir ces ressources. La disponibilité de l'eau ou de l'électricité à la maison est en corrélation avec le statut socioéconomique des élèves.
- **Foyers bilingue :** Les élèves vivant dans des foyers bilingues semblent obtenir de meilleurs résultats dans les trois domaines que ceux vivant dans des foyers où l'on ne parle que le français ou le créole.

Éléments qui contribuent à la réussite scolaire au niveau de l'école

- **Ressources à l'école :** Une minorité des écoles dispose d'infirmeries, de laboratoires, de bibliothèques ou d'électricité. Environ la moitié des élèves fréquentent une école dans laquelle les directeurs ont déclaré que des toilettes étaient disponibles. Plus de la moitié des écoles publiques signalent un manque d'espace d'enseignement et de personnel. Dans les trois matières, une association a été trouvée entre les performances des élèves et la disponibilité d'équipements scolaires tels qu'un laboratoire informatique, une bibliothèque ou un laboratoire scientifique. Toutefois, d'autres analyses sont nécessaires pour mieux distinguer les effets de fond, tels que la composition des élèves, des effets bénéfiques potentiels de l'utilisation de ces équipements supplémentaires.
- **Absentéisme :** Les élèves qui ont fréquenté des écoles dans lesquelles les directeurs d'école ont signalé des taux d'absence plus élevés affichent des résultats moyens inférieurs.

Éléments qui contribuent à la réussite scolaire au niveau de l'enseignant

- **Education et formation** : La majorité des élèves sont enseignés par des professeurs qui ont indiqué avoir obtenu un diplôme universitaire, et un tiers par des professeurs qui ont déclaré avoir obtenu un diplôme d'enseignement secondaire. Également, la plupart des élèves de sixième année ont des enseignants qui ont déclaré que leur formation professionnelle avait eu un impact très positif ou positif sur leur enseignement dans divers domaines.
- **Genre de l'enseignant** : Contrairement à de nombreux autres pays, la plupart des élèves de sixième année des écoles publiques haïtiennes ont reçu l'enseignement d'enseignants masculins (79 %). Cependant, les analyses ont montré que les élèves enseignés par des enseignantes ont obtenu des résultats significativement plus élevés dans les trois matières.
- **Conditions de travail** : Environ la moitié des enseignants ont indiqué que plusieurs aspects de leurs conditions de travail sont sérieusement ou modérément problématiques. La rémunération insuffisante est la condition de travail qui a été décrite comme la plus problématique, suivie par l'insuffisance des possibilités de formation. Les résultats moyens en créole des élèves dont les enseignants ont signalé des aspects modérément ou fortement problématiques de leurs conditions de travail sont nettement inférieurs à ceux des élèves dont les enseignants sont classés dans les deux autres catégories.
- **Absence des enseignants** : Près de la moitié des enseignants ont indiqué qu'ils avaient l'habitude d'être absents. Parmi eux, la plupart a déclaré être absents une ou deux fois par mois.

Relation avec les résultats précédents de l'ENA

La table suivante présente un bref aperçu des résultats des précédentes évaluations dans le pays. En 2015, le matériel existant des évaluations internationales à grande échelle Reading Literacy et TIMSS Numeracy a été utilisé pour tester les résultats des élèves en mathématiques et en lecture, tandis que les évaluations ultérieures ont appliqué des instruments développés en Haïti.

Tableau 1 – *Aperçu des résultats précédents en Haïti*

Année	Classe	Langue d'administration	Créole	Français	Math	Lecture
2015 ¹	4e AF	Français			26.6%	35.3%
		Créole			27.4%	38.5%
2015	6e AF	Français			35.9%	53.7%
		Créole			37.3%	59.7%
2016	4e AF	Français pour la mathématiques	40.4%	37.0%	36.6%	
2017	4e AF	Français pour la mathématiques	53.0%	56.0%	46.7%	
2022	6e AF	Français pour la mathématiques	48.2%	30.7%	25.8%	

¹ L'évaluation nationale de 2015, évaluation pilote ou ligne de base, comprenait un test de Math et un test de lecture qui a été traduit en créole et en français et administré alternativement dans toutes les salles de classe, résultant en une distribution égale de chacune des langues (Français et Créole).

Bien qu'une comparaison directe entre les évaluations précédentes et les cycles d'évaluation actuel ne soit pas possible, étant donné que les instruments de test ont été redéveloppés pour chaque cycle et administrés dans différentes années scolaires, les résultats de l'Évaluation nationale d'Haïti 2022 montrent un schéma général similaire de forces et de défis au sein du système éducatif haïtien, confirmant de nombreux résultats déjà rapportés dans le cycles précédent, surtout si l'on compare avec la dernière évaluation de 2017.

Il s'agit notamment, au niveau des élèves, d'une légère différence entre les sexes en faveur des filles pour les matières linguistiques et d'une population d'élèves en partie trop âgés, caractérisée par des taux plus élevés de redoublement, d'abandons (temporaires) et d'absences. Dans les deux cycles, les élèves vivant dans des foyers bilingues (c'est-à-dire qui parlent à la fois le français et le créole et non l'un ou l'autre) ont obtenu de meilleurs résultats dans toutes les matières. Au niveau des enseignants, l'évaluation nationale de 2022 a confirmé le pourcentage élevé d'enseignants ayant un diplôme

universitaire et participant à des activités de perfectionnement, ainsi que le fait que la plupart des enseignants travaillant dans le système éducatif haïtien sont des hommes (alors que dans la plupart des autres pays, l'enseignement primaire est dominé par des enseignantes). Au niveau des écoles, le manque de ressources est toujours mentionné comme un problème. Au niveau national, le constat selon lequel les résultats sont généralement plus élevés dans les écoles non publiques a été confirmé, et un schéma similaire de départements plus performants et moins performants que celui rapporté pour 2017 est également apparu en 2022.

Les deux cycles de l'évaluation ont confirmé les défis généraux du système éducatif haïtien en matière d'équipement. Les ressources de base et éducatives telles que l'eau, l'électricité, l'internet et l'équipement informatique (à la fois à la maison et dans les écoles) ont été signalées comme manquantes ; cela pourrait à son tour avoir un lien avec le temps limité pour l'instruction et l'apprentissage en raison d'un nombre élevé d'abandons et d'absences au niveau des élèves, mais aussi de taux élevés d'absences pour le personnel enseignant. Les opportunités d'apprentissage ne sont pas distribuées de manière égale, et les résultats montrent que dans les zones plus rurales telles que Grand'Anse, le taux d'alphabétisation des parents est plus faible, et les taux d'absence et d'abandon sont plus élevés que dans les autres départements. Des efforts pour identifier les causes (par exemple, les frais de scolarité ne peuvent pas être payés, les enfants doivent soutenir la famille à la maison ou dans les champs, etc.) et développer des mesures pour résoudre ces problèmes constitueraient une implication importante de cette étude. Il est encourageant de constater que, malgré la situation difficile dans laquelle se trouve le pays, les élèves avaient et ont toujours une attitude générale très positive à l'égard de l'apprentissage, et qu'un pourcentage élevé d'enseignants déclarent participer à des activités de perfectionnement.

Recommandations

L'IEA recommande que ce rapport, les ensembles de données et les analyses qui l'accompagnent, ainsi que d'autres rapports et données antérieurs, soient utilisés comme tremplin pour des analyses et des interventions plus approfondies au niveau national ou infranational. Idéalement, les résultats d'autres évaluations et projets éducatifs menés dans le pays peuvent également être pris en compte pour éclairer ce processus. Les élèves à risque des milieux et zones défavorisés peuvent particulièrement bénéficier d'interventions ciblées qui contribuent à leur fournir (ou à leurs écoles) un minimum d'équipement (éducatif) et à réduire le nombre élevé d'absences et d'abandons scolaires.

Pour mieux informer des publics cibles spécifiques, tels que les décideurs, les directeurs d'école ou les enseignants, de courts rapports thématiques et des lignes directrices basées sur l'analyse secondaire des riches données de base collectées dans le cadre de l'évaluation nationale 2022 pourraient être envisagés.

Les évaluations nationales de 2017 et 2022 ne sont pas directement comparables, en raison des différents instruments utilisés et des classes cibles évaluées. Le développement d'un système de suivi durable permettant de mesurer de manière plus fiable les tendances au sein du système éducatif haïtien pourrait être utilisé pour mieux évaluer les initiatives et les interventions politiques. La participation à des évaluations régionales ou internationales standardisées telles que le LaNA de l'IEA (qui a déjà été piloté avec succès dans le pays) pourrait également contribuer à fournir des données pour des analyses de tendances stables et des progrès vers les objectifs de développement durable.

Enfin, pour obtenir des mesures plus fines sur les sous-groupes pertinents de la population, il est important de mieux adapter la difficulté du test à la population élève évaluée dans les cycles futurs de l'évaluation. Par conséquent, il convient de prévoir suffisamment de temps pour les procédures complètes de test sur le terrain et l'évaluation des résultats du test sur le terrain.

1 Introduction

L'amélioration de la qualité de l'éducation occupe une place importante dans les politiques de développement du système éducatif d'un pays. De plus en plus les pays (les autorités éducatives, les institutions scolaires, les partenaires éducatifs) se sont intéressés à suivre le parcours des enfants scolarisés à travers leurs performances tout en insistant sur la qualité, l'équité et les problèmes liés à l'apprentissage des enfants. Conformément à l'arrêté présidentiel du 17 septembre 2014 portant sur la réforme du fonctionnement des établissements scolaires de la République, dénommé « douze (12) mesures », prônant entre autres l'organisation d'évaluations nationales ciblées en lieu et place des examens officiels de 6^e AF, le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) a réalisé une évaluation nationale en 4^e AF sur les disciplines de base, aux fins de collecter des données susceptibles de permettre un meilleur pilotage du système d'éducation.

Par la suite, le MENFP avec le soutien technique de "l'International Association for Evaluation of Educational Achievement (IEA)" et de l'Institut Haïtien de Formation en Sciences de l'Éducation (IHFOSED), a réalisé en février 2016, le pré-test des outils développés pour l'évaluation des acquis pour l'année scolaire 2015-2016. En 2017, le MENFP a réalisé l'évaluation nationale auprès de toutes les écoles publiques du pays et un petit échantillon d'écoles non publiques en 4^e AF. Une expérience pilote s'était tenue auprès d'une centaine d'écoles disposant de classes de 7^e AF. Les résultats pour l'année 2017 tant en 4^e AF qu'en 7^e AF ont été publiés. En 2020, malgré toutes les difficultés connues, le MENFP, en collaboration avec l'IEA, a organisé en direction de 28 écoles publiques et non publiques et 1190 de 4^e AF, un nouvel instrument de mesure, appelé LaNA, en vue d'intégrer Haïti dans le cadre d'un test régional à venir. La performance des élèves est en train d'être analysée par l'IEA et Boston College. Les résultats seront publiés bientôt.

Le 13 juin 2022, le MENFP a mené, une évaluation diagnostique des apprentissages des élèves de 6^e AF dans les écoles publiques (toutes les écoles) et non publiques (un échantillon représentatif) du pays. Les résultats de cette évaluation permettront de rendre disponibles des données en vue de favoriser une rationalisation des interventions des structures concernées, partenaires de l'éducation, institutions de formation et agents éducatifs.

Ce rapport présente les résultats de cette grande évaluation nationale qui ciblait au niveau national 40092 élèves, 1642 directeurs d'écoles dont 80 du secteur privé et 1708 enseignants de 6^e AF. Cette évaluation qui a été administrée en juin 2022 par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) à travers ses Directions départementales a été soutenue techniquement par l'Institut Haïtien de Formation en Sciences de l'Éducation (IHFOSED), la Banque Interaméricaine de Développement (BID) et l'Association Internationale pour l'Évaluation du rendement scolaire (IEA).

L'évaluation consistait en des tests couvrant trois matières : les mathématiques, la compréhension de la lecture et de la grammaire en français et en créole. Elle a été administrée en tandem avec un questionnaire destiné aux élèves, qui a fourni la plupart des renseignements généraux mentionnés dans le présent rapport. En outre, des informations contextuelles sur les écoles et les environnements dans lesquels les élèves haïtiens de sixième année fondamentale apprennent ont été recueillies auprès des enseignants et des directeurs d'école.

1.1 Développement et administration des tests

En 2015, le MENFP a commencé avec l'appui de l'Institut Haïtien de Formation en Sciences de l'Éducation (IHFOSED), de la Banque Interaméricaine de Développement (BID), et l'appui technique de l'Association Internationale pour l'Évaluation du Rendement Scolaire (IEA), à mettre en œuvre un système national d'évaluation dans l'enseignement fondamental pour informer sur les forces et les faiblesses des systèmes éducatifs haïtiens et pour fournir les informations nécessaires à l'élaboration de politiques fondées sur des données probantes améliorant l'éducation dans le pays. Dans un premier temps, un projet pilote utilisant des items existants de TIMSS et de littératie en lecture a été mené en 2015. Les résultats de cette étape ont permis d'élaborer des éléments pour la première évaluation nationale en 2016, qui a été administrée à un échantillon représentatif de 526 écoles, dans les 10 départements. En utilisant les résultats de la mise en œuvre de 2016 comme point de départ, une équipe d'experts du MENFP et de l'IHFOSED a sélectionné un ensemble d'éléments performants pour élaborer le test de réalisation de l'évaluation nationale de 2017. De plus, des questionnaires de base sur le niveau de l'école, de l'enseignant et de l'élève ont été élaborés pour recueillir des facteurs contextuels importants à l'école et à la maison supposés être associés au rendement des élèves. Pour l'évaluation nationale de 2017, un re-

censement des élèves de quatrième année dans les écoles publiques et un échantillon d'écoles non publiques ont été évalués, au total, 52143 élèves dans 1771 écoles publiques et 6770 élèves dans 204 écoles non publiques. L'évaluation nationale 2017 a donné lieu à deux rapports : le rapport « Premiers résultats de l'évaluation nationale 2017 en Haïti » finalisé en octobre 2018, et le rapport « Résultats de l'évaluation nationale 2017 en Haïti » finalisé en juillet 2019. En outre, une administration pilote en septième année avec des questions et des questionnaires adaptés avait été mise en place.

Sur la base des données collectées et des expériences acquises avec les mises en œuvre susmentionnées, le MENPF a décidé de mener un nouveau cycle d'évaluation nationale en 2022, cette fois en sixième année. En ce qui concerne l'évaluation de 2017, un recensement de tous les élèves de sixième année dans les écoles publiques a été envisagé, tandis que l'échantillon pour les écoles non publiques devait être limité aux écoles encore existantes du cycle d'évaluation de 2017. Le matériel de test et de questionnaire a été ajusté par le MENPF et l'IHFOSED pour répondre aux besoins d'une administration de sixième année. Malgré les échéanciers serrés du projet, un court essai pilote des éléments à tester a été possible avant l'administration des outils.

La nouvelle évaluation visait à surmonter certains défis liés aux procédures d'administration et de normalisation survenant au cours des cycles d'administration précédents, tels que les difficultés à établir un lien approprié entre l'élève et l'enseignant. Après l'étape de développement de l'instrument, l'IEA a été impliquée pour fournir un soutien technique à la préparation de l'administration des essais, à la saisie et à la vérification des données, à l'échantillonnage/pondération et à la notification. Le cycle actuel de l'évaluation nationale permet de mettre en relation les élèves testés avec leurs enseignants et offre donc la possibilité de rapporter les variables des enseignants en association avec les résultats de leurs élèves. Cependant, en raison de la situation difficile en Haïti autour de la période d'administration des tests, toutes les écoles ciblées n'ont pas pu être évaluées. Les données globales recueillies après le nettoyage comprennent les dossiers de 37171 élèves participants et de 1456 écoles. Avec des données valides sur les élèves des 1412 écoles publiques, l'évaluation nationale pourrait atteindre environ 69 % des écoles répertoriées pour le recensement des écoles publiques. De même, avec 35816 élèves participants, environ 68 % des élèves inscrits en sixième année dans les écoles publiques (52401 élèves en tout) ont participé à l'évaluation nationale.

1.2 Mise à l'échelle

L'IEA, analysant les données de l'évaluation nationale d'Haïti 2022, a fourni des données psychométriques sur tous les éléments administrés – y compris les mathématiques, le français et le créole, ainsi que les éléments du questionnaire des élèves, des enseignants et des directeurs d'école. La mise à l'échelle de l'évaluation nationale d'Haïti 2022 consiste à calculer le pourcentage correct pour les éléments de réalisation appartenant aux différents domaines et à dériver et calculer les scores pour les échelles de fond. Des informations plus détaillées sur la performance des éléments de réalisation et des échelles de fond figurent au chapitre quatre du rapport technique.

Pour les éléments de réussite, les statistiques des éléments, y compris les éléments manquants, la difficulté des éléments et la discrimination des éléments, sont calculés pour évaluer la qualité des éléments. Ce n'est que dans l'étude principale qu'il est devenu clair que la partie mathématique et française du test en particulier était trop difficile pour une grande partie de la population de la 6^{ième} AF. La faible performance des élèves dans toutes les matières peut s'expliquer par le COVID-19, l'instabilité socio-politique, le phénomène "peyi Lock", les tremblements de terres, les grèves incessantes qu'a connus Haïti depuis l'année 2019. En effet, depuis cette année, les élèves n'ont jamais suivi une année d'étude complète. On estime que les élèves ont suivi, en moyenne 120 jours de classe au cours d'une année scolaire.

Les scores corrects en pourcentage de réussite ont été calculés pour chaque sujet et pour chaque sous-domaine. Les domaines du contenu et cognitifs qui ont été testés, ainsi que le nombre et les pourcentages d'items composant les tests, sont détaillés dans le tableau 1.1 ci-dessous. Les détails des statistiques des items et la manière dont les items de réalisation sont notés sont présentés au chapitre quatre du rapport technique.

Tableau 1.1 – Domaines de contenu et cognitifs par sujet

Objet	Nombre total d'articles	Domaine de contenu	Nombre d'articles (%)	Domaine cognitif	Nombre d'articles (%)
Mathématiques	30	Géométrie	7 (23%)	Connaissance	10 (33%)
		Mesures	6 (20%)	Application	9 (30%)
		Nombres	7 (23%)	Raisonnement	11 (37%)
		Problème	10 (33%)		
Français	30	Lecture	16 (53%)	Connaissance	12 (40%)
		Grammaire	14 (47%)	Application	9 (30%)
				Raisonnement	9 (30%)
Créole	30	Lecture	13 (43%)	Connaissance	11 (37%)
		Grammaire	17 (57%)	Application	10 (33%)
				Raisonnement	9 (30%)

Pour les échelles de fond, l'analyse factorielle confirmatoire (CFA) a été effectuée pour obtenir des scores d'échelle. En outre, la fiabilité et la validité des scores ont été vérifiées. De plus amples détails sur la mise à l'échelle des échelles de fond sont également présentées au chapitre quatre du rapport technique.

Tableau 1.2 – Nombres des écoles répertoriées à partir du recensement des écoles

Description		Total	Élèves
Écoles identifiées par les point focaux	Publiques	2061	
	Non Publiques	54	52401
	Total	2115	
Écoles enregistrées par IHFOSED	Publiques	1623	
	Non Publiques	54	49920
	Total	1677	
Écoles administrées, saisies et transmises à l'IEA	Publiques	1412	
	Non Publiques	44	37779
	Total	1456	
Élèves utilisés dans l'analyse	Publiques	35816	Publiques 35816
	Non Publiques	1355	Non Publiques 1355
	Total	37171	Total 37171

Le tableau 1.2 montre le nombre calculé d'écoles et d'élèves répertoriés par différentes institutions avant l'évaluation nationale de 2022. La première ligne montre le calcul des écoles et des élèves pour lesquels les données ont été collectées à partir du recensement scolaire de 2017 en Haïti fourni par les points focaux.

La deuxième ligne montre le nombre d'écoles et d'élèves répertoriés par IHFOSED. La troisième ligne montre le nombre d'écoles et d'élèves répertoriés pour l'évaluation nationale 2022, cependant, certaines écoles et certains élèves ont été exclus pour des raisons techniques, ce qui explique le changement de chiffres dans la ligne 4, Élèves utilisés dans l'analyse. Elle indique le nombre réel d'écoles et d'élèves qui ont été utilisés pour l'analyse dans ce rapport.

Les écoles identifiées en général correspondent avec les écoles affichées dans les résultats du recensement scolaire de 2016 mais c'est à noter qu'à cause des crises socio-politiques beaucoup d'écoles ont fermé leurs portes. Enfin, il est utile comprendre que beaucoup d'écoles n'ont pas eu de classes de 6^e AF et que (comme ce fut le cas dans les années antérieures), les écoles ayant un effectif inférieur ou égal 10 élevés n'étaient pas retenues.

1.3 Échantillonnage, administration et saisie

Pour l'évaluation nationale 2022, un recensement du système scolaire public de la 6^{ème} AF en combinaison avec un échantillon du système scolaire non public a été envisagé. L'échantillon des écoles non publiques était basé sur les écoles déjà sélectionnées pour l'évaluation en 2017 mais avec un champ d'application encore plus réduit car certaines de ces écoles n'étaient plus disponibles. L'échantillon des écoles non publiques pour le cycle actuel de l'évaluation nationale ne peut donc être considéré que comme une sorte d'échantillon commode qui n'est pas nécessairement représentatif du secteur des écoles non publiques en Haïti. En raison de circonstances imprévues en Haïti, les données de certaines écoles n'ont pas pu être collectées. Pendant le 1^{er} semestre de l'année 2022 – où l'administration a eu lieu – la situation n'était pas si différente du dernier semestre de l'année précédente où, Haïti était confronté à une situation sociale, politique et économique difficile. Depuis l'année 2019, des manifestations et des troubles sociopolitiques ont continué dans le pays entravant, ainsi, le développement économique et social et aussi le fonctionnement régulier de toutes les écoles de la République.

Par conséquent, sur les 2061 écoles répertoriées, seules les données de 1412 écoles publiques et de 44 écoles non publiques au total ont pu être collectées. Néanmoins, l'implication des acteurs comme les élèves (à travers des tests et questionnaires), les administrateurs, les points focaux a abouti à un nombre considérable d'instruments d'évaluation. Il s'agit de 54544 livrets de test élève collectés, 1677 questionnaires directeurs, 1715 questionnaires enseignants et 2312 formulaires de suivi dans le cadre de la journée de tests d'administration réalisée dans la journée du lundi 13 juin 2022 dans les départements du pays. Au retour des instruments d'évaluation, l'équipe des vérificateurs et opérateurs de saisie de données ont enregistré et saisi 37779 livrets de test élèves, 1454 questionnaires directeurs, 1470 questionnaires enseignants et 1218 formulaires de suivi. En dépit de la crise socioéconomique et politique du pays, ce grand chantier a été lancé sur tout le territoire du pays. Le déroulement des opérations de saisie des instruments d'évaluation a été réalisé avec beaucoup de difficultés.

Par conséquent, au total, avec 1412 écoles publiques, 69 % de toutes les écoles publiques ont participé. En outre, un échantillon de commodité de 44 écoles non publiques a été évalué. Dans ces écoles, tous les élèves de sixième année ont été testés.

Tableau 1.3 – *Nombre d'écoles ciblées par rapport aux écoles testées*

Départements	Nombre d'écoles				
	Écoles publiques		Total ²	Écoles non publiques	
	Écoles dans la population définie ¹	Écoles testées		Échantillon défini ³	Écoles testées dans l'échantillon
Nord	296	165	903	8	5
Artibonite	180	129	1202	9	7
Centre	187	147	734	5	3
Grand-Anse	146	111	295	4	4
Nippes	251	178	305	5	3
Nord-Est	148	108	240	4	4
Nord-Ouest	168	113	600	4	2
Ouest	234	177	3484	34	10
Sud	219	187	587	4	4
Sud-Est	232	97	439	3	2
National	2061	1412	8789	80	44

¹ Recensement des écoles de la population scolaire publique définie.

² Données de la liste des écoles privées 2017 fournie par Haïti MENPF/IHFOSED.

³ L'échantillon des écoles privées de 2017 a été utilisé. Toutes les écoles ne pouvaient pas se trouver en 2022.

L'IHFOSED en collaboration avec le MENFP a administré les instruments d'évaluation et saisi toutes les données des tests de mathématiques, de français et de créole, ainsi que des questionnaires des élèves, des enseignants et des directeurs d'école dans une base de données électronique. Les données ont été saisies et vérifiées par l'IHFOSED à l'aide de l'expert

en gestion des données de l'IEA, un logiciel traditionnellement utilisé pour la saisie manuelle des données dans les études de l'IEA et plusieurs projets externes. Les données ont ensuite été soumises à l'IEA, où elles ont été nettoyées et traitées en étroite collaboration avec l'équipe IHFOSED.

Dans une étape suivante, l'expert en échantillonnage de l'IEA Hambourg a calculé les poids d'échantillonnage qui seront utilisés pour les analyses tout au long de ce rapport afin d'assurer une représentation appropriée des élèves dans les écoles publiques et non publiques. Enfin, des échelles de réussite et de contexte ont été créées par des experts en psychométrie de l'IEA.

Veuillez-vous référer au rapport technique pour plus d'informations sur les procédures d'échantillonnage, de pondération, de traitement des données et de mise à l'échelle.

1.4 Contenu du présent rapport

Ce rapport est un résumé des analyses de base de l'évaluation de sixième année de 2022. Il commence par un résumé des résultats (chapitre deux), suivi d'un regard sur l'environnement familial et le soutien des élèves (chapitre trois). Les chapitres quatre et cinq sont consacrés à la présentation des résultats scolaires, couvrant les sujets de la composition de l'école, des ressources, du climat, de l'absentéisme et des attitudes et avec un accent particulier sur les différences entre les écoles. Une particularité de cette évaluation par rapport à ses prédécesseurs est qu'un large échantillon d'enseignants permet de tirer des conclusions sur les enseignants des élèves de sixième année en Haïti. Dans le chapitre six, les résultats de l'enquête auprès des enseignants sont présentés en mettant l'accent sur les caractéristiques, les conditions de travail, les attitudes et les perspectives des enseignants.

Les analyses présentées dans le présent rapport portent principalement sur les données recueillies auprès des écoles publiques aux fins de la présente évaluation. Le secteur scolaire public représente environ 15 % du système éducatif haïtien. Comme l'évaluation nationale de 2022 a également recueilli un échantillon de commodité des données auprès de 44 écoles non publiques, les chapitres deux et cinq présenteront des analyses qui comparent les résultats de rendement entre le public et le système d'éducation non public beaucoup plus vaste.

Le rapport est accompagné des documents et dossiers suivants :

- La base de données de l'évaluation nationale d'Haïti 2022 comprend :
 - Les variables du rendement, les variables contextuelles, les échelles de fond, les scores et les variables de pondération
- Le rapport technique pour l'évaluation nationale haïtienne 2022 comprend :
 - Une description de l'évaluation et des questionnaires, de toutes les étapes de traitement des données, de l'échantillonnage et de la pondération, de la méthodologie de mise à l'échelle et des statistiques univariées des données d'Haïti 2022.
 - Analyse psychométrique des items et des balances, fournissant des informations précieuses sur les caractéristiques des items et des échelles qui peuvent éclairer le développement d'instruments lors d'évaluations futures.
 - Une annexe du rapport technique fournira également des statistiques et des associations univariées avec les résultats de rendement pour toutes les variables de base du questionnaire destiné aux élèves, aux enseignants et aux directeurs.
- Le Guide de l'utilisateur des bases de données nationales d'évaluation haïtiennes 2022 comprend :
 - Une description des sources de données, des conventions d'affectation de noms des variables, des codes pour les valeurs manquantes, des variables d'identification et de suivi, des variables de pondération et des instructions sur la façon d'effectuer différents types d'analyses avec les jeux de données à l'aide de l'analyseur IDB de l'IEA

Ces rapports sont destinés à être un bon point de départ pour une exploration plus approfondie des données de l'évaluation nationale d'Haïti 2022 par les chercheurs et les décideurs.

Veuillez noter que des tableaux complets sont disponibles à l'annexe pour tous les résultats présentés exclusivement sous forme graphique dans le présent rapport.

1.5 Comment lire ce rapport

Collecte de données/note cible : Ce rapport présente les données recueillies auprès de toutes les écoles publiques qui ont pu être consultées pendant la période d'administration des tests. En raison des circonstances en Haïti décrites ci-dessus, les données d'environ 30 % des écoles n'ont pas pu être collectées. Notez que les écoles non participantes peuvent être systématiquement différentes des écoles participantes.

Le rapport se concentrera sur les écoles finalement testées du recensement des écoles publiques. Les données supplémentaires de 44 écoles non publiques seront utilisées pour présenter des comparaisons entre les deux types d'écoles. Il est à noter qu'en raison de sa taille et de sa nature, l'échantillon d'écoles non publiques ne peut être considéré comme représentatif du système scolaire non public en Haïti.

Tests de rendement : Tous les élèves ont reçu le même ensemble de tests dans les trois matières que sont les mathématiques, le français et le créole. Le test de mathématiques a été administré en français.

Tous les résultats de réussite sont rapportés en pourcentage correct, c'est-à-dire le pourcentage moyen d'items avec une réponse correcte, calculé pour un groupe spécifique d'élèves.

Tous les éléments ont été administrés dans un format à choix multiples, avec quatre options de réponse, l'une des options étant correcte. Cela a une implication importante concernant l'interprétation des résultats, c'est-à-dire que répondre correctement à 25 % des items correspondent à deviner (c'est-à-dire ne pas être capable de répondre correctement à un item), car même sans lire la question, un élève aurait une chance de 25 % d'obtenir un tel item correctement.

Présentation des résultats : Les résultats sont présentés sous forme de texte, de tableau et de graphique. Les en-têtes de tableau indiquent les sources respectives des résultats présentés.

- Dans la plupart des tableaux, les élèves sont les unités d'analyse. Dans quelques cas indiqués dans les titres du tableau, les enseignants, les directeurs ou les écoles sont des unités d'analyse.
- Toute signification rapportée est basée sur un niveau de confiance de $p < 0,05$, soit 95 %.

Résultats représentatifs : Les résultats représentatifs sont fondés sur des données pondérées et sont présentés de façon uniforme avec leurs erreurs-types. Les erreurs-types indiquent l'incertitude des paramètres estimés (principalement les moyennes et les pourcentages) liée au fait que tous les élèves, enseignants ou directeurs d'école admissibles n'ont pas participé à l'évaluation.

2 Caractéristiques et résultats des élèves de sixième année en Haïti

2.1 Introduction

Ce chapitre comprend des analyses de base sur les résultats des élèves dans les trois matières testées : les mathématiques, le français et le créole.¹ Il met en relation les résultats avec des caractéristiques spécifiques des élèves de sixième année susceptibles d'intéresser les parties prenantes et les décideurs, telles que le sexe, l'âge, la fréquentation de l'enseignement préscolaire, le redoublement, l'abandon scolaire et l'absentéisme.

Avant de lire ce chapitre, référer à la section « Comment lire ce rapport » du chapitre un. Veuillez noter que tous les résultats de ce chapitre, à l'exception de la section 2.5, se réfèrent au recensement des écoles publiques. Des informations plus détaillées sur les scores de réussite et les statistiques des items pour chaque domaine sont disponibles dans le chapitre quatre du rapport technique.

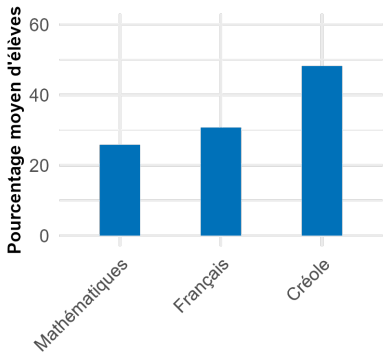
2.2 Résultats des élèves en mathématiques, en français et en créole

Le tableau 2.1 et la figure 2.1 résument les résultats des tests de performance dans les trois domaines. Dans l'ensemble, les élèves ont obtenu les meilleurs résultats dans l'évaluation du créole. En moyenne, ils ont répondu correctement à 48,2 % des questions en créole, suivis par l'évaluation en français, où ils ont répondu correctement à 30,7 % des questions. Les élèves ont obtenu les résultats les plus faibles dans le test de mathématiques, où ils ont répondu correctement à 25,8 % des questions en moyenne.

Tableau 2.1 – Rendement moyen des élèves (en % correct)

Matière	M	S.E.
Mathématiques	25.8	(0.3)
Français	30.7	(0.3)
Créole	48.2	(0.3)

Figure 2.1 – Rendement moyen des élèves (en % correct)



Ces chiffres suggèrent que les acquis scolaires sont très faibles par rapport aux attentes, et que la situation est particulièrement critique en français et en mathématiques. En raison de la conception à choix multiples des évaluations avec quatre options de réponse par élément (un étant correct), un taux de pourcentage de correction de 25 % équivaut à deviner, c'est-à-dire que les élèves devraient avoir en moyenne environ 25 % des éléments corrects, même sans lire les

1. Les sous-échelles (domaines du contenu et cognitifs) sont présentées dans l'annexe du rapport.

questions. En moyenne, les élèves ont obtenu des résultats proches du niveau de devinette dans l'évaluation du français et des mathématiques.

La table 2.2 présente un bref aperçu des résultats des précédentes évaluations dans le pays. En 2015, le matériel existant des évaluations internationales à grande échelle Reading Literacy et TIMSS Numeracy a été utilisé pour tester les résultats des élèves en mathématiques et en lecture, tandis que les évaluations ultérieures ont appliqué des instruments de test développés dans le pays pour les matières de mathématiques et les langues. Étant donné que les instruments de test ont été redéveloppés pour chaque cycle et administrés dans différentes années scolaires, une comparaison directe entre les résultats des tests n'est pas possible.

Tableau 2.2 – *Aperçu des résultats précédents en Haïti*

Année	Classe	Langue d'administration	Créole	Français	Math	Lecture
2015¹	4e AF	Français			26.6%	35.3%
		Créole			27.4%	38.5%
2015	6e AF	Français			35.9%	53.7%
		Créole			37.3%	59.7%
2016	4e AF	Français pour la mathématiques	40.4%	37.0%	36.6%	
2017	4e AF	Français pour la mathématiques	53.0%	56.0%	46.7%	
2022	6e AF	Français pour la mathématiques	48.2%	30.7%	25.8%	

¹ L'évaluation nationale de 2015, évaluation pilote ou ligne de base, comprenait un test de Math et un test de lecture qui a été traduit en créole et en français et administré alternativement dans toutes les salles de classe, résultant en une distribution égale de chacune des langues (Français et Créole).

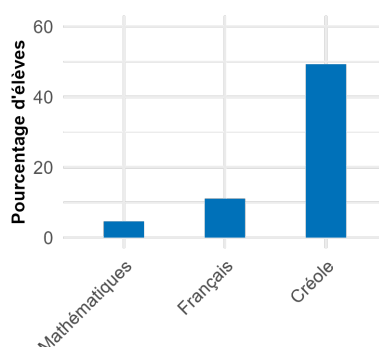
Bien que les évaluations ne puissent pas être directement comparées entre elles, elles révèlent néanmoins des tendances intéressantes : Les données de 2015 indiquent que dans les deux classes, la 4e AF et la 6e AF, les résultats en mathématiques mais aussi en compréhension de l'écrit sont légèrement plus élevés si l'évaluation est administrée en créole. Les résultats indiquent également que les élèves haïtiens des deux années scolaires rencontrent plus de difficultés à répondre à la section mathématique de l'évaluation qu'aux éléments du test de langue, et ce indépendamment du matériel utilisé (éléments préexistants provenant d'évaluations internationales ou éléments de test spécifiques développés pour le système éducatif haïtien).

Pour les acteurs de l'éducation, il est souvent important de savoir combien d'élèves possèdent un niveau minimum de compétences. Cette information peut être extraite des données par une analyse dite de référence. Pour l'évaluation nationale Haïti 2022, ce point de référence a été fixé à 50 % : tous les élèves capables de résoudre correctement au moins 50 % des questions dans un domaine donné ont été considérés comme satisfaisant au point de référence. Les résultats du tableau 2.3 et de la figure 2.2 montrent que 49 % des élèves ont atteint ce seuil dans le test de créole, alors que cela ne concerne que 11 % des élèves pour l'évaluation du français, et même seulement 5 % pour l'évaluation des mathématiques. Cette constatation souligne les faibles acquisitions de connaissances en mathématiques et en français par les élèves de 6e AF.

Tableau 2.3 – *Rendement des élèves : pourcentage d'élèves atteignant 50% - Indice de référence*

Matière	%	S.E.
Mathématiques	5	(0.5)
Français	11	(0.7)
Créole	49	(0.7)

Figure 2.2 – Rendement des élèves : pourcentage d'élèves atteignant 50% - Indice de référence



2.3 Répartition des élèves peu performants et très performants

Les résultats moyens ne suffisent pas à représenter la distribution des résultats au sein de la population. Cependant, la compréhension de cette distribution permet de comprendre les inégalités existantes et constitue un premier pas vers la découverte des caractéristiques déterminant l'efficacité de l'école. Par exemple, les informations sur les indicateurs de distribution des résultats ont servi de base à l'élaboration du site No Child Left Behind Act aux États-Unis d'Amérique (U.S. Department of Education, Office of Elementary and Secondary Education, 2002). Cette section donne donc des informations sur la répartition des élèves performants et peu performants dans les écoles publiques en Haïti.

Le tableau 2.4 présente les percentiles 25th, 50th et 75th des résultats des élèves en mathématiques, en français et en créole. Le percentile 25th sépare les 25 % d'élèves les moins performants (c'est-à-dire le quart inférieur); le percentile 75th sépare les 25 % d'élèves les plus performants (c'est-à-dire le quart supérieur) de la distribution.

Tableau 2.4 – Percentiles des résultats des élèves par matière (en % de bonnes réponses)

Matière	25	S.E.	75	S.E.	75-25	S.E.
Mathématiques	16.7	(0.0)	30.0	(3.3)	13.3	(3.3)
Français	20.0	(0.0)	36.7	(0.0)	16.7	(0.0)
Créole	36.7	(0.0)	56.7	(0.0)	20.0	(0.0)

^a Les différences significatives sont signalées (en gras). En raison des arrondis, certains résultats peuvent apparaître incohérents.

Globalement, les 25 % d'élèves les moins performants ont répondu entre 16,7 % (mathématiques) et 36,7 % (créole) des items correctement. Au contraire, les 25 % d'élèves les plus performants ont répondu correctement à un nombre d'items compris entre 30 % et 56,7 %. Par conséquent, même les élèves les plus performants ont eu beaucoup de mal à résoudre un grand nombre d'items du test, en particulier en mathématiques.

Des différences significatives dans les résultats des élèves entre les élèves faibles et les élèves performants existent dans tous les domaines du test et varient entre 13,3 % (mathématiques) et 20,0 % (créole).

2.4 Résultats des réalisations dans les départements haïtiens

Le tableau 2.5 montre le pourcentage d'élèves par département. Haïti est subdivisé en dix départements, dont la plus grande part d'élèves de sixième année est accumulée dans l'Ouest (18 %), suivi du Nord (13 %), du Sud (13 %) et de l'Artibonite (12 %). Les autres départements comptent entre 6 % (Nippes, Sud-Est) et 9 % (Grand'Anse) d'élèves de sixième année. De plus, le tableau 2.6 de l'annexe montre le pourcentage d'écoles par département.

Comme le montrent les tableaux 2.7, 2.8 et 2.9 et les figures 2.3, 2.4 et 2.5, le rendement global moyen des élèves dans les trois matières est nettement supérieur à la moyenne nationale (25,8 % pour les mathématiques / 30,7 % pour le Français / 48,2 % pour le Créole dans les régions Nord (27,7% / 33,1 % / 49,9 %), Ouest (27,4 % / 34,1 % / 53 %) et Sud (28,1 % / 33,9 % / 52,9 %). C'est dans le Département de la Grand'Anse (221,1 % / 25,5 % / 42,6 %) que les élèves ont les résultats les plus faibles dans les trois matières.

Tableau 2.5 – Répartition des élèves entre les départements (en %)

Départements	%	S.E.	n	TOTWGT ¹
Artibonite	12	(0.6)	4292	4791
Centre	8	(0.5)	2955	3222
Grand'Anse	9	(0.3)	3217	3493
Nippes	6	(0.2)	2118	2288
Nord	13	(0.5)	4782	5209
Nord-Est	7	(0.4)	2537	2747
Nord-Ouest	7	(0.4)	2690	2858
Ouest	18	(0.9)	6114	7043
Sud	13	(0.4)	5060	5231
Sud-Est	6	(0.3)	2051	2158

¹ Correspond à la taille estimée de la population cible d'élèves dans les écoles publiques accessibles.

Tableau 2.6 – Niveau de l'école : Répartition des écoles entre les départements (en %)

Départements	%	S.E.	n	SCHWGT ¹
Artibonite	12	(0.0)	170	170
Centre	9	(0.1)	127	127
Grand'Anse	10	(0.0)	144	144
Nippes	8	(0.1)	109	109
Nord	13	(0.1)	181	181
Nord-Est	7	(0.0)	102	102
Nord-Ouest	8	(0.0)	114	114
Ouest	12	(0.1)	173	173
Sud	13	(0.0)	184	184
Sud-Est	7	(0.1)	93	93

¹ Correspond à l'estimation du nombre d'écoles publiques.

Tableau 2.7 – Résultats des élèves, par département (en % de correct) : Mathématiques

Départements	Mathématiques	
	M	S.E.
Artibonite	26.0	(1.0)
Centre	24.1	(0.5)
Grand'Anse	21.1	(0.4)
Nippes	23.6	(0.6)
Nord	27.7	(0.8)
Nord-Est	25.0	(0.9)
Nord-Ouest	22.9	(0.4)
Ouest	27.4	(0.8)
Sud	28.1	(0.6)
Sud-Est	27.4	(1.0)
National	25.8	(0.3)

^a Les différences significatives sont signalées (en gras). En raison des arrondis, certains résultats peuvent apparaître incohérents.

Figure 2.3 – Résultats des élèves, par département (en % de correct) : Mathématiques

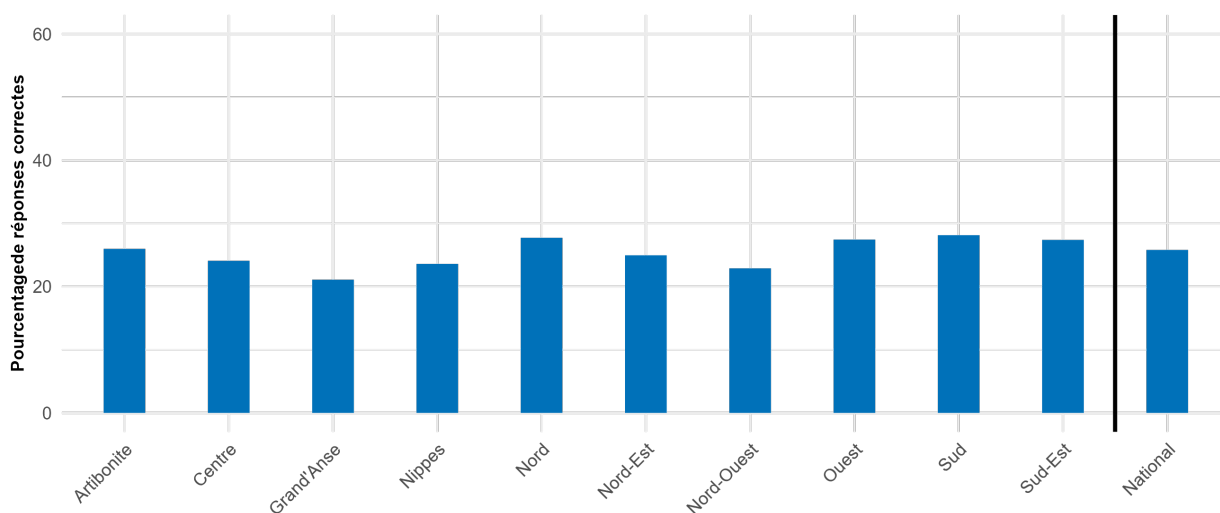


Tableau 2.8 – Résultats des élèves, par département (en % de correct) : Français

Départements	Français	
	M	S.E.
Artibonite	29.0	(1.0)
Centre	29.9	(0.9)
Grand'Anse	25.5	(0.5)
Nippes	25.9	(0.6)
Nord	33.1	(0.9)
Nord-Est	29.4	(1.2)
Nord-Ouest	26.5	(0.6)
Ouest	34.1	(1.0)
Sud	33.9	(0.9)
Sud-Est	32.1	(1.1)
National	30.7	(0.3)

^a Les différences significatives sont signalées (en gras). En raison des arrondis, certains résultats peuvent apparaître incohérents.

Figure 2.4 – Résultats des élèves, par département (en % de correct) : Français

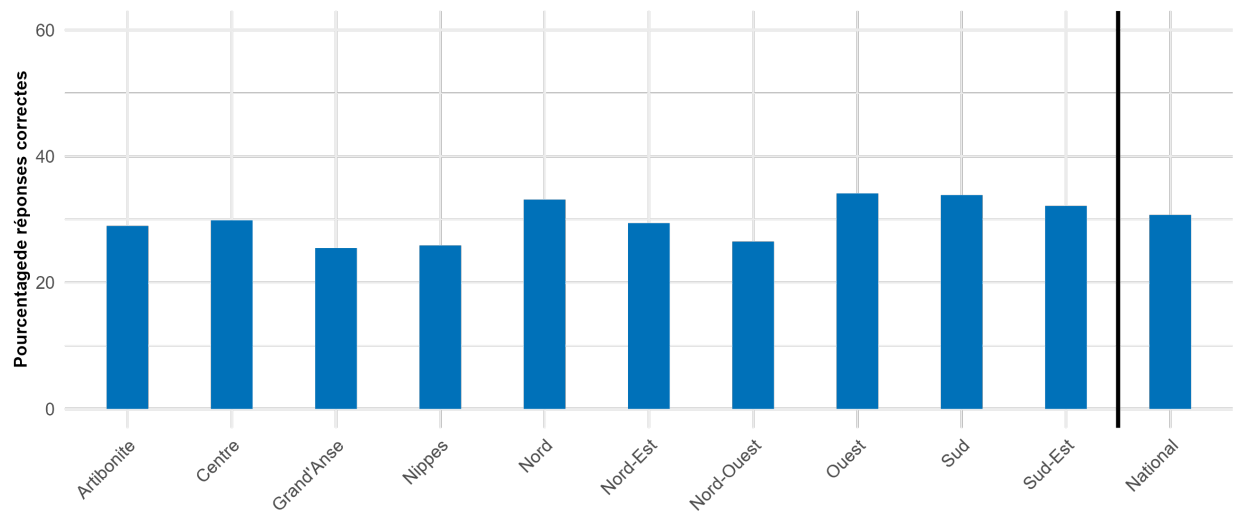
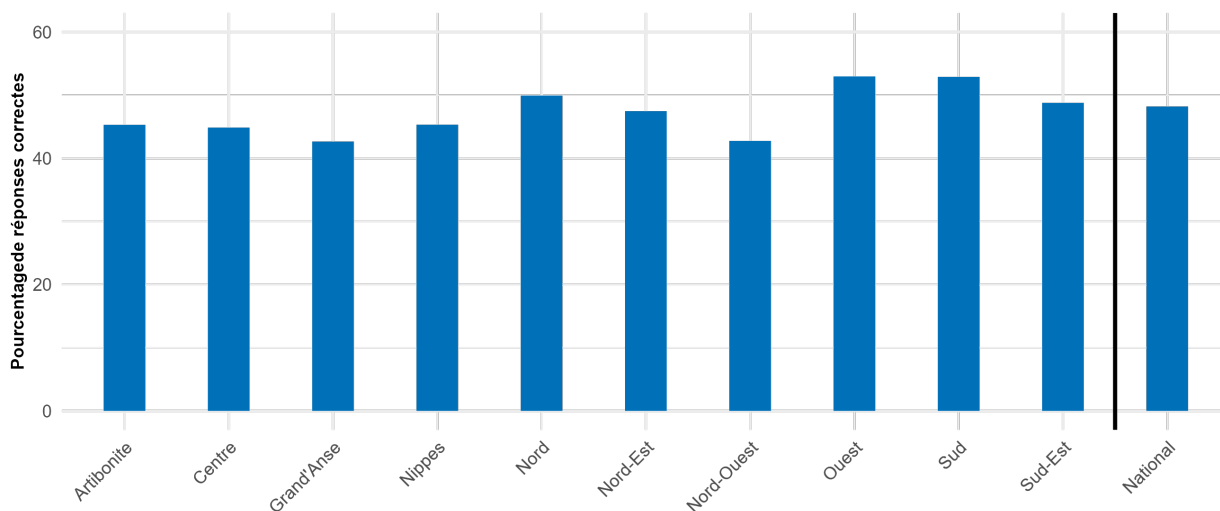


Tableau 2.9 – Résultats des élèves, par département (en % de correct) : Créole

Départements	Créole	
	M	S.E.
Artibonite	45.3	(0.9)
Centre	44.9	(0.8)
Grand'Anse	42.6	(0.6)
Nippes	45.3	(0.7)
Nord	49.9	(0.8)
Nord-Est	47.5	(1.0)
Nord-Ouest	42.7	(0.8)
Ouest	53.0	(0.9)
Sud	52.9	(0.6)
Sud-Est	48.8	(1.0)
National	48.2	(0.3)

^a Les différences significatives sont signalées (en gras). En raison des arrondis, certains résultats peuvent apparaître incohérents.

Figure 2.5 – Résultats des élèves, par département (en % de correct) : Créole



2.5 Résultats des élèves dans les écoles publiques et non publiques

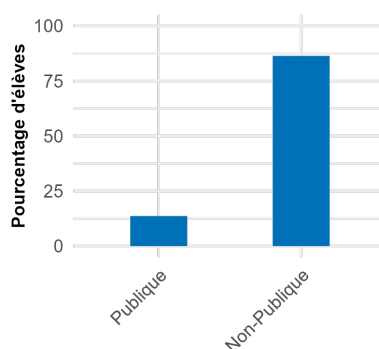
Comme l'échantillon des écoles non publiques ne peut être considéré comme représentatif du système scolaire non public, la plupart des chapitres du rapport se concentrent sur le recensement des écoles publiques. Cependant, cette section utilise les données supplémentaires obtenues auprès de 44 écoles non publiques pour mettre en évidence certaines différences entre les deux systèmes.

En Haïti, selon les données, les analyses indiquent que 14 % des élèves de sixième année fréquentent des écoles publiques, tandis que 86 % étudient dans des écoles non publiques (voir tableau 2.10 et la figure 2.6).

Tableau 2.10 – Répartition des élèves par type d'école

Type d'école	%	S.E.
Publique	14	(1.5)
Non-Publique	86	(1.5)

Figure 2.6 – Répartition des élèves par type d'école



Les élèves obtiennent de bien meilleurs résultats en mathématiques lorsqu'ils sont scolarisés dans des écoles non publiques (voir tableau 2.11). Les différences sont les plus importantes, mais ne sont pas significatives, en français, où les élèves ont répondu correctement à 30,7 % des questions en moyenne dans les écoles publiques, contre 34,5 % dans

les écoles non publiques. Les différences entre les écoles publiques et non publiques en ce qui concerne les résultats au test de créole sont relativement faibles et non significatives. Les résultats doivent être interprétés avec précaution, en raison d'un échantillon de commodité relativement petit d'écoles non publiques (voir également « Echantillonnage » et « Comment lire ce rapport » au chapitre un et au chapitre trois du rapport technique).

Tableau 2.11 – *Rendement moyen (en % correct) dans les écoles publiques et non publiques*

Type d'école	Mathématiques		Français		Créole	
	M	S.E.	M	S.E.	M	S.E.
Publique	25.8	(0.3)	30.7	(0.3)	48.2	(0.3)
Non-Publique	28.8	(1.5)	34.5	(1.9)	50.9	(1.5)
Différence	3.0	(1.5)	3.8	(1.9)	2.7	(1.6)

^a Les différences significatives sont signalées (en gras). En raison des arrondis, certains résultats peuvent apparaître incohérents.

2.6 Réalisations des garçons et des filles

Garantir une éducation équitable pour les garçons et les filles est un objectif que les pays du monde entier se sont fixé. Pour parvenir à une éducation de qualité (objectif de développement durable n° 4), l'Organisation des Nations unies (ONU) a fixé la cible suivante : « D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent un enseignement primaire et secondaire gratuit, équitable et de qualité qui débouche sur des apprentissages pertinents et efficaces » (cible 4.1, United Nations Conference on Sustainable Development, 2012). Cette section examine d'abord les écarts de réussite des garçons et des filles tels qu'ils ressortent des évaluations internationales à grande échelle, puis fournit des informations sur les résultats des garçons et des filles en Haïti.

Les capacités supérieures des élèves de sexe féminin à la fin de l'école primaire en lecture sont souvent considérées comme un phénomène mondial et ont été signalées par plusieurs auteurs - voir par exemple le PIRLS² International Results in Reading for 2016, dans lequel on a constaté que les filles obtenaient de meilleurs résultats que les garçons dans 48 pays sur 50 (I. Mullis et al., 2017). En ce qui concerne les mathématiques, les différences entre les sexes, selon les études d'évaluation internationales à grande échelle, ne semblent pas aller dans une direction cohérente, ni entre les années d'études, ni entre les pays. Bien que les garçons obtiennent de meilleurs résultats que les filles dans de nombreux pays en quatrième année, la situation est moins claire en huitième année (I. V. S. Mullis et al., 2020, p. 26, 165). Pour le PASEC, des différences significatives en faveur des garçons ont été constatées en sixième année dans cinq pays sur quatorze (PASEC, 2020, p. 101). Les résultats régionaux du Conseil des examens des Caraïbes (CXC) font écho à ces conclusions, signalant qu'à la fin de la scolarité obligatoire, une "image très claire de la sous-performance masculine" peut être discernée ; toutes les matières dans les Caraïbes présentent des disparités importantes entre les garçons et les filles (Marc Jackman & Morrain-Webb, 2019).

En Haïti, selon les données des écoles publiques, 52 % des élèves de sixième année sont des filles et 48 % des garçons (voir tableau 6.1). Ces chiffres sont conformes aux statistiques officielles. Le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), par exemple, indique que le taux net d'inscription à l'école primaire était similaire pour les garçons et les filles (environ 85 % et 83 % respectivement pour l'année 2017, UNICEF, 2017).

Tableau 2.12 – *Genre de l'élève*

Genre	%	S.E.
Garçon	48	(0.7)
Fille	52	(0.7)

Les résultats des élèves par sexe sont résumés dans les tableaux 2.13, 2.14 et 2.15 et les figures 2.7, 2.8 et 2.9. Dans tous les domaines, les différences entre les filles et les garçons sont relativement faibles. En moyenne nationale, les filles obtiennent de bien meilleurs résultats en français et en créole que leurs camarades masculins (29,8 % contre 31,6 % et 46,7 % contre 49,6 %, respectivement), mais aucune différence significative n'a pu être trouvée entre les sexes en

2. Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS)

mathématiques. De même, lorsqu'elles sont regroupées par département, les différences de résultats en mathématiques sont faibles (inférieures à 1 %) et non significatives (voir le tableau 2.13 et la figure 2.7).

Tableau 2.13 – *Différences de résultats des élèves (en % de bonnes réponses) entre les filles et les garçons : Mathématiques*

Mathématiques						
Départements	Garçons		Filles		Différence	
	M	S.E.	M	S.E.	M	S.E.
Artibonite	26.0	(1.3)	26.0	(1.0)	-0.0	(1.3)
Centre	23.8	(0.6)	24.3	(0.6)	-0.5	(0.5)
Grand'Anse	20.8	(0.4)	21.4	(0.5)	-0.6	(0.5)
Nippes	23.4	(0.7)	23.8	(0.7)	-0.4	(0.4)
Nord	27.6	(1.2)	27.8	(0.8)	-0.3	(1.2)
Nord-Est	24.9	(1.3)	25.0	(0.8)	-0.2	(1.3)
Nord-Ouest	22.5	(0.5)	23.3	(0.5)	-0.8	(0.5)
Ouest	27.4	(0.7)	27.5	(1.1)	-0.1	(1.0)
Sud	28.0	(0.8)	28.3	(0.6)	-0.3	(0.9)
Sud-Est	27.1	(1.2)	27.7	(1.0)	-0.7	(0.6)
National	25.6	(0.3)	26.0	(0.3)	-0.5	(0.4)

^a Les différences significatives par rapport à la moyenne nationale sont signalées (en gras).

Figure 2.7 – *Différences de résultats des élèves (en % de bonnes réponses) entre les filles et les garçons : Mathématiques*

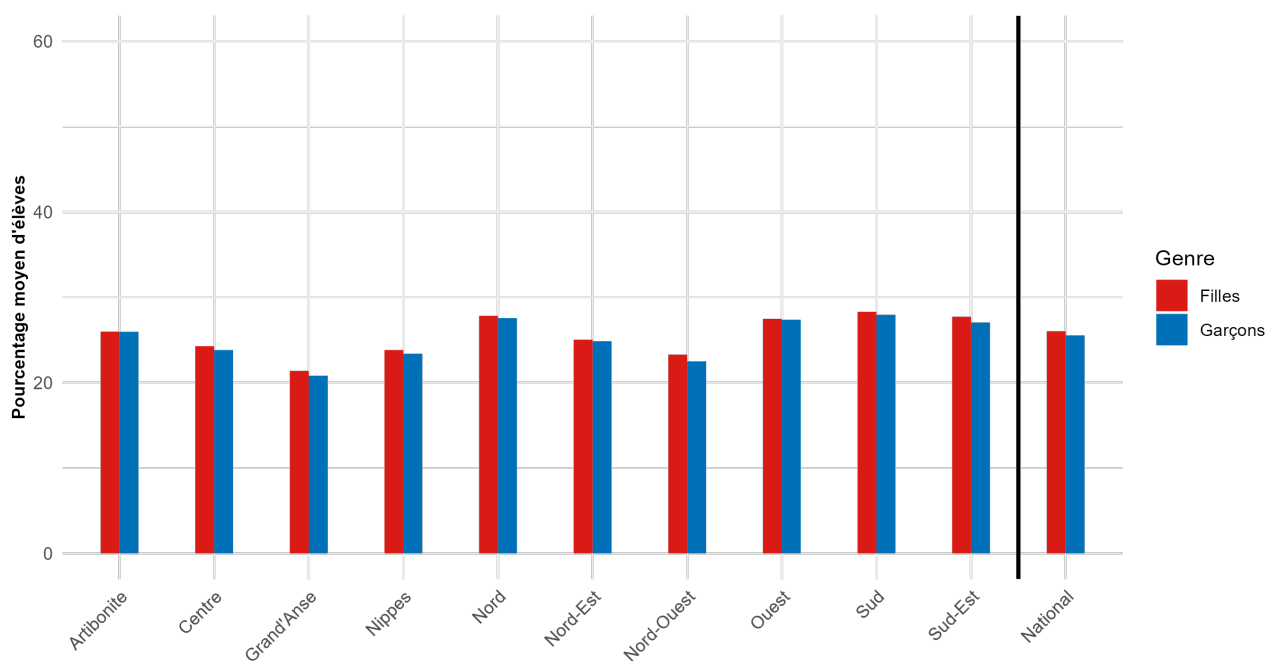


Tableau 2.14 – Différences de résultats des élèves (en % de bonnes réponses) entre les filles et les garçons : Français

Français						
Départements	Garçons		Filles		Différence	
	M	S.E.	M	S.E.	M	S.E.
Artibonite	28.6	(1.2)	29.3	(1.2)	-0.7	(1.4)
Centre	28.8	(0.8)	30.7	(1.0)	-1.9	(0.7)
Grand'Anse	24.5	(0.5)	26.5	(0.7)	-2.1	(0.7)
Nippes	25.7	(0.7)	26.1	(0.6)	-0.3	(0.5)
Nord	32.7	(1.4)	33.5	(1.0)	-0.8	(1.5)
Nord-Est	30.2	(1.6)	28.6	(1.2)	1.5	(1.6)
Nord-Ouest	26.1	(0.7)	26.9	(0.8)	-0.8	(0.8)
Ouest	32.7	(0.7)	35.3	(1.4)	-2.6	(1.3)
Sud	32.2	(1.1)	35.5	(1.0)	-3.3	(1.3)
Sud-Est	31.3	(1.4)	33.0	(1.0)	-1.8	(0.9)
National	29.8	(0.3)	31.6	(0.4)	-1.8	(0.4)

^a Les différences significatives par rapport à la moyenne nationale sont signalées (en gras).

Figure 2.8 – Différences de résultats des élèves (en % de bonnes réponses) entre les filles et les garçons : Français

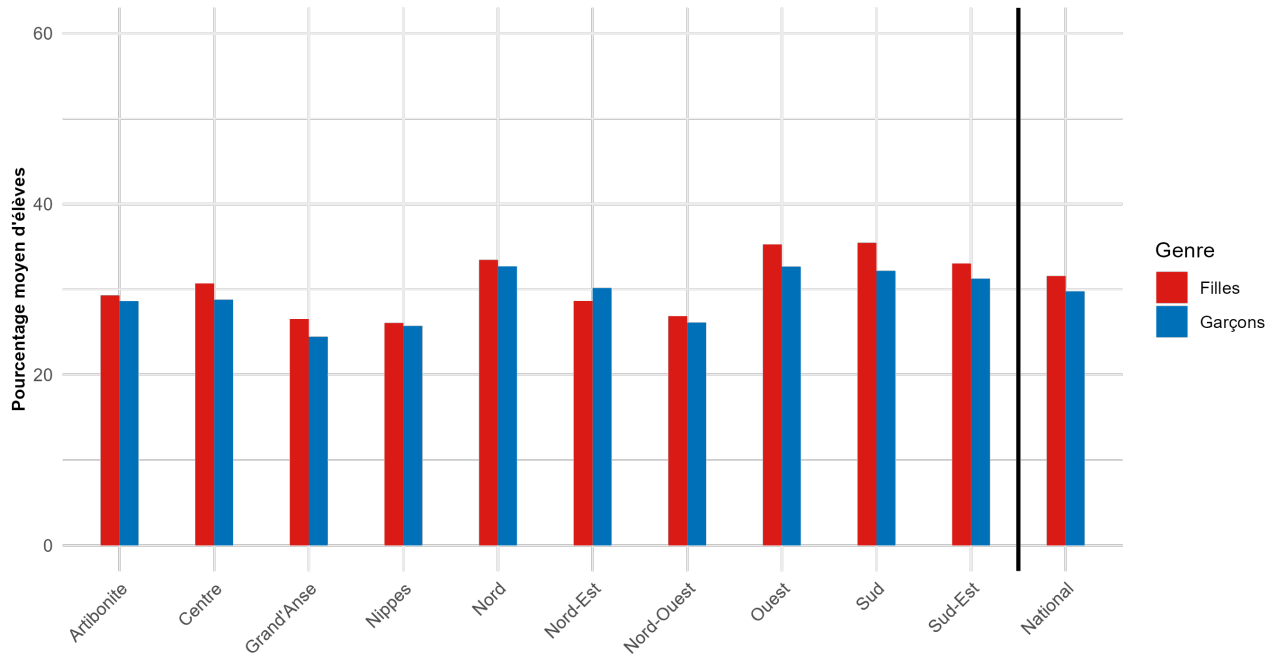
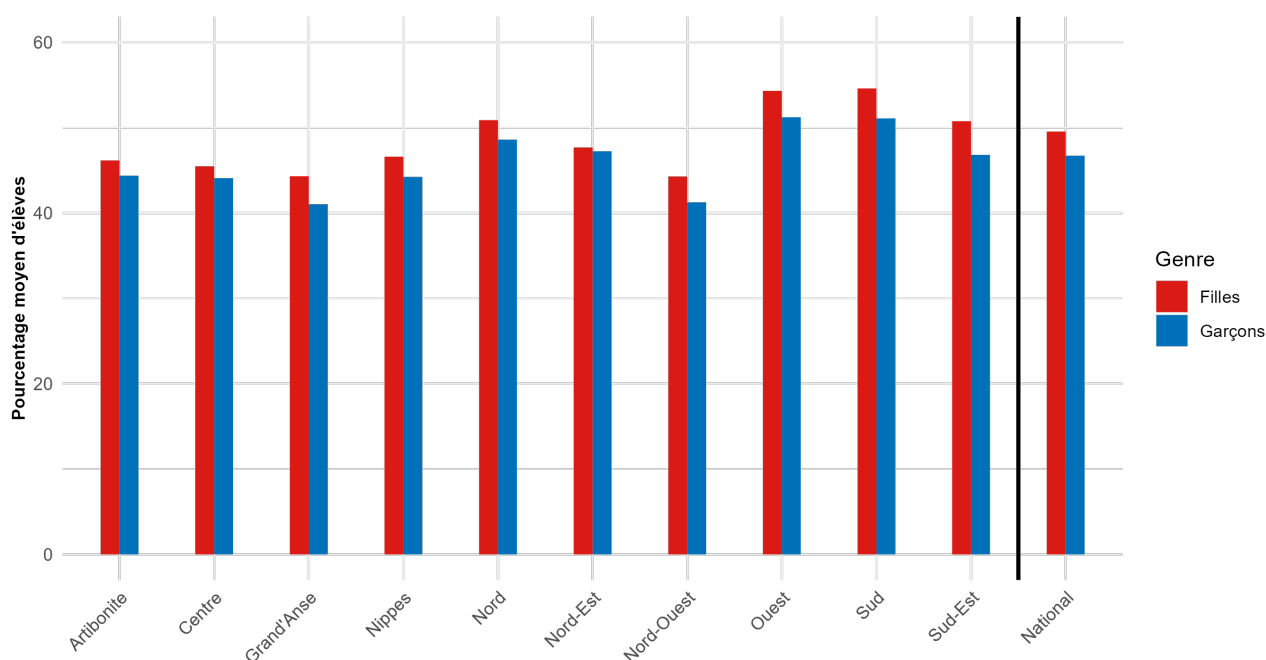


Tableau 2.15 – Différences de résultats des élèves (en % de bonnes réponses) entre les filles et les garçons : Créole

Créole						
Départements	Garçons		Filles		Différence	
	M	S.E.	M	S.E.	M	S.E.
Artibonite	44.4	(1.1)	46.2	(1.1)	-1.8	(1.3)
Centre	44.1	(0.9)	45.5	(0.9)	-1.4	(0.7)
Grand'Anse	41.0	(0.6)	44.3	(0.9)	-3.3	(1.0)
Nippes	44.2	(0.9)	46.6	(0.7)	-2.4	(0.6)
Nord	48.6	(0.9)	50.9	(1.0)	-2.3	(1.0)
Nord-Est	47.2	(1.4)	47.7	(1.0)	-0.4	(1.3)
Nord-Ouest	41.3	(1.0)	44.3	(0.9)	-3.0	(1.1)
Ouest	51.2	(0.8)	54.3	(1.1)	-3.1	(1.1)
Sud	51.1	(0.8)	54.6	(0.7)	-3.5	(0.8)
Sud-Est	46.8	(1.1)	50.8	(1.2)	-3.9	(1.0)
National	46.7	(0.3)	49.6	(0.4)	-2.8	(0.4)

^a Les différences significatives par rapport à la moyenne nationale sont signalées (en gras).

Figure 2.9 – Différences de résultats des élèves (en % de bonnes réponses) entre les filles et les garçons : Créole



En examinant le département et le sexe en combinaison avec les tests linguistiques (voir tableau 2.14 et tableau 2.15 et figure 2.8 et figure 2.9), il semble que les différences entre les sexes soient plus prononcées dans les différents départements. En ce qui concerne le test de connaissance du français, les filles ont obtenu des résultats significativement meilleurs que les garçons dans les départements du Centre, de Grand'Anse, de Ouest, du Sud et du Sud-Est. Les différences de pourcentage varient entre 1,8 (Sud-Est) et 3,3 (Sud). Seuls les garçons du Nord-Est obtiennent de meilleurs résultats en français (1,5 % de différence), tous les autres départements ne présentant pas de différences significatives.

Pour Créole, les différences entre les sexes dans les départements sont les plus marquées. Des différences significatives entre les élèves garçons et filles sont constatées en faveur des filles dans huit des dix départements et sont les plus élevées dans le Sud-Est (3,8%).

2.7 L'âge et sa relation avec la réussite

L'âge de l'élève peut avoir une relation avec la réussite. Le type de relation dépend toutefois de diverses conditions et peut aller dans différentes directions. D'une manière générale, on peut supposer que – même en l'absence de tout enseignement institutionnalisé, les résultats des élèves augmentent avec l'âge, car ils mûrissent et acquièrent des connaissances au fur et à mesure qu'ils grandissent. Toutefois, si l'on étudie une population basée sur le niveau scolaire, d'autres effets domineront probablement. En d'autres termes, les élèves très intelligents commencent souvent à fréquenter l'école tôt, tandis que les enfants qui ont des difficultés d'apprentissage commencent l'école à un âge plus avancé et sont également plus susceptibles de redoubler et de ne pas rattraper autant que prévu leur retard au cours de ce redoublement (Van Damme et al., 2010). Certains élèves plus âgés peuvent avoir abandonné l'école non pas pour redoubler (ce qui leur permettrait de rattraper leur retard scolaire), mais plutôt pour travailler ou aider leur famille.

Les données de l'Évaluation nationale d'Haïti 2022 montrent une grande variation de l'âge des élèves de sixième année dans les écoles publiques. Dans ce rapport, les âges des élèves ont été classés en huit catégories, de 11 ans et moins à 18 ans et plus. Comme le montre le tableau 2.16, les élèves se répartissent de manière relativement égale dans ces catégories d'âge. Selon d'autres évaluations à grande échelle, la tranche d'âge typique des élèves de sixième année serait de 10 à 13 ans (Dúo-Terrón et al., 2022). Cependant, il semble que les élèves haïtiens de sixième année des écoles publiques soient sur-âgés. Selon les données, 58 % des élèves ont 14 ans ou plus (voir tableau 2.16). En comparaison, les rapports de l'UNESCO pour l'Amérique latine et les Caraïbes (UNESCO, 2022) : « En 2020, 7,8 % des élèves de l'enseignement primaire et 13 % des élèves de l'enseignement secondaire ont deux ans ou plus de plus par rapport à l'âge recommandé (officiel). Ces indicateurs ont présenté une forte tendance à la baisse au cours des dernières années. »

Tableau 2.16 – Âge des élèves de sixième année (1)

	Âge	%	S.E.
11 et moins	12	(0.7)	
	12	15	(0.4)
	13	15	(0.3)
	14	15	(0.3)
	15	14	(0.3)
	16	11	(0.2)
	17	8	(0.2)
18 et plus	10	(0.3)	

En moyenne, les élèves des écoles publiques haïtiennes ont 14,8 ans en 6^e AF, soit environ 2 ans de plus que l'âge attendu étant donné que l'âge normal des élèves entrant en 1^e AF est de 6 ans³. La moitié des élèves ont 14,6 ans ou moins. Les 12 % d'élèves les plus jeunes ont 11 ans ou moins, et les 10 % les plus âgés ont 18 ans ou plus. Les résultats sont résumés dans les tableaux 2.16, 2.17 et 2.18.

Tableau 2.17 – Âge des élèves de sixième année (2)

Mesure	M	SE	SD	SE	VAR	SE
	14.8	(0.0)	2.4	(0.0)	5.6	(0.1)

Tableau 2.18 – Âge des élèves de sixième année (3)

Percentile	10	SE	50	SE	90	SE
	11.8	(0.0)	14.5	(0.7)	18.0	(0.0)

Comme le montrent le tableau 2.19, en moyenne, dans les trois matières, ce sont les élèves âgés de 11 ans et moins qui obtiennent les meilleurs résultats. Une baisse générale des résultats peut être observée au fur et à mesure que les

3. Dans l'étude Tendances internationales des études en mathématiques et sciences 2019 (TIMSS 2019), l'âge moyen des élèves de quatrième année se situait entre 9,7 et 10,8 ans, et entre 13,7 et 14,8 ans pour les élèves de huitième année (I. V. S. Mullis et al., 2020). Au total, 64 pays ont participé à l'enquête TIMSS.

élèves déclarent être plus âgés. Si l'on examine les différences entre les élèves les plus jeunes (11 ans et moins) et les plus âgés (18 ans et plus), les écarts arrondis sont de 10 % en mathématiques, de 14 % en français et de 14 % en créole.

Tableau 2.19 – *Résultats des élèves, par âge (en % de correct)*

Âge	Mathématiques		Français		Créole	
	M	S.E.	M	S.E.	M	S.E.
11 et moins	32.9	(0.7)	41.0	(0.8)	57.6	(0.7)
12	28.6	(0.4)	34.6	(0.5)	52.5	(0.4)
13	25.6	(0.3)	30.4	(0.3)	48.6	(0.3)
14	24.5	(0.3)	28.8	(0.3)	46.6	(0.3)
15	24.1	(0.3)	28.1	(0.3)	45.9	(0.3)
16	23.5	(0.3)	27.6	(0.2)	45.1	(0.3)
17	23.4	(0.3)	27.0	(0.3)	44.5	(0.3)
18 et plus	22.8	(0.2)	26.8	(0.3)	43.2	(0.4)

2.8 La fréquentation de l'école maternelle et sa relation avec les résultats scolaires

La littérature récente s'est concentrée sur le rôle de l'éducation de la petite enfance – c'est-à-dire le préscolaire – sur le développement des enfants. Meinck, Stancel-Piątak, & Verdisco, dans une publication Compass de l'IEA de 2018, ont rapporté que les données TIMSS et PIRLS « indiquent que les activités d'apprentissage précoce peuvent aider à jeter les bases de résultats scolaires positifs à l'avenir » (Meinck et al., 2018). En outre, les enfants issus de milieux socio-économiques défavorisés ont tendance à profiter davantage des dispositions relatives à la petite enfance que ceux qui grandissent dans des familles au capital économique et culturel plus élevé (ibid.).

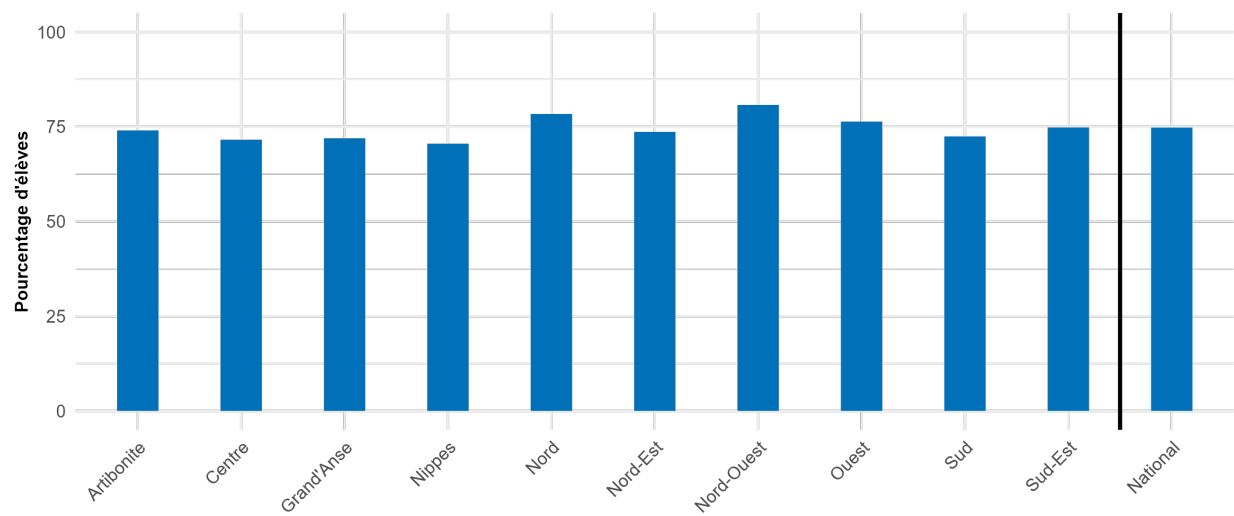
En Haïti, comme le montrent le tableau 2.20 et la figure 2.10, 75 % des élèves ont déclaré avoir fréquenté les classes du Préscolaire dans l'ensemble du pays. Les taux de fréquentation varient selon les départements entre 74 % (Artibonite) et 81 % (Nord-Ouest). Dans six départements sur dix, le taux de fréquentation du préscolaire est significativement supérieur ou inférieur au taux national (75 %). Les taux de fréquentation du préscolaire sont dans tous les départements inférieurs aux taux de fréquentation de l'éducation préscolaire des enfants de trois à cinq ans dans les pays de l'OCDE, qui sont supérieurs à 87 % en moyenne (OECD, 2023).

Tableau 2.20 – *Pourcentage d'élèves ayant déclaré avoir fréquenté préscolaire*

Départements	%	S.E.
Artibonite	74	(1.2)
Centre	72	(1.6)
Grand'Anse	72	(1.4)
Nippes	71	(1.4)
Nord	78	(1.1)
Nord-Est	74	(1.4)
Nord-Ouest	81	(1.3)
Ouest	76	(1.0)
Sud	72	(1.1)
Sud-Est	75	(1.9)
National	75	(0.4)

^a Les différences significatives par rapport à la moyenne nationale sont signalées (en gras).

Figure 2.10 – *Pourcentage d'élèves ayant déclaré avoir fréquenté préscolaire*



Comme le montrent les tableaux 2.21, 2.22 et 2.23 et les figures 2.11, 2.12 et 2.13, dans l'ensemble, les élèves réussissent peu, mais nettement mieux lorsqu'ils ont fréquenté les classes du Préscolaire. Cette tendance se vérifie pour toutes les matières, mais pas dans tous les départements. Pour toutes les matières, cependant, les différences sont statistiquement significatives dans les départements Nord, Ouest, Sud et Sud-Est.

Tableau 2.21 – *Différences de résultats (en % de bonnes réponses) pour les élèves ayant fréquenté préscolaire dans les départements : Mathématiques*

Mathématiques						
Départements	Préscolaire		Pas de Préscolaire		Différence	
	M	S.E.	M	S.E.	M	S.E.
Artibonite	27.7	(1.3)	25.2	(0.8)	2.6	(0.7)
Centre	24.3	(0.5)	24.8	(0.8)	-0.5	(0.7)
Grand'Anse	21.5	(0.4)	21.5	(0.6)	0.0	(0.5)
Nippes	23.9	(0.6)	24.9	(1.0)	-1.0	(0.9)
Nord	29.3	(1.0)	26.3	(0.7)	3.0	(0.7)
Nord-Est	25.5	(1.1)	25.4	(1.1)	0.1	(0.9)
Nord-Ouest	23.0	(0.5)	23.6	(0.7)	-0.5	(0.6)
Ouest	28.8	(0.9)	27.1	(0.8)	1.7	(0.6)
Sud	29.1	(0.7)	28.2	(0.6)	0.9	(0.5)
Sud-Est	28.2	(1.2)	26.0	(1.0)	2.2	(1.1)
National	26.9	(0.3)	25.7	(0.3)	1.2	(0.2)

^a Les différences significatives sont signalées (en gras). En raison des arrondis, certains résultats peuvent apparaître incohérents.

Figure 2.11 – Différences de résultats (en % de bonnes réponses) pour les élèves ayant fréquenté préscolaire dans les départements : Mathématiques

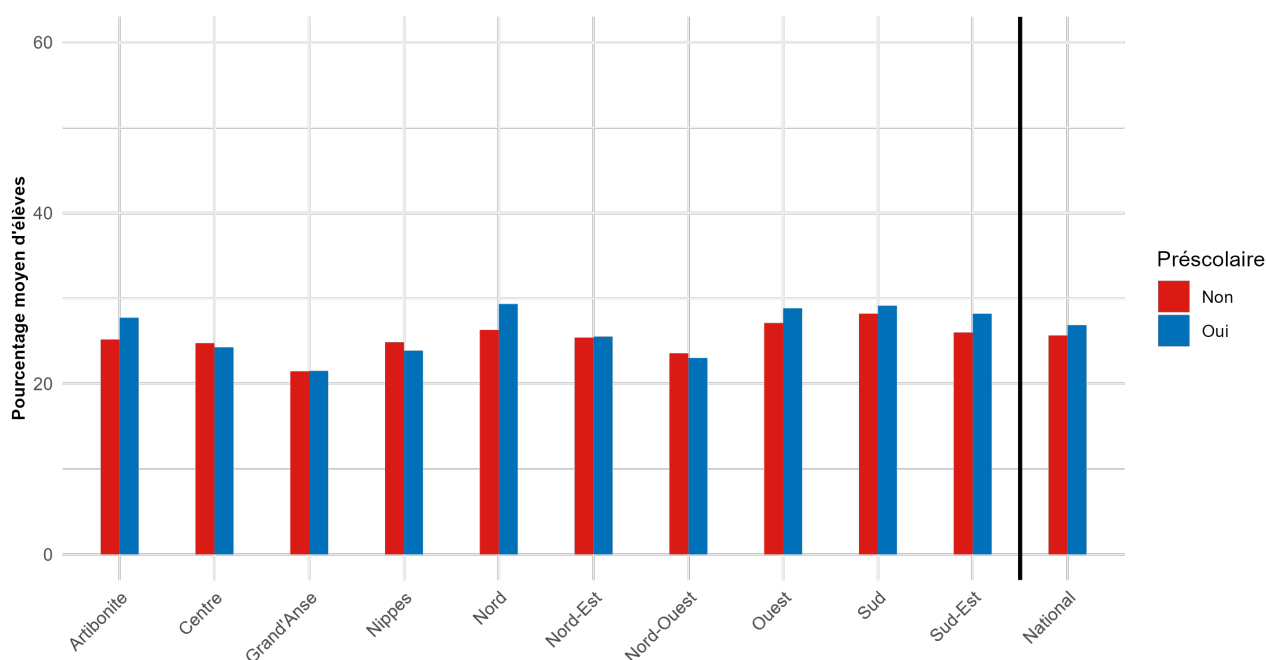


Tableau 2.22 – Différences de résultats (en % de bonnes réponses) pour les élèves ayant fréquenté préscolaire dans les départements : Français

Français						
Départements	Préscolaire		Pas de Préscolaire		Différence	
	M	S.E.	M	S.E.	M	S.E.
Artibonite	30.9	(1.4)	28.3	(0.8)	2.6	(0.9)
Centre	29.7	(1.1)	31.3	(1.5)	-1.6	(1.5)
Grand'Anse	26.2	(0.6)	25.9	(0.7)	0.3	(0.6)
Nippes	26.3	(0.7)	26.9	(0.9)	-0.6	(0.8)
Nord	35.3	(1.1)	30.1	(1.0)	5.2	(0.8)
Nord-Est	30.6	(1.4)	29.7	(1.2)	0.9	(0.9)
Nord-Ouest	26.8	(0.7)	26.4	(0.7)	0.4	(0.5)
Ouest	35.8	(1.2)	33.3	(0.9)	2.4	(0.8)
Sud	35.8	(1.0)	33.4	(0.9)	2.3	(0.8)
Sud-Est	33.3	(1.3)	30.4	(0.9)	2.9	(1.0)
National	32.2	(0.4)	30.2	(0.3)	2.0	(0.3)

^a Les différences significatives sont signalées (en gras). En raison des arrondis, certains résultats peuvent apparaître incohérents.

Figure 2.12 – Différences de résultats (en % de bonnes réponses) pour les élèves ayant fréquenté préscolaire dans les départements : Français

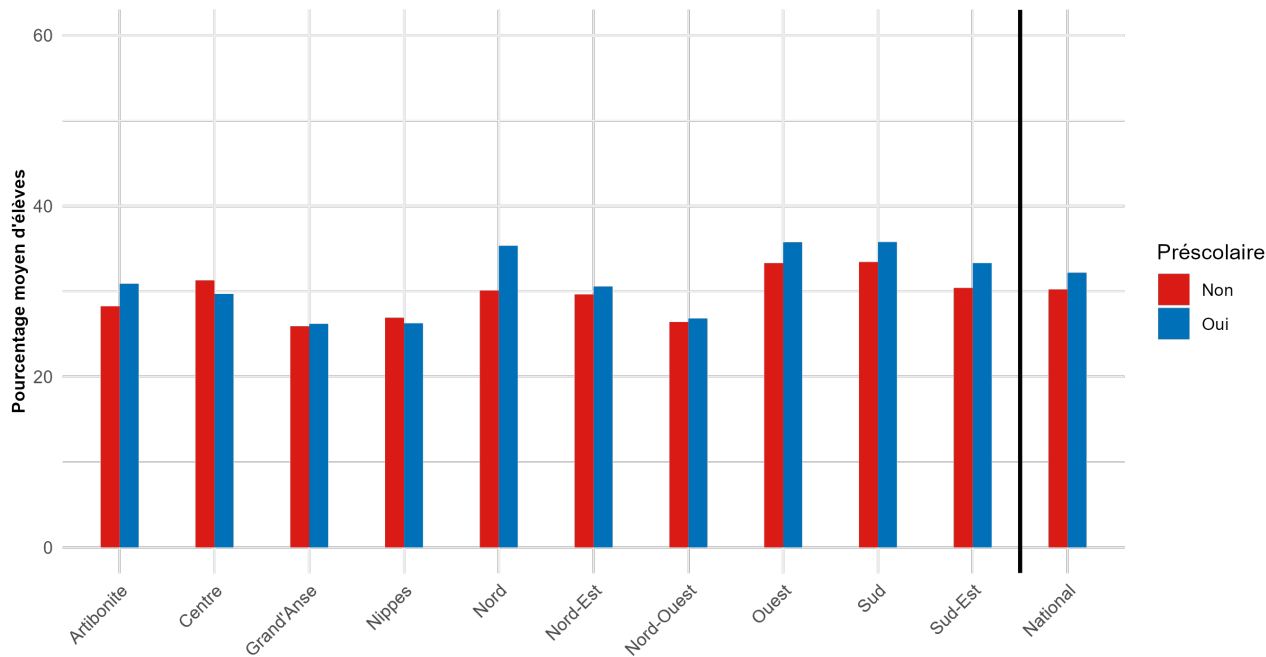
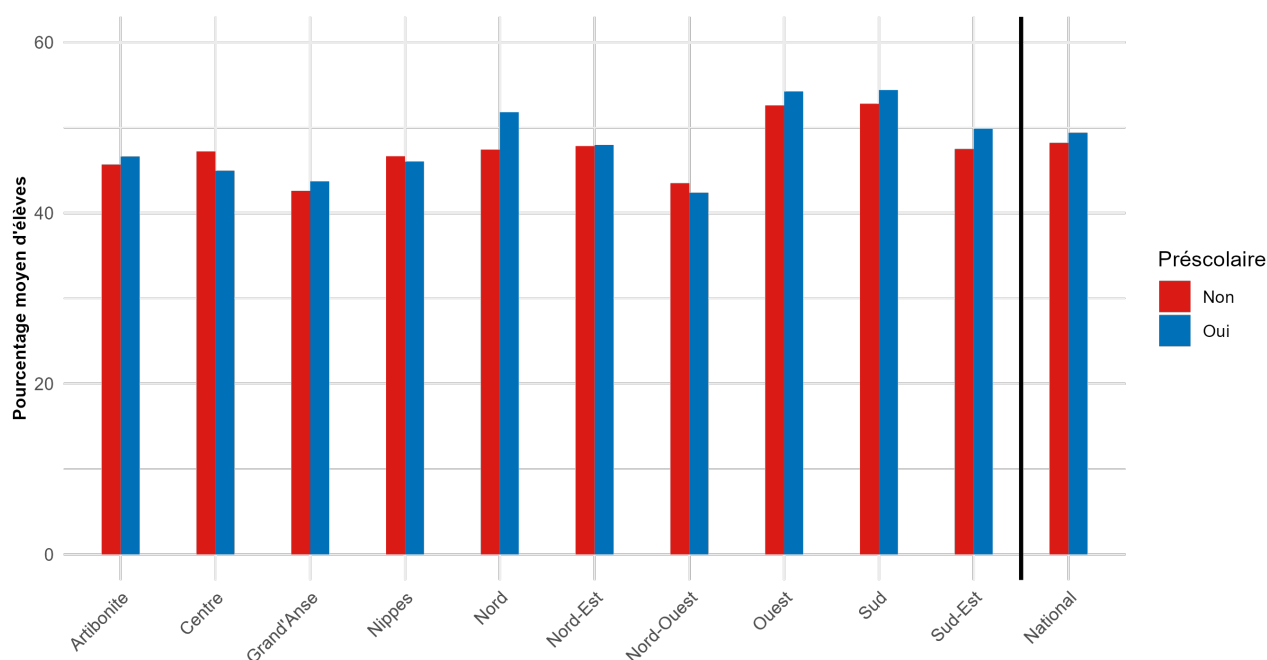


Tableau 2.23 – Différences de résultats (en % de bonnes réponses) pour les élèves ayant fréquenté préscolaire dans les départements : Créole

Créole						
Départements	Préscolaire		Pas de Préscolaire		Différence	
	M	S.E.	M	S.E.	M	S.E.
Artibonite	46.6	(1.1)	45.7	(0.8)	0.9	(0.8)
Centre	45.0	(1.0)	47.2	(1.2)	-2.3	(1.2)
Grand'Anse	43.7	(0.8)	42.6	(0.8)	1.1	(0.8)
Nippes	46.0	(0.9)	46.7	(1.1)	-0.6	(1.0)
Nord	51.8	(0.9)	47.4	(0.9)	4.4	(0.8)
Nord-Est	48.0	(1.3)	47.9	(1.3)	0.1	(1.2)
Nord-Ouest	42.4	(0.8)	43.5	(0.8)	-1.1	(0.7)
Ouest	54.2	(1.0)	52.6	(0.9)	1.6	(0.6)
Sud	54.4	(0.7)	52.8	(0.7)	1.6	(0.6)
Sud-Est	49.9	(1.1)	47.5	(1.0)	2.4	(1.1)
National	49.4	(0.3)	48.2	(0.3)	1.2	(0.3)

^a Les différences significatives sont signalées (en gras). En raison des arrondis, certains résultats peuvent apparaître incohérents.

Figure 2.13 – Différences de résultats (en % de bonnes réponses) pour les élèves ayant fréquenté préscolaire dans les départements : Créole



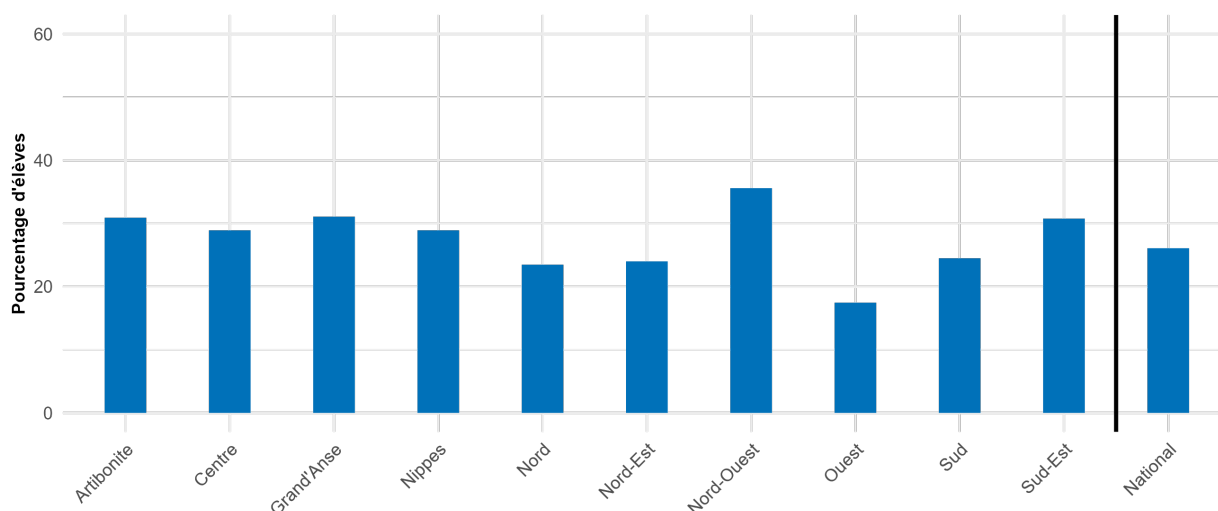
2.9 Le redoublement et sa relation avec les résultats scolaires

L'Évaluation nationale d'Haïti 2022 a recueilli des informations pour savoir si les élèves de sixième année évalués ont déclaré avoir redoublé une année. Comme le montre le tableau 2.24 et la figure 2.14, les données suggèrent qu'environ un quart des élèves de sixième année des écoles publiques haïtiennes ont redoublé au moins une fois. Les taux les plus élevés se trouvent dans les départements du Nord-Ouest (36 %), de l'Artibonite (31 %), de la Grand'Anse (31 %) et du Sud-Est (31 %). Les taux les plus bas se trouvent dans le département de l'Ouest (17 %). Ces résultats expliquent probablement en partie pourquoi les élèves de sixième année en Haïti sont en moyenne trop âgés par rapport à de nombreux autres pays (en plus des élèves qui abandonnent pour d'autres raisons, telles que le travail).

Tableau 2.24 – Pourcentage d'élèves déclarant avoir redoublé une année scolaire

Départements	%	S.E.
Artibonite	31	(2.1)
Centre	29	(2.1)
Grand'Anse	31	(2.1)
Nippes	29	(2.3)
Nord	23	(1.5)
Nord-Est	24	(1.9)
Nord-Ouest	36	(2.2)
Ouest	17	(1.4)
Sud	24	(1.4)
Sud-Est	31	(2.2)
National	26	(0.6)

^a Les différences significatives par rapport à la moyenne nationale sont signalées (en gras).

Figure 2.14 – *Pourcentage d'élèves déclarant avoir redoublé une année scolaire*

Alors que les élèves de 4^e année du dernier cycle de l'évaluation nationale (ENA 2017) ont rapporté un taux de redoublement de 45 %, les taux actuels de redoublement 4 % (Cardoso, 2022 ; CEPAL, UNICEF et al., 2022 ; Knight, 2019) ou par rapport à la moyenne des pays de l'OCDE en 2018, où 11 % des élèves ont déclaré avoir redoublé au moins une fois à l'école primaire ou secondaire (OECD, 2020), mais restent inférieurs à la moyenne des 14 pays d'Afrique francophone qui ont participé au PASEC 2019. « À la fin de l'enseignement primaire, 54,1 % des élèves en moyenne, tous pays confondus, ont déclaré avoir redoublé au moins une classe. Cette proportion était la plus élevée au Burundi (76,6 %) et au Gabon (71,5 %). Ailleurs, elle varie entre 35,8 % (Niger) et 62,4 % (Madagascar). » (p. 128, PASEC, 2020).

Dans l'ensemble, les résultats indiquent que les élèves qui redoublent une classe obtiennent des résultats significativement inférieurs dans les trois matières (Précisez les 3 matières). Les différences sont les plus importantes en créole (National 7,5) et les plus faibles en mathématiques (National 3,9 %). Les détails se trouvent dans les tableaux 2.25, 2.26 et 2.27 et les figures 2.15, 2.16 et 2.17.

Tableau 2.25 – *Différences de résultats (en % de bonnes réponses) pour les élèves ayant redoublé dans les départements : Mathématiques*

Mathématiques						
Départements	Pas de redoublement		Redoublement		Différence	
	M	S.E.	M	S.E.	M	S.E.
Artibonite	28.7	(1.3)	24.5	(0.9)	4.3	(1.3)
Centre	25.4	(0.7)	23.0	(0.5)	2.3	(0.7)
Grand'Anse	21.6	(0.4)	21.2	(0.5)	0.4	(0.5)
Nippes	25.3	(0.9)	24.0	(0.9)	1.3	(0.9)
Nord	30.6	(1.2)	25.4	(0.9)	5.2	(1.1)
Nord-Est	26.5	(1.3)	24.2	(0.9)	2.2	(1.2)
Nord-Ouest	23.7	(0.6)	22.4	(0.5)	1.2	(0.6)
Ouest	30.2	(0.9)	24.5	(0.6)	5.7	(0.9)
Sud	29.9	(0.7)	26.7	(0.6)	3.2	(0.7)
Sud-Est	29.7	(1.4)	24.1	(0.8)	5.6	(1.0)
National	28.1	(0.4)	24.1	(0.2)	3.9	(0.4)

^a Les différences significatives sont signalées (en gras). En raison des arrondis, certains résultats peuvent apparaître incohérents.

Figure 2.15 – Différences de résultats (en % de bonnes réponses) pour les élèves ayant redoublé dans les départements : Mathématiques

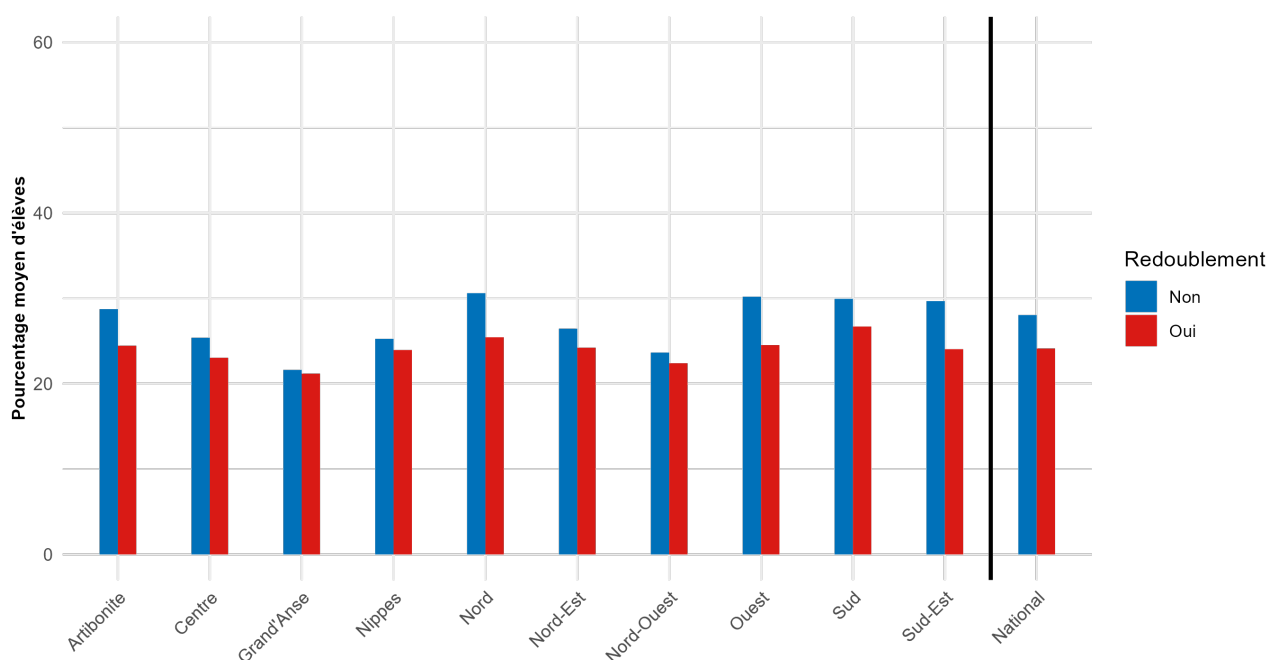


Tableau 2.26 – Différences de résultats (en % de bonnes réponses) pour les élèves ayant redoublé dans les départements : Français

Français						
Départements	Pas de redoublement		Redoublement		Différence	
	M	S.E.	M	S.E.	M	S.E.
Artibonite	32.5	(1.6)	26.1	(0.7)	6.4	(1.6)
Centre	31.5	(1.2)	28.1	(0.9)	3.4	(1.0)
Grand'Anse	26.9	(0.7)	25.0	(0.7)	1.9	(0.8)
Nippes	27.7	(0.9)	25.6	(0.8)	2.1	(0.7)
Nord	37.2	(1.3)	29.7	(1.1)	7.5	(1.4)
Nord-Est	31.9	(1.8)	28.6	(1.0)	3.3	(1.6)
Nord-Ouest	27.3	(0.7)	26.8	(0.7)	0.5	(0.6)
Ouest	37.2	(1.2)	30.1	(0.7)	7.1	(1.1)
Sud	37.1	(1.1)	30.3	(0.8)	6.8	(1.1)
Sud-Est	34.8	(1.5)	29.5	(0.9)	5.3	(1.2)
National	33.8	(0.4)	28.1	(0.3)	5.7	(0.4)

^a Les différences significatives sont signalées (en gras). En raison des arrondis, certains résultats peuvent apparaître incohérents.

Figure 2.16 – Différences de résultats (en % de bonnes réponses) pour les élèves ayant redoublé dans les départements : Français

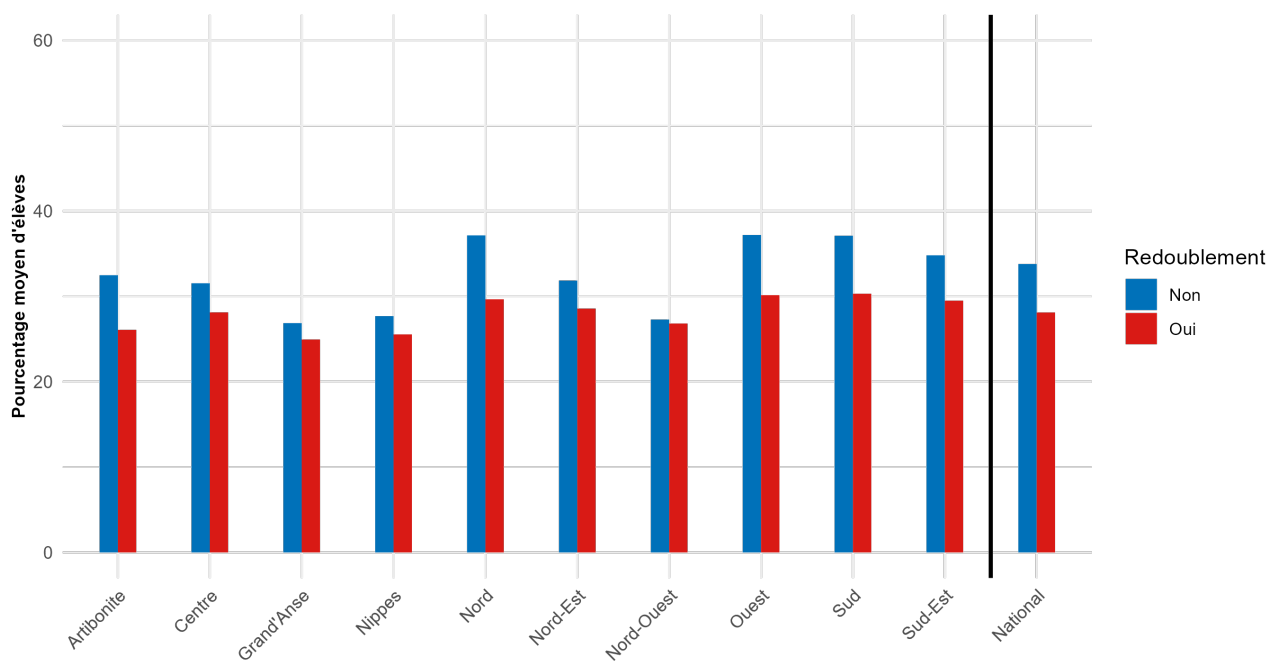
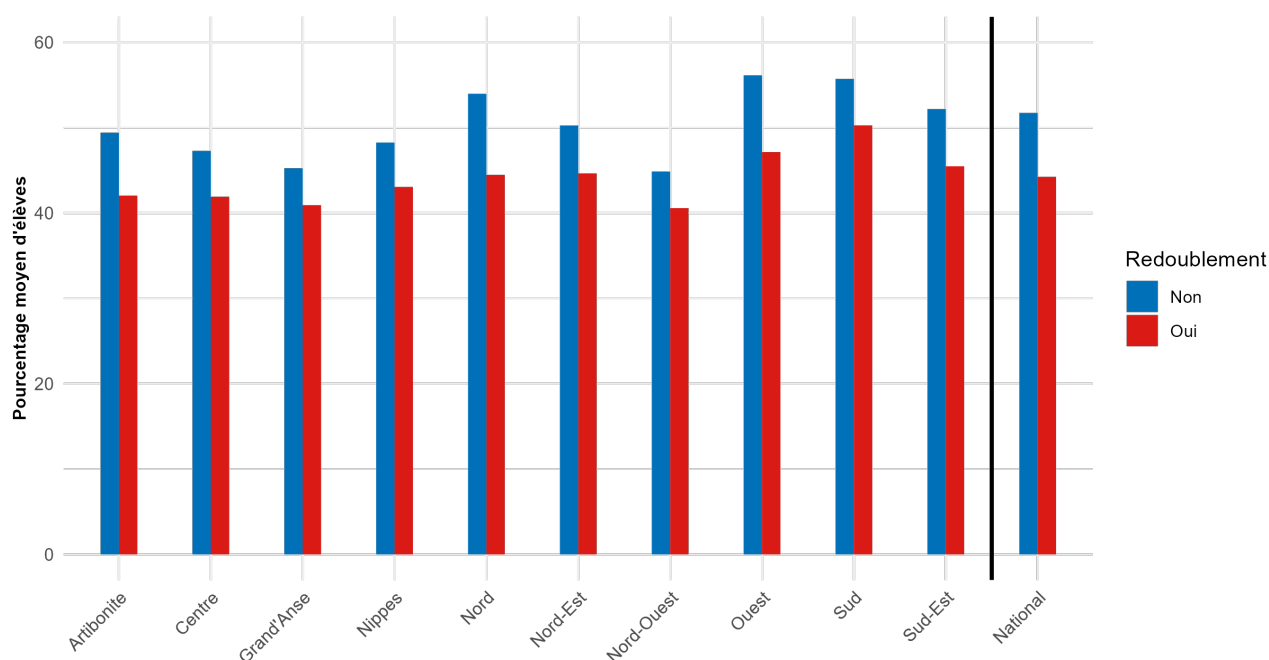


Tableau 2.27 – Différences de résultats (en % de bonnes réponses) pour les élèves ayant redoublé dans les départements : Créole

Créole						
Départements	Pas de redoublement		Redoublement		Différence	
	M	S.E.	M	S.E.	M	S.E.
Artibonite	49.4	(1.3)	42.0	(0.9)	7.4	(1.5)
Centre	47.3	(1.2)	41.9	(0.9)	5.4	(1.1)
Grand'Anse	45.3	(0.9)	40.9	(0.7)	4.3	(0.8)
Nippes	48.3	(0.9)	43.1	(1.1)	5.2	(0.8)
Nord	54.0	(0.9)	44.5	(1.0)	9.5	(1.0)
Nord-Est	50.3	(1.4)	44.7	(1.1)	5.6	(1.3)
Nord-Ouest	44.9	(0.9)	40.6	(0.8)	4.3	(0.8)
Ouest	56.1	(1.0)	47.1	(0.9)	9.0	(0.9)
Sud	55.7	(0.7)	50.3	(0.7)	5.4	(0.7)
Sud-Est	52.2	(1.2)	45.5	(0.9)	6.7	(1.2)
National	51.7	(0.4)	44.2	(0.3)	7.5	(0.4)

^a Les différences significatives sont signalées (en gras). En raison des arrondis, certains résultats peuvent apparaître incohérents.

Figure 2.17 – Différences de résultats (en % de bonnes réponses) pour les élèves ayant redoublé dans les départements : Créole



2.10 L'abandon temporaire et son lien avec les résultats scolaires

Les résultats présentés dans le tableau 2.28 et la figure 2.18 montrent qu'en moyenne, 37 % des élèves ont déclaré avoir quitté temporairement l'école dans le passé.⁴ Les pourcentages d'élèves déclarant de tels abandons temporaires étaient les plus bas dans les départements de l'Ouest (28 %) et du Sud (30%); ils atteignent environ 47 % dans le Nord-Ouest et les Nippes. En général, il semble que les départements à faible rendement scolaires, comme la Grand'Anse et le Nord-Ouest, tendent à afficher des taux d'abandon supérieurs à la moyenne du pays. Les raisons de leur absence sont variées selon les résultats du tableau 2.29 et de la figure 2.19. Les deux (2) principales raisons invoquées sont que les parents n'étaient pas en mesure de payer (61 %) et que les élèves devaient s'occuper des tâches ménagères (61 %). Les résultats présentés dans le tableau 2.30 et la figure 2.20 montrent que parmi les élèves qui ont temporairement abandonné l'école, plus de 60 % ont déclaré avoir quitté l'école pendant deux ans ou plus. Ces abandons expliquent pourquoi les élèves de sixième année en Haïti ont tendance à être plus âgés que dans beaucoup d'autres pays.

4. La question filtre demandait aux élèves : « Avez-vous déjà abandonné l'école ? », suivie de la question filtre : « Après combien d'années êtes-vous retourné à l'école ? » et des options de réponse « Un an », « Deux ans » et « Trois ans ou plus ». La catégorie « Un an ou moins » n'était pas proposée comme option de réponse.

Tableau 2.28 – *Pourcentage d'élèves déclarant avoir abandonné l'école*

Départements	%	S.E.
Artibonite	45	(2.4)
Centre	36	(2.2)
Grand'Anse	44	(1.9)
Nippes	47	(2.6)
Nord	39	(1.8)
Nord-Est	35	(2.0)
Nord-Ouest	47	(2.5)
Ouest	28	(1.5)
Sud	30	(1.5)
Sud-Est	36	(2.1)
National	37	(0.6)

^a Les différences significatives par rapport à la moyenne nationale sont signalées (en gras).

Figure 2.18 – *Pourcentage d'élèves déclarant avoir abandonné l'école*

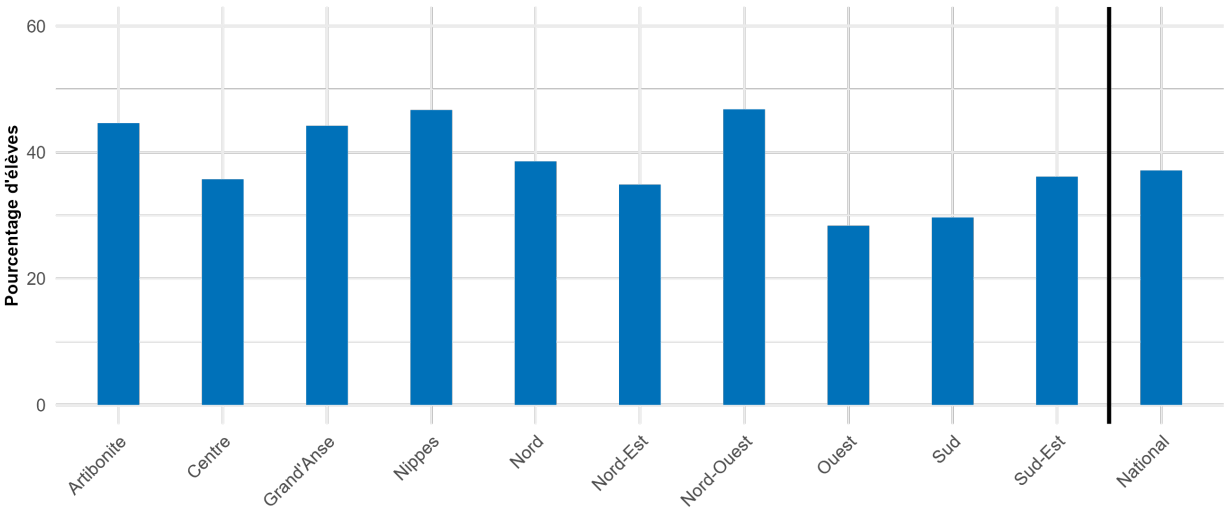
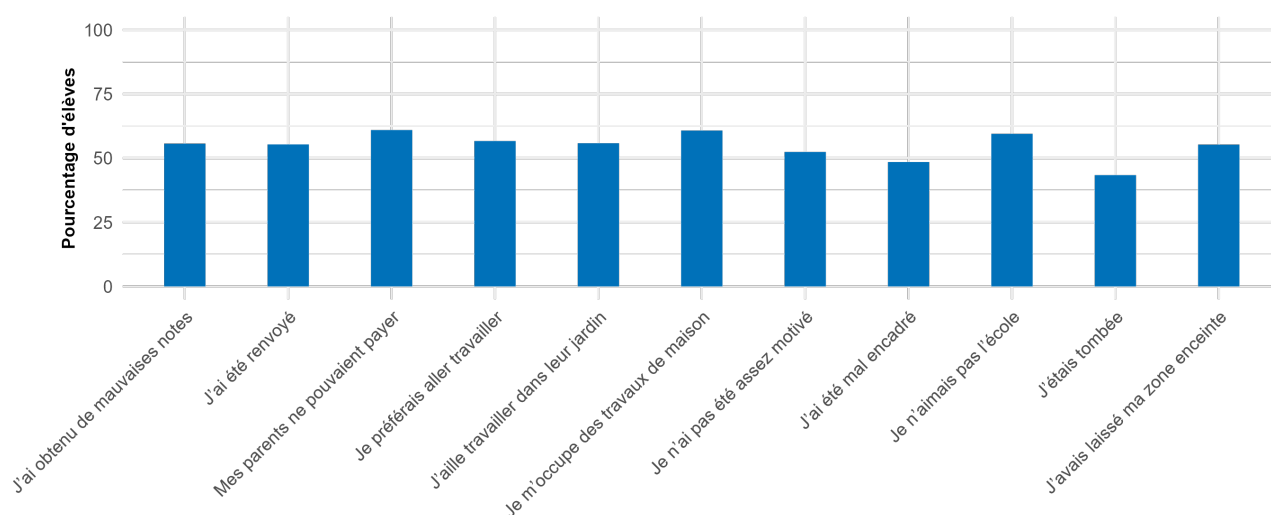


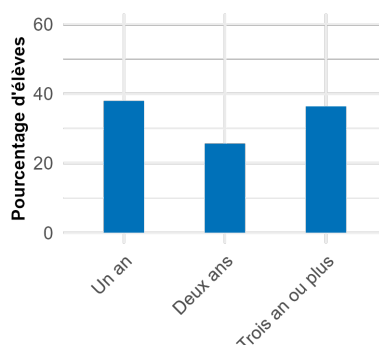
Tableau 2.29 – *Raison d'abandonné : Pourcentage d'élèves déclarant avoir abandonné l'école*

Raison	%	S.E.
J'ai obtenu de mauvaises notes	56	(0.8)
J'ai été renvoyé	55	(0.7)
Mes parents ne pouvaient payer	61	(0.7)
Je préférais aller travailler	57	(0.7)
J'aime travailler dans leur jardin	56	(0.8)
Je m'occupe des travaux de maison	61	(0.7)
Je n'ai pas été assez motivé	52	(0.7)
J'ai été mal encadré	48	(0.8)
Je n'aimais pas l'école	59	(0.7)
J'étais tombée	43	(0.8)
J'avais laissé ma zone enceinte	55	(0.8)

Figure 2.19 – *Raison d'abandonné : Pourcentage d'élèves déclarant avoir abandonné l'école*Tableau 2.30 – *Absence en années : Pourcentage d'élèves déclarant avoir abandonné l'école*

Années	%	S.E.
Un an	38	(0.7)
Deux ans	26	(0.6)
Trois an ou plus	36	(0.6)

Figure 2.20 – Absence en années : Pourcentage d'élèves déclarant avoir abandonné l'école



Si l'abandon temporaire semble être un défi d'après les résultats ci-dessus, il existe également un taux d'abandon permanent inquiétant en Haïti d'après l'UNESCO et International Task Force on Teachers for Education 2030 (2020). Sur la base de l'analyse sectorielle nationale de 2019 en Haïti, l'UNESCO (UNESCO et International Task Force on Teachers for Education 2030 (2020)) rapporte que « 10 % des élèves haïtiens abandonnent l'école avant la sixième année de l'éducation de base et 40 % avant la fin de la neuvième année (la dernière année d'études) ».

Comme on peut s'y attendre, les élèves qui n'abandonnent pas l'école obtiennent des résultats significativement plus élevés dans les trois matières. Les différences sont les plus importantes en créole (8,0 % au niveau national) et les plus faibles en mathématiques (3,9 % au niveau national). Les détails se trouvent dans les tableaux 2.31, 2.32 et 2.33 et les figures 2.21, 2.22 et 2.23.

Tableau 2.31 – Différences de résultats (en % de bonnes réponses) entre les élèves qui sont restés à l'école et ceux qui ont abandonné leurs l'école : Mathématiques

Mathématiques						
Départements	Pas d'Abandon		Abandon		Différence	
	M	S.E.	M	S.E.	M	S.E.
Artibonite	29.0	(1.4)	23.9	(0.8)	5.1	(1.1)
Centre	25.2	(0.7)	22.7	(0.4)	2.5	(0.7)
Grand'Anse	21.9	(0.5)	20.9	(0.4)	1.0	(0.4)
Nippes	25.2	(0.8)	23.3	(0.8)	1.9	(0.7)
Nord	30.5	(1.2)	25.1	(0.6)	5.4	(1.0)
Nord-Est	26.4	(1.3)	23.7	(0.9)	2.7	(1.0)
Nord-Ouest	23.8	(0.6)	22.3	(0.5)	1.5	(0.5)
Ouest	29.4	(0.9)	25.5	(0.6)	3.9	(0.8)
Sud	29.9	(0.7)	26.0	(0.5)	3.9	(0.7)
Sud-Est	29.1	(1.3)	24.7	(0.7)	4.4	(1.2)
National	27.9	(0.4)	24.0	(0.2)	3.9	(0.3)

^a Les différences significatives sont signalées (en gras). En raison des arrondis, certains résultats peuvent apparaître incohérents.

Figure 2.21 – Différences de résultats (en % de bonnes réponses) entre les élèves qui sont restés à l'école et ceux qui ont abandonné leurs l'école : Mathématiques

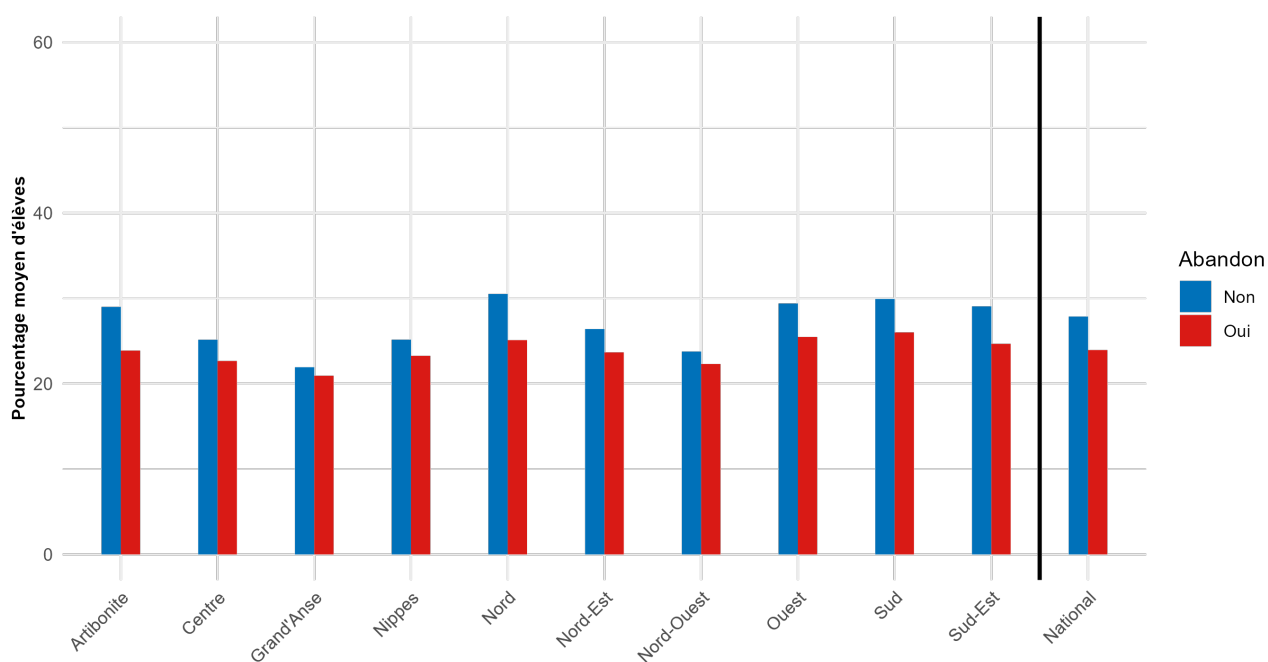


Tableau 2.32 – Différences de résultats (en % de bonnes réponses) entre les élèves qui sont restés à l'école et ceux qui ont abandonné leurs l'école : Français

Français						
Départements	Pas d'Abandon		Abandon		Différence	
	M	S.E.	M	S.E.	M	S.E.
Artibonite	32.7	(1.6)	26.2	(0.6)	6.5	(1.4)
Centre	31.7	(1.2)	27.3	(0.7)	4.4	(1.1)
Grand'Anse	27.3	(0.8)	24.6	(0.5)	2.7	(0.7)
Nippes	27.5	(0.8)	25.3	(0.7)	2.1	(0.7)
Nord	36.9	(1.2)	29.1	(0.8)	7.8	(1.1)
Nord-Est	31.9	(1.6)	27.1	(1.0)	4.7	(1.2)
Nord-Ouest	27.4	(0.8)	25.8	(0.6)	1.7	(0.6)
Ouest	36.8	(1.2)	30.2	(0.7)	6.6	(1.0)
Sud	36.9	(1.0)	30.3	(0.7)	6.6	(0.9)
Sud-Est	34.5	(1.6)	28.6	(0.6)	5.9	(1.4)
National	33.7	(0.4)	27.6	(0.2)	6.1	(0.4)

^a Les différences significatives sont signalées (en gras). En raison des arrondis, certains résultats peuvent apparaître incohérents.

Figure 2.22 – Différences de résultats (en % de bonnes réponses) entre les élèves qui sont restés à l'école et ceux qui ont abandonné leurs l'école : Français

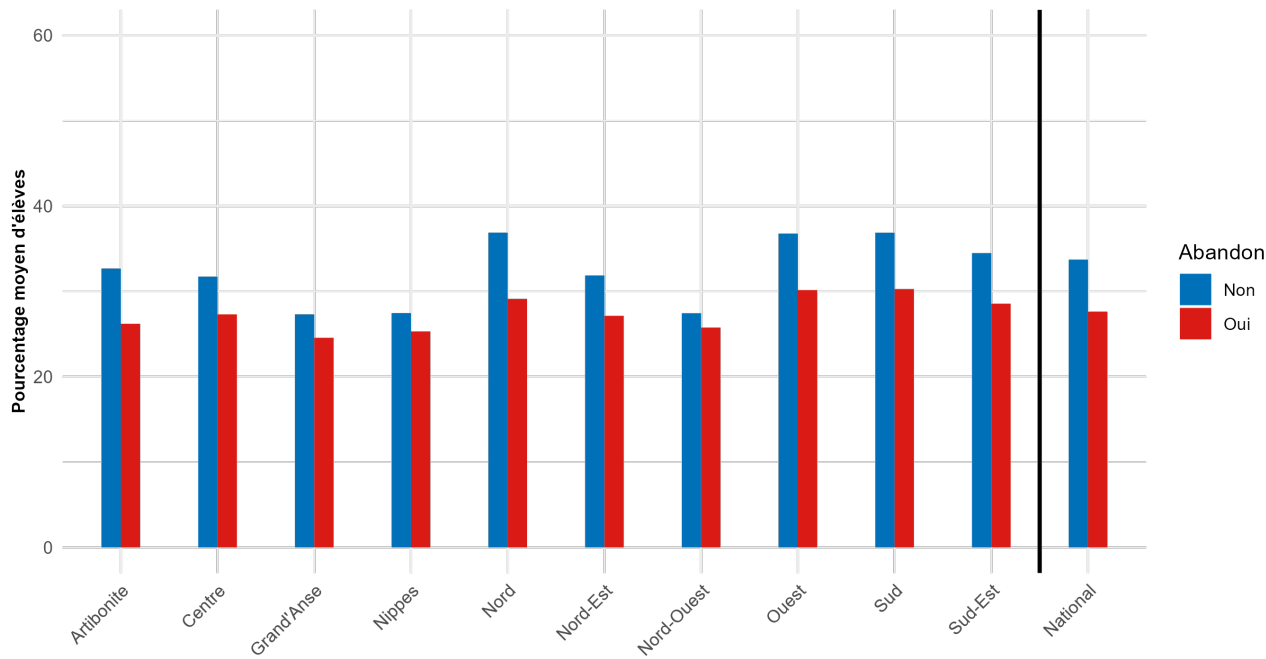
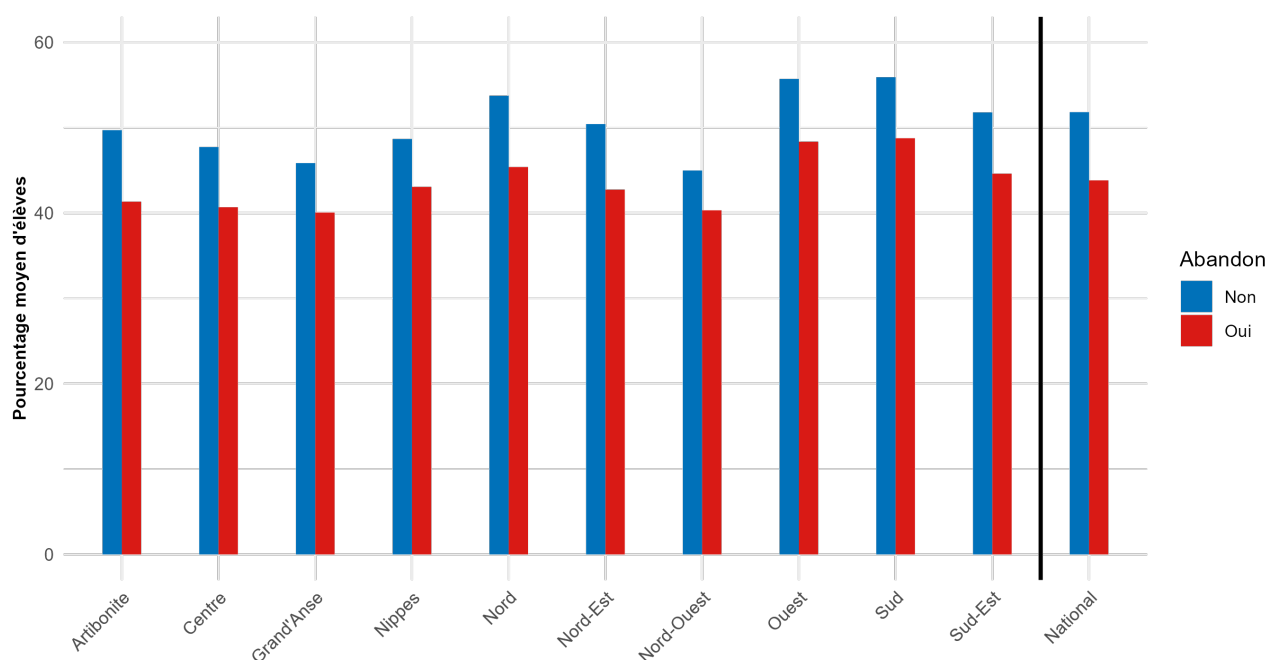


Tableau 2.33 – Différences de résultats (en % de bonnes réponses) entre les élèves qui sont restés à l'école et ceux qui ont abandonné leurs l'école : Créole

Créole		Pas d'Abandon		Abandon		Différence	
Départements		M	S.E.	M	S.E.	M	S.E.
Artibonite		49.7	(1.2)	41.3	(0.6)	8.4	(1.2)
Centre		47.7	(1.1)	40.7	(0.8)	7.1	(1.1)
Grand'Anse		45.9	(0.8)	40.1	(0.6)	5.8	(0.7)
Nippes		48.7	(0.8)	43.1	(0.9)	5.6	(0.8)
Nord		53.8	(1.0)	45.4	(0.8)	8.4	(1.0)
Nord-Est		50.4	(1.2)	42.8	(1.1)	7.7	(1.0)
Nord-Ouest		45.0	(1.0)	40.3	(0.6)	4.7	(0.7)
Ouest		55.7	(1.0)	48.4	(0.8)	7.4	(0.7)
Sud		55.9	(0.7)	48.8	(0.6)	7.2	(0.6)
Sud-Est		51.8	(1.2)	44.6	(0.8)	7.2	(1.3)
National		51.8	(0.4)	43.8	(0.3)	8.0	(0.4)

^a Les différences significatives sont signalées (en gras). En raison des arrondis, certains résultats peuvent apparaître incohérents.

Figure 2.23 – Différences de résultats (en % de bonnes réponses) entre les élèves qui sont restés à l'école et ceux qui ont abandonné leurs l'école : Créole



2.11 Taux d'absentéisme des élèves de sixième année à l'école et sa relation avec les résultats scolaires

L'absentéisme des élèves peut évidemment avoir un impact négatif sur leurs résultats dans toutes les matières. Manquer des cours signifie manquer un programme d'études spécifique ; par conséquent, des « trous » dans les connaissances s'accumulent et peuvent affecter la compréhension des sujets enseignés ultérieurement, qui reposent sur des connaissances antérieures. Les élèves peuvent se sentir impuissants et frustrés s'ils ne parviennent pas à rattraper leur retard et perdent tout intérêt. Malheureusement, la structure de la question sur l'absentéisme posée aux élèves participant à l'Évaluation nationale d'Haïti 2022 pourrait conduire à des résultats peu fiables. Après avoir supprimé les cas logiquement incohérents et les valeurs manquantes, environ 60 % des enregistrements n'avaient pas de réponse valide. Bien que les résultats des tableaux 2.34, 2.35, 2.36 et 2.37 et des figures 2.24, 2.25, 2.26 et 2.27 ne soient pas interprétés plus en détail dans ce rapport, les données restantes montrent toujours la tendance attendue : les élèves déclarant être plutôt présents à l'école obtiennent des résultats nettement supérieurs à ceux des élèves déclarant être plutôt absents dans les trois matières.

Tableau 2.34 – *Pourcentage d'élèves qui ont répondu être toujours ou souvent présents*

Départements	%	S.E.
Artibonite	44	(3.1)
Centre	42	(3.1)
Grand'Anse	35	(2.2)
Nippes	36	(2.4)
Nord	51	(2.4)
Nord-Est	40	(2.8)
Nord-Ouest	32	(2.6)
Ouest	60	(2.0)
Sud	57	(2.0)
Sud-Est	46	(3.3)
National	48	(0.8)

^a Les différences significatives par rapport à la moyenne nationale sont signalées (en gras).

Figure 2.24 – *Pourcentage d'élèves qui ont répondu être toujours ou souvent présents*

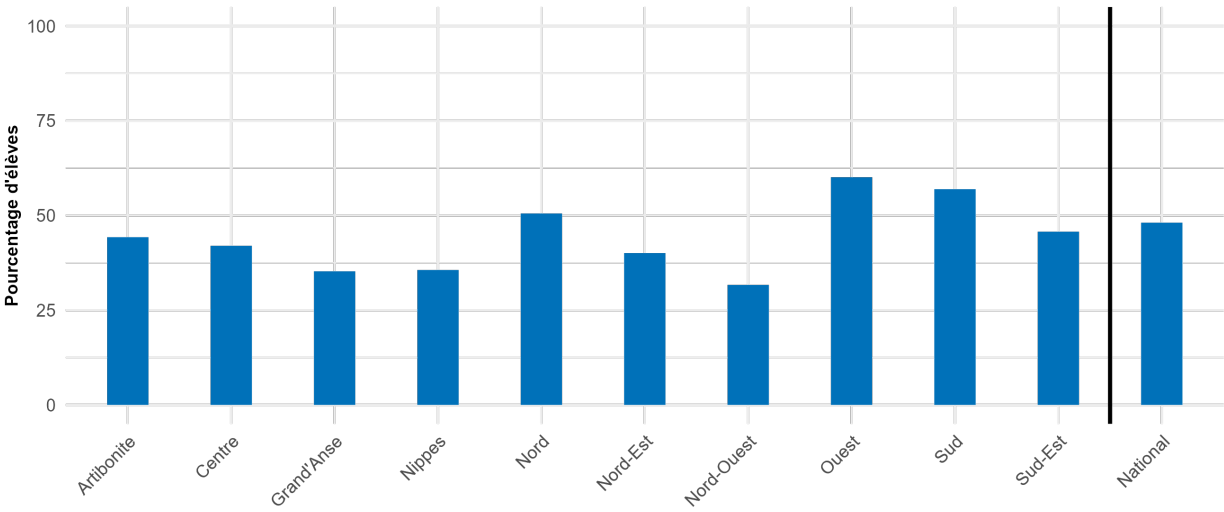


Tableau 2.35 – *Différences de résultats (en % de bonnes réponses) entre les élèves qui ont répondu être toujours ou souvent absents et ceux qui ont répondu ne pas être toujours ou souvent absents : Mathématiques*

Mathématiques						
Départements	Plutôt absent		Plutôt présent		Différence	
	M	S.E.	M	S.E.	M	S.E.
Artibonite	25.1	(0.8)	33.2	(2.0)	-8.1	(1.5)
Centre	23.6	(0.5)	25.8	(1.0)	-2.2	(1.0)
Grand'Anse	21.1	(0.5)	22.8	(0.6)	-1.7	(0.6)
Nippes	22.9	(0.7)	27.5	(1.2)	-4.6	(1.0)
Nord	25.5	(0.6)	33.9	(1.6)	-8.4	(1.5)
Nord-Est	24.1	(0.9)	28.2	(1.9)	-4.1	(1.5)
Nord-Ouest	22.6	(0.6)	24.9	(0.9)	-2.3	(0.8)
Ouest	26.1	(0.7)	31.0	(1.1)	-4.9	(1.0)
Sud	27.4	(0.5)	32.0	(0.9)	-4.6	(0.8)
Sud-Est	26.1	(1.0)	32.0	(1.7)	-5.9	(1.4)
National	24.7	(0.2)	30.5	(0.5)	-5.8	(0.5)

^a Les différences significatives sont signalées (en gras). En raison des arrondis, certains résultats peuvent apparaître incohérents.

Figure 2.25 – *Différences de résultats (en % de bonnes réponses) entre les élèves qui ont répondu être toujours ou souvent absents et ceux qui ont répondu ne pas être toujours ou souvent absents : Mathématiques*

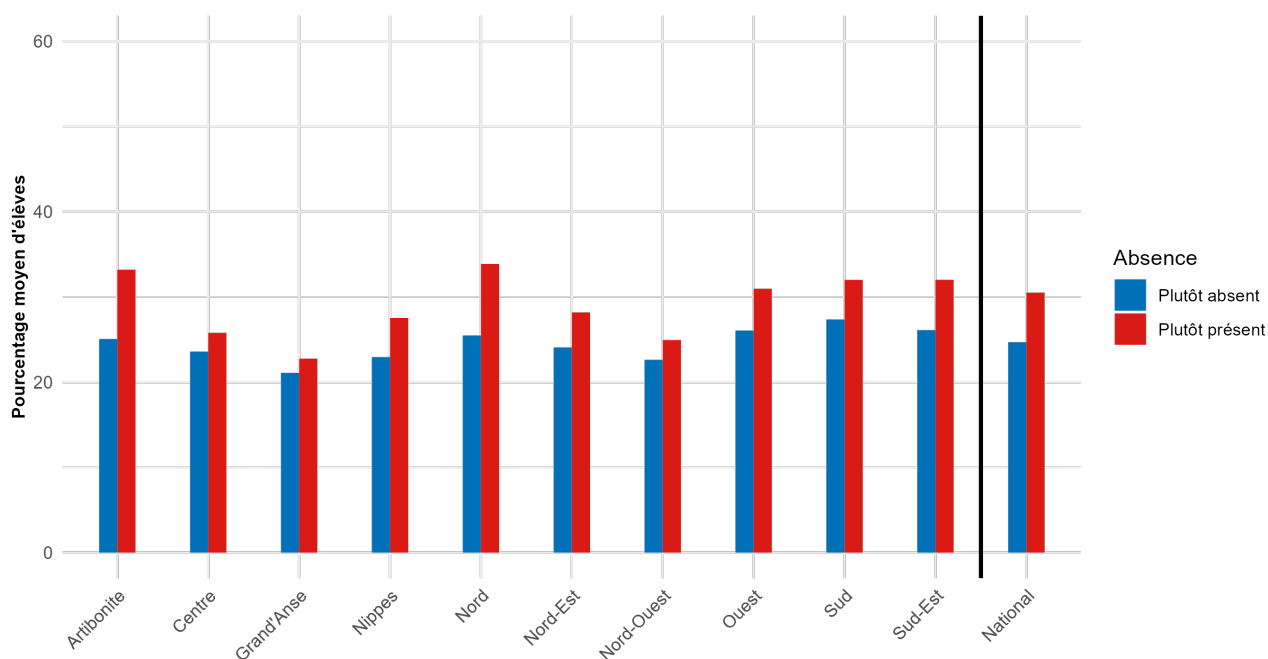


Tableau 2.36 – *Différences de résultats (en % de bonnes réponses) entre les élèves qui ont répondu être toujours ou souvent absents et ceux qui ont répondu ne pas être toujours ou souvent absents : Français*

Français						
Départements	Plutôt absent		Plutôt présent		Différence	
	M	S.E.	M	S.E.	M	S.E.
Artibonite	27.2	(0.7)	38.1	(2.1)	-10.9	(1.7)
Centre	28.7	(0.8)	33.8	(1.6)	-5.1	(1.4)
Grand'Anse	25.1	(0.5)	29.3	(0.9)	-4.3	(0.7)
Nippes	25.0	(0.6)	30.2	(1.1)	-5.2	(1.1)
Nord	30.1	(0.8)	41.9	(1.6)	-11.7	(1.5)
Nord-Est	28.5	(1.0)	35.3	(2.3)	-6.9	(1.7)
Nord-Ouest	26.1	(0.7)	28.8	(1.3)	-2.7	(1.1)
Ouest	31.5	(0.7)	40.0	(1.4)	-8.5	(1.2)
Sud	31.6	(0.8)	40.1	(1.2)	-8.5	(0.9)
Sud-Est	30.0	(1.1)	38.7	(2.0)	-8.8	(1.7)
National	28.8	(0.3)	37.9	(0.6)	-9.1	(0.6)

^a Les différences significatives sont signalées (en gras). En raison des arrondis, certains résultats peuvent apparaître incohérents.

Figure 2.26 – *Différences de résultats (en % de bonnes réponses) entre les élèves qui ont répondu être toujours ou souvent absents et ceux qui ont répondu ne pas être toujours ou souvent absents : Français*

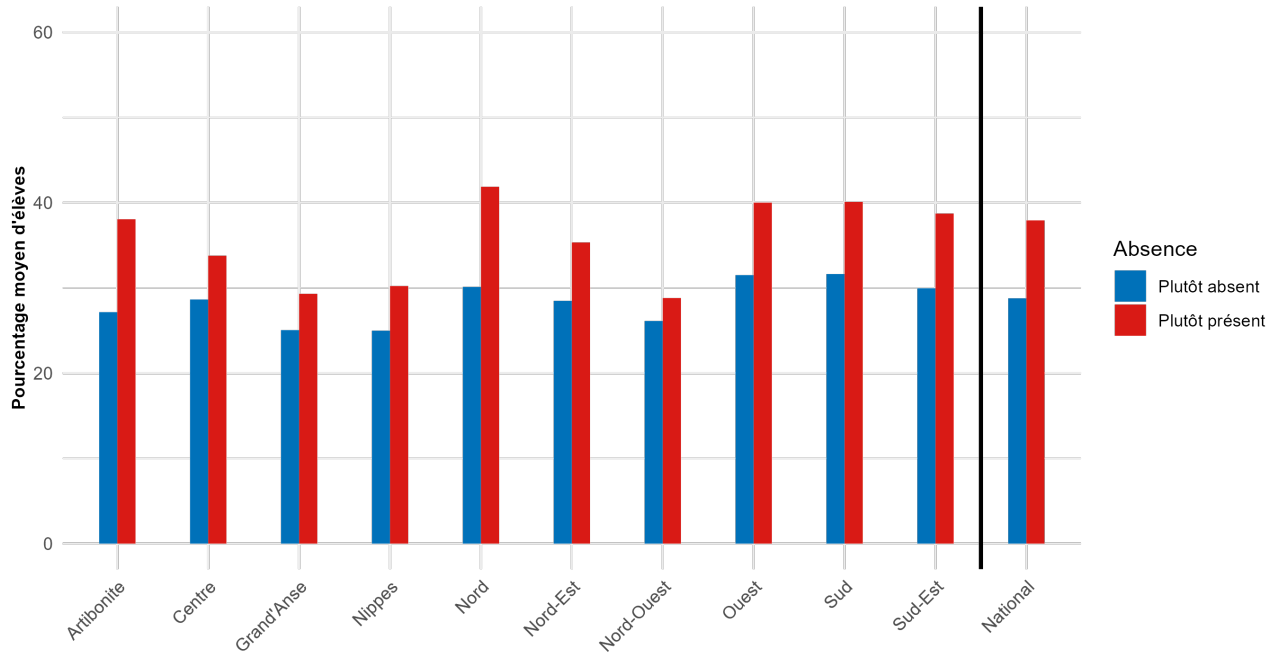
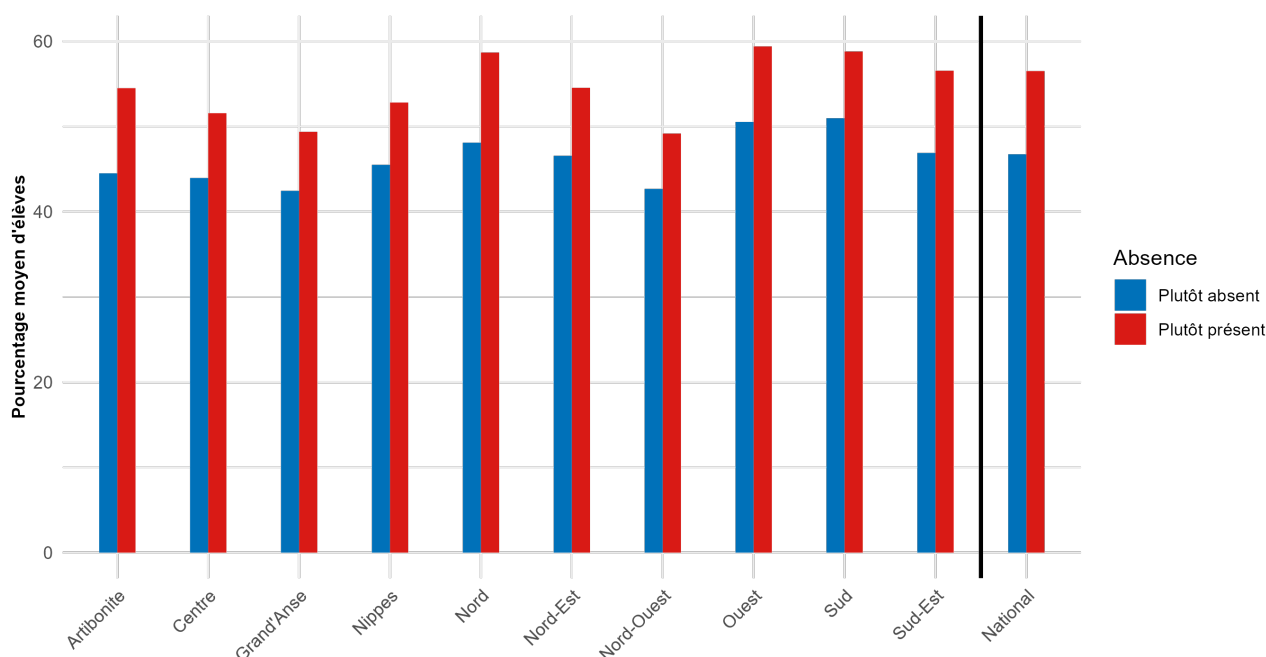


Tableau 2.37 – *Différences de résultats (en % de bonnes réponses) entre les élèves qui ont répondu être toujours ou souvent absents et ceux qui ont répondu ne pas être toujours ou souvent absents : Créole*

Créole						
Départements	Plutôt absent		Plutôt présent		Différence	
	M	S.E.	M	S.E.	M	S.E.
Artibonite	44.5	(0.8)	54.5	(1.5)	-10.0	(1.3)
Centre	44.0	(0.7)	51.6	(1.6)	-7.6	(1.4)
Grand'Anse	42.5	(0.7)	49.4	(1.0)	-6.9	(0.8)
Nippes	45.5	(0.7)	52.8	(1.1)	-7.3	(1.1)
Nord	48.1	(0.7)	58.7	(1.0)	-10.6	(1.0)
Nord-Est	46.6	(0.9)	54.6	(1.5)	-8.0	(1.2)
Nord-Ouest	42.7	(0.7)	49.2	(1.4)	-6.5	(1.2)
Ouest	50.5	(0.8)	59.4	(1.0)	-8.9	(0.9)
Sud	51.0	(0.7)	58.8	(0.7)	-7.8	(0.7)
Sud-Est	46.9	(0.9)	56.6	(1.4)	-9.6	(1.3)
National	46.8	(0.2)	56.5	(0.5)	-9.8	(0.4)

^a Les différences significatives sont signalées (en gras). En raison des arrondis, certains résultats peuvent apparaître incohérents.

Figure 2.27 – *Différences de résultats (en % de bonnes réponses) entre les élèves qui ont répondu être toujours ou souvent absents et ceux qui ont répondu ne pas être toujours ou souvent absents : Créole*

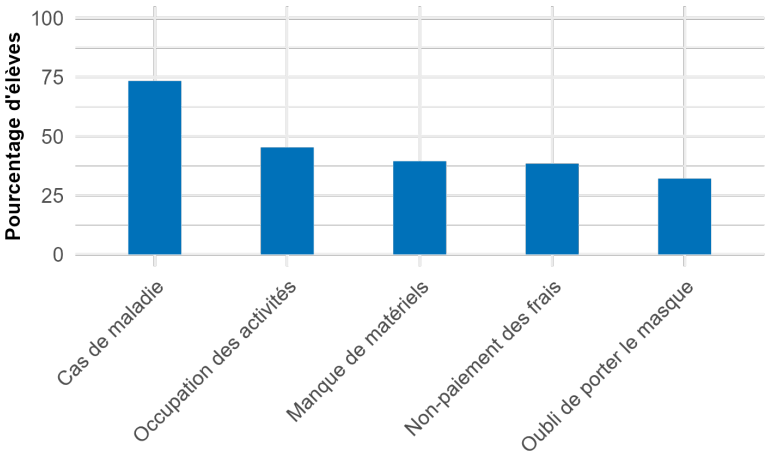


Cependant, dans une question complémentaire, on a demandé aux élèves : « Lorsque vous êtes absent, quelles en sont les causes ? » Les résultats de cette question sont présentés dans le tableau 2.38 et la figure 2.28 qui montrent que 73 % des élèves ont cité la maladie comme raison de leur absence, suivie par l'occupation des activités de maison (45 %), le manque de matériel (39 %), le non-paiement des frais (38%) et l'oubli de porter un masque (32 %).

Tableau 2.38 – *Raisons de l'absence des élèves en pourcentage*

	Matière	%	S.E.
	Cas de maladie	73	(0.4)
	Occupation des activités de maison	45	(0.7)
	Manque de matériels	39	(0.6)
	Non-paiement des frais	38	(0.6)
	Oubli de porter le masque	32	(0.6)

Figure 2.28 – *Raisons de l'absence des élèves en pourcentage*



3 Environnement domestique et soutien

3.1 Introduction

L'environnement familial des élèves et le niveau de soutien dont ils bénéficient revêtent d'une grande importance en tant que facteurs prédictifs des résultats scolaires. Les parents influencent l'attitude de leurs enfants à l'égard de l'éducation et de l'apprentissage, ainsi que leurs possibilités d'apprentissage. Par conséquent, si la scolarité joue un rôle important dans l'explication des résultats scolaires des élèves, il est également nécessaire de prendre en compte d'autres facteurs en dehors de l'école, en particulier les facteurs socio-économiques (Fuller & Clarke, 1994). Il a été constaté que les caractéristiques du milieu familial de l'élève, telles que les ressources économiques et culturelles, ou les indicateurs de prestige, tels que la profession des parents et leur niveau d'éducation, sont des facteurs prédictifs importants de la réussite scolaire ultérieure (Sirin, 2005). Par conséquent, les résultats des évaluations internationales à grande échelle (ILSA) ont démontré à plusieurs reprises une relation positive puissante entre les caractéristiques du milieu d'origine des élèves et leurs résultats scolaires (rapport international TIMSS 2019, p. 282). Dans une analyse de l'efficacité de l'éducation portant sur 34 pays et entités de référence ayant participé à TIMSS et PIRLS 2011 avec les mêmes élèves, la variable des **ressources d'apprentissage à la maison** (un indice basé sur des variables typiques servant d'indicateurs du statut socioéconomique [SSE], telles que l'éducation des parents, le niveau d'éducation le plus élevé des parents ou le nombre de livres à la maison) s'est avérée être le prédicteur le plus fort de la réussite dans toutes les matières dans presque tous les pays (Martin & Mullis, 2013, pp. 136-137).

Il sera démontré dans cette section qu'une relation positive correspondante entre les facteurs d'origine des élèves et les mesures des résultats peut également être mise en évidence avec les données de l'évaluation nationale 2022 en Haïti.

Ce chapitre présente des analyses basées sur les informations contextuelles obtenues par les élèves haïtiens fréquentant des écoles publiques et les met en relation avec les données relatives aux résultats des élèves. Tout d'abord, l'association globale entre le SSE de l'élève et ses résultats sera illustrée à l'aide des mesures composites correspondantes ; ensuite, cette section présente des aspects plus spécifiques granulaires de l'environnement familial des élèves, à savoir la capacité des parents à lire et à écrire, les ressources du foyer et la langue parlée à la maison.

3.2 Statut socio-économique de l'élève

Le SSE décrit la position d'un individu (ou d'une famille) dans une société hiérarchiquement organisée pour accéder ou exercer un contrôle sur la richesse et le pouvoir - souvent avec le revenu des parents, l'éducation des parents et la profession des parents comme indicateurs de base (Mueller & Parcel, 1981, p. 14). Les recherches récentes s'appuient souvent sur les fondements des processus sous-jacents décrits par Bourdieu (1986) et d'autres sociologues et incluent, outre les indicateurs du capital économique, des indicateurs du capital culturel et - le cas échéant - du capital social pour expliquer les disparités sociales qui, à leur tour, peuvent influencer les possibilités d'apprentissage scolaire des enfants.

Pour saisir le capital économique, on utilise généralement des éléments liés à l'accès de l'élève à une liste de ressources économiques. Le principal indicateur du capital culturel est généralement le niveau d'éducation des parents, mais des indicateurs liés à la forme objectivée du capital culturel peuvent également être inclus. Pour les analyses présentées dans ce chapitre, les variables appropriées de l'Évaluation Nationale 2022 ont été combinées dans une échelle de **SES** (BQSSES), qui a ensuite été utilisée pour examiner la relation entre le SSE des élèves et leurs résultats scolaires en Haïti. Deux mesures composites sont utilisées. La première échelle, BQSSES, est composée des éléments suivants :

- Capital économique : Téléphone, appareil radio, télévision, ordinateur, connexion Internet, électricité, réfrigérateur, eau potable, voiture, moto, bureau ou table de travail, chambre individuelle, dictionnaire.
- Capital culturel : nombre de livres, le père sait lire et écrire, la mère sait lire et écrire (la lecture et l'écriture sont utilisées comme indicateur du niveau d'éducation des parents).

Conformément aux résultats scientifiques, les analyses indiquent une relation positive significative entre les résultats en créole et le statut socio-économique des élèves haïtiens de sixième année dans les écoles publiques (voir tableau 3.1 et figure 3.1). Une échelle catégorielle a été créée avec trois catégories : SSE faible, moyen et élevé. Les résultats montrent que dans les écoles publiques, les élèves de sixième année du groupe de statut socio-économique le plus élevé ont

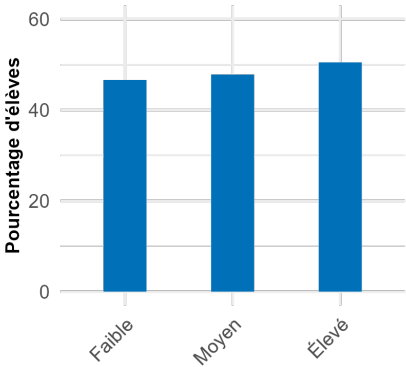
obtenu des résultats significativement supérieurs à ceux des élèves de statut socio-économique moyen dans les trois matières et les élèves du groupe moyen sont significativement meilleurs que les élèves du groupe faible.

Tableau 3.1 – *Le statut socio-économique et sa relation avec les résultats (en % correct) : Créole*

Catégories d'échelle	M	S.E.
Faible	46.6	(0.3)
Moyen	47.8	(0.3)
Élevé	50.5	(0.5)

^a Les résultats sont significativement plus élevés chez les élèves qui sont classés dans la catégorie élevée que chez les élèves qui sont classés dans la catégorie moyenne ou faible. Les résultats sont significativement plus élevés chez les élèves qui sont classés dans la catégorie moyenne que chez les élèves qui sont classés dans la catégorie faible.

Figure 3.1 – *Le statut socio-économique et sa relation avec les résultats (en % correct) : Créole*



Cependant, une analyse de corrélation supplémentaire a montré que la relation dans le système scolaire public haïtien semblait être un peu plus faible que ce à quoi l'on pouvait s'attendre. Les résultats indiquent que dans les écoles publiques, moins de 1 % de la variance des résultats en mathématiques et en créole et près de 2 % en français ont été expliqués par la variance du SSE. Bien que l'analyse de l'échantillon des écoles privées ait produit une variance expliquée un peu plus élevée, allant de 2 % en créole, plus de 3 % en mathématiques et 4 % en français, dans l'ensemble, la variance expliquée par les facteurs liés au milieu de l'élève reste relativement faible par rapport aux résultats d'études menées dans de nombreux autres pays. Par exemple, en moyenne, dans près de 100 systèmes éducatifs participant à l'enquête PISA 2018, le statut socio-économique représentait 12 % de la variance des résultats en lecture (OECD, 2020). Et en créant un indicateur SES similaire pour TIMSS, Neuschmidt (2018) a constaté que pour TIMSS 2015, le SES, en moyenne, représentait environ 10 % de la variance en mathématiques.

3.3 Capacité des parents à lire et à écrire

La capacité des parents à lire et à écrire est utilisée comme une approximation des informations sur l'éducation des parents, qui n'a pas été directement évaluée dans l'Évaluation nationale 2022 en Haïti. Les parents sont plus à même de soutenir la réussite scolaire de leurs enfants s'ils ont les compétences nécessaires. Dans cette section, la capacité des

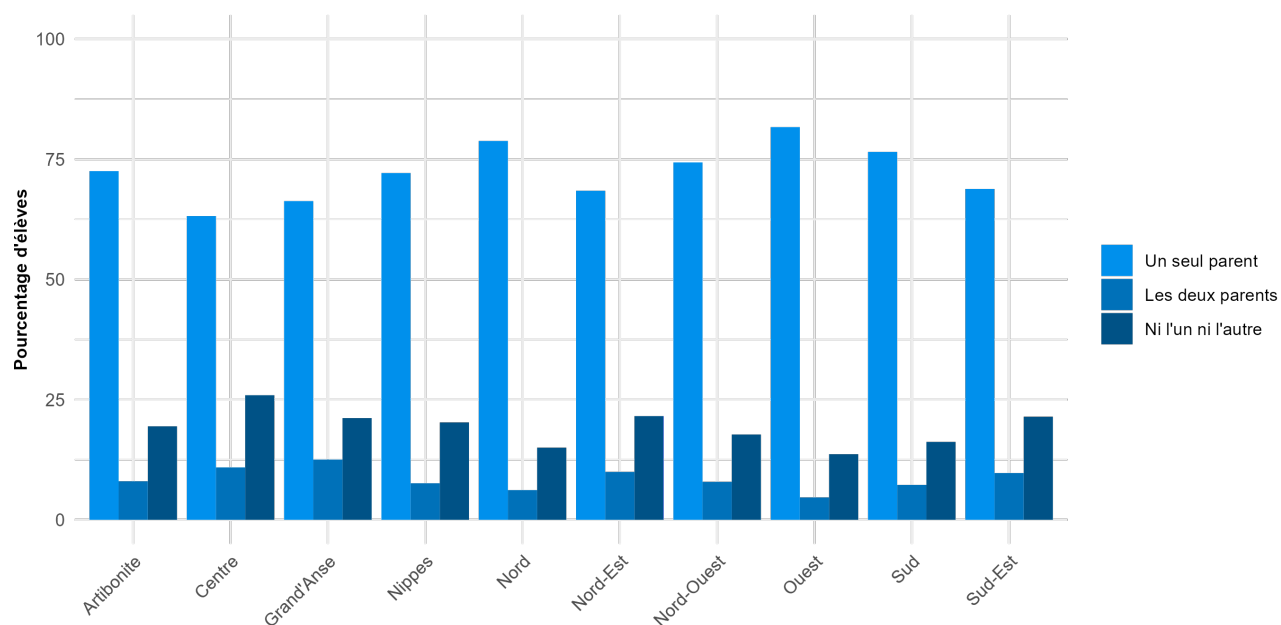
parents à lire et à écrire, selon les rapports des élèves, est analysée en relation avec les données sur les résultats des élèves. Les élèves qui ont répondu qu'ils ne savaient pas si un parent savait lire et écrire ont été exclus de l'analyse.⁵

Pour donner une indication des régions d'Haïti particulièrement touchées par le faible niveau d'alphabétisation des parents, la section suivante résume les réponses des élèves sur la capacité de leurs parents à lire et à écrire, par département. Le tableau 3.2 et la figure 3.2 indiquent combien d'élèves de sixième année des écoles publiques ont déclaré que leurs parents savaient lire et écrire. Ainsi, environ trois élèves sur quatre ont, en moyenne, des parents qui maîtrisent tous les deux ces compétences. Environ 20 % des élèves ont au moins un parent qui sait lire et écrire, ce qui laisse entre 5 % et 12 % des élèves sans parents qui pourraient les aider dans les travaux scolaires nécessitant ces compétences. Ce pourcentage était particulièrement élevé dans le Centre, la Grand' Anse, le Sud-Est et le Nord-Est (10 % ou plus). Il est à noter qu'il y a une variation importante de cet indicateur entre les départements. Selon les tableaux 3.3 et 3.4 et les figures 3.3 et 3.4, 82 % des élèves des écoles publiques ont déclaré que leur mère savait lire et écrire et à peu près le même nombre d'élèves ont déclaré que leur père savait lire et écrire (83 %). Dans les départements du Centre, de la Grand' Anse et du Sud-Est, le pourcentage de mères et de pères sachant lire ou écrire était nettement inférieur à la moyenne nationale. Par exemple, le pourcentage de mères sachant lire ou écrire dans le département de l'Ouest était de 71 %, ce qui est nettement inférieur au niveau national (82 %).

Tableau 3.2 – *Capacité des parents à lire et à écrire*

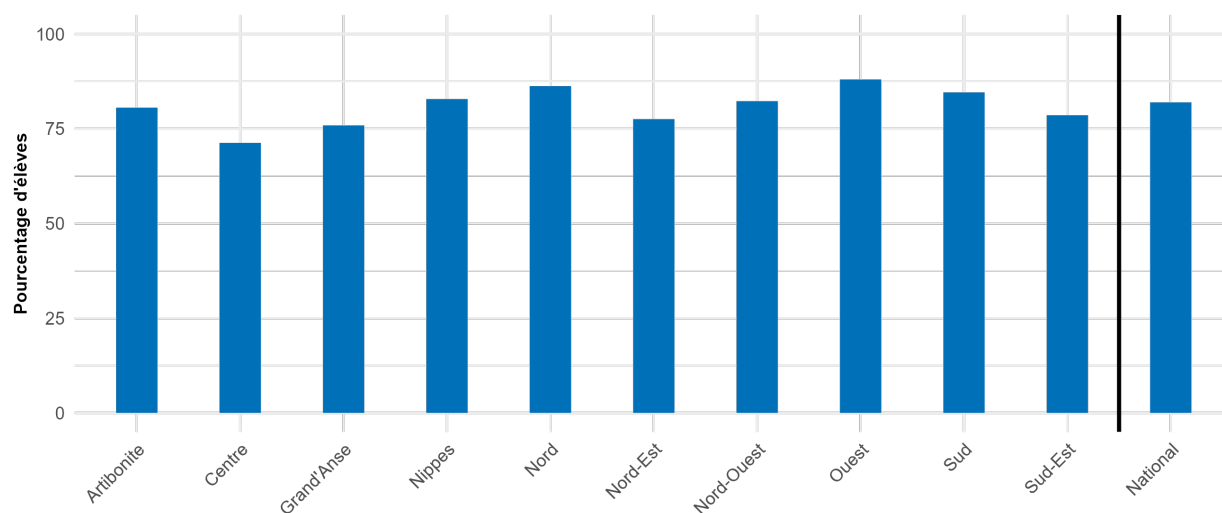
Départements	Un seul parent		Les deux parents		Ni l'un ni l'autre	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
Artibonite	19	1.2	73	1.6	8	0.7
Centre	26	1.6	63	2.1	11	0.9
Grand'Anse	21	1.1	66	1.5	13	0.8
Nippes	20	1.1	72	1.5	8	0.8
Nord	15	1.0	79	1.4	6	0.6
Nord-Est	22	1.5	68	2.1	10	0.9
Nord-Ouest	18	1.1	74	1.5	8	0.7
Ouest	14	1.1	82	1.4	5	0.5
Sud	16	1.0	77	1.4	7	0.6
Sud-Est	21	1.5	69	2.1	10	1.0

5. 6 % des élèves ont répondu "Je ne sais pas" en ce qui concerne la capacité de lecture de leur mère, et 8 % en ce qui concerne la capacité de lecture de leur père.

Figure 3.2 – *Capacité des parents à lire et à écrire*Tableau 3.3 – *Pourcentage d'élèves dont la mère sait lire et écrire*

Départements	%	S.E.
Artibonite	81	(1.3)
Centre	71	(1.7)
Grand'Anse	76	(1.2)
Nippes	83	(1.2)
Nord	86	(1.0)
Nord-Est	78	(1.5)
Nord-Ouest	82	(1.2)
Ouest	88	(0.9)
Sud	85	(1.0)
Sud-Est	79	(1.5)
National	82	(0.4)

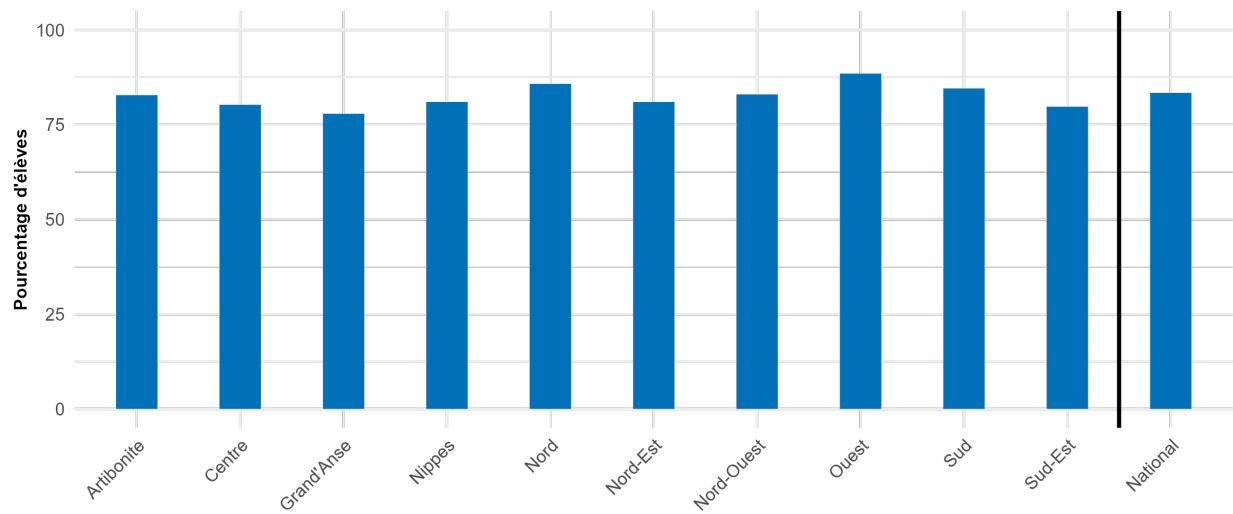
^a Les différences significatives par rapport à la moyenne nationale sont signalées (en gras).

Figure 3.3 – *Pourcentage d'élèves dont la mère sait lire et écrire*Tableau 3.4 – *Pourcentage d'élèves dont la père sait lire et écrire*

Départements	%	S.E.
Artibonite	83	(1.0)
Centre	80	(1.2)
Grand'Anse	78	(1.1)
Nippes	81	(1.2)
Nord	86	(1.0)
Nord-Est	81	(1.4)
Nord-Ouest	83	(1.0)
Ouest	88	(1.0)
Sud	85	(1.0)
Sud-Est	80	(1.7)
National	83	(0.4)

^a Les différences significatives par rapport à la moyenne nationale sont signalées (en gras).

Figure 3.4 – *Pourcentage d'élèves dont la père sait lire et écrire*



Comme le montrent les tableaux 3.7 (figure 3.7) et 3.10 (figure 3.10), les élèves ont des résultats globalement plus élevés en créole si leur mère ou leur père sait lire ou écrire. Cette association se retrouve dans les trois matières au niveau national, ce qui suggère que les élèves dont les parents sont plus instruits obtiennent de meilleurs résultats à l'école (tableaux 3.5 à 3.10 et figure 3.5 à 3.10). Cette relation se retrouve dans certains départements, mais pas dans tous. Toutefois, les élèves dont les parents sont plus instruits et qui sont originaires des départements du Nord, de l'Ouest et du Sud obtiennent des résultats nettement meilleurs dans toutes les matières. Les résultats soulignent l'importance du capital culturel à la maison.

Tableau 3.5 – *Différences de résultats (en % de bonnes réponses) entre les élèves dont les mères savent lire et écrire : Mathématiques*

Mathématiques						
Départements	Capable		Pas capable		Différence	
	M	S.E.	M	S.E.	M	S.E.
Artibonite	26.4	(1.2)	24.9	(0.6)	1.5	(1.2)
Centre	24.4	(0.6)	23.3	(0.7)	1.1	(0.8)
Grand'Anse	21.0	(0.5)	21.3	(0.5)	-0.2	(0.5)
Nippes	23.6	(0.7)	23.1	(0.9)	0.6	(0.9)
Nord	28.4	(0.9)	25.8	(0.9)	2.6	(1.0)
Nord-Est	25.5	(1.1)	23.6	(0.7)	1.9	(1.0)
Nord-Ouest	22.9	(0.5)	23.5	(0.6)	-0.6	(0.6)
Ouest	28.3	(0.9)	25.3	(0.7)	3.0	(0.9)
Sud	28.7	(0.7)	26.7	(0.7)	2.0	(0.8)
Sud-Est	28.2	(1.1)	25.1	(0.9)	3.0	(0.9)
National	26.4	(0.3)	24.3	(0.2)	2.1	(0.3)

^a Les différences significatives sont signalées (en gras). En raison des arrondis, certains résultats peuvent apparaître incohérents.

Figure 3.5 – Différences de résultats (en % de bonnes réponses) entre les élèves dont les mères savent lire et écrire : Mathématiques

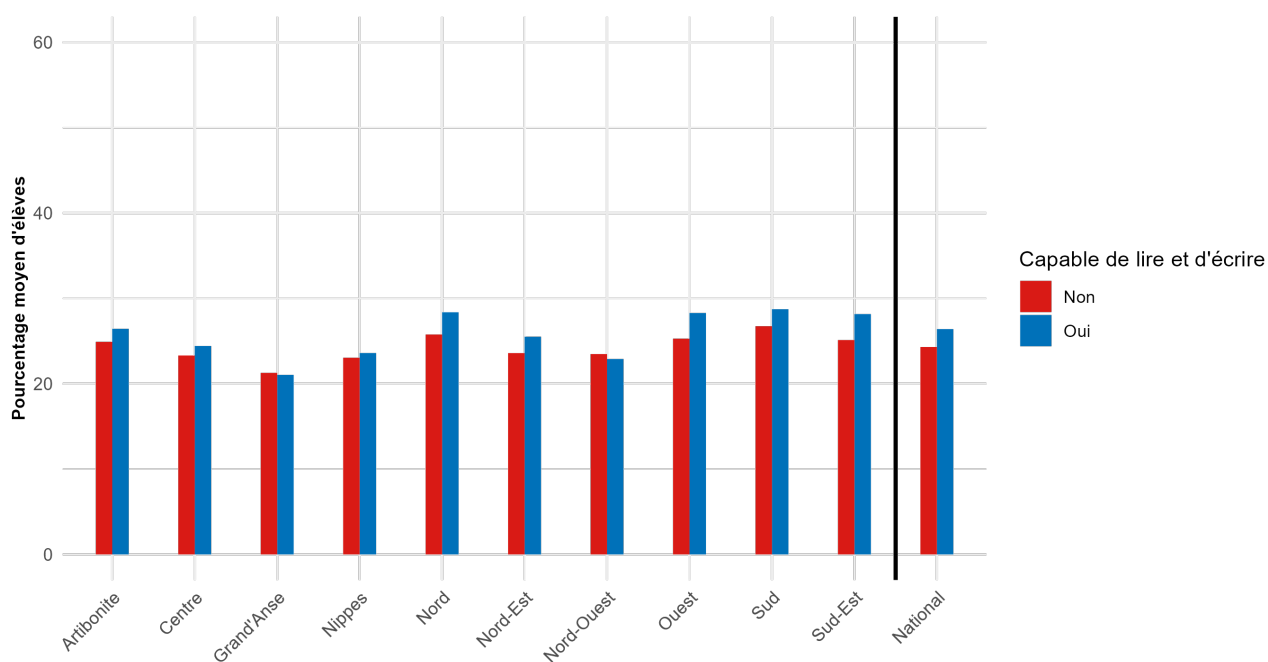


Tableau 3.6 – Différences de résultats (en % de bonnes réponses) entre les élèves dont les mères savent lire et écrire : Français

Français						
Départements	Capable		Pas capable		Différence	
	M	S.E.	M	S.E.	M	S.E.
Artibonite	29.4	(1.2)	29.1	(1.2)	0.3	(1.5)
Centre	30.2	(1.0)	29.3	(1.3)	0.9	(1.1)
Grand'Anse	25.5	(0.6)	25.9	(0.6)	-0.4	(0.7)
Nippes	26.2	(0.6)	25.0	(0.9)	1.2	(0.7)
Nord	34.1	(1.0)	29.4	(1.2)	4.7	(1.4)
Nord-Est	30.4	(1.4)	27.8	(1.1)	2.7	(1.6)
Nord-Ouest	26.7	(0.7)	26.6	(0.7)	0.1	(0.6)
Ouest	35.1	(1.1)	31.0	(0.8)	4.1	(1.2)
Sud	34.8	(1.0)	31.6	(0.8)	3.1	(1.1)
Sud-Est	33.2	(1.3)	29.9	(1.0)	3.3	(1.2)
National	31.5	(0.4)	28.8	(0.3)	2.7	(0.4)

^a Les différences significatives sont signalées (en gras). En raison des arrondis, certains résultats peuvent apparaître incohérents.

Figure 3.6 – Différences de résultats (en % de bonnes réponses) entre les élèves dont les mères savent lire et écrire : Français

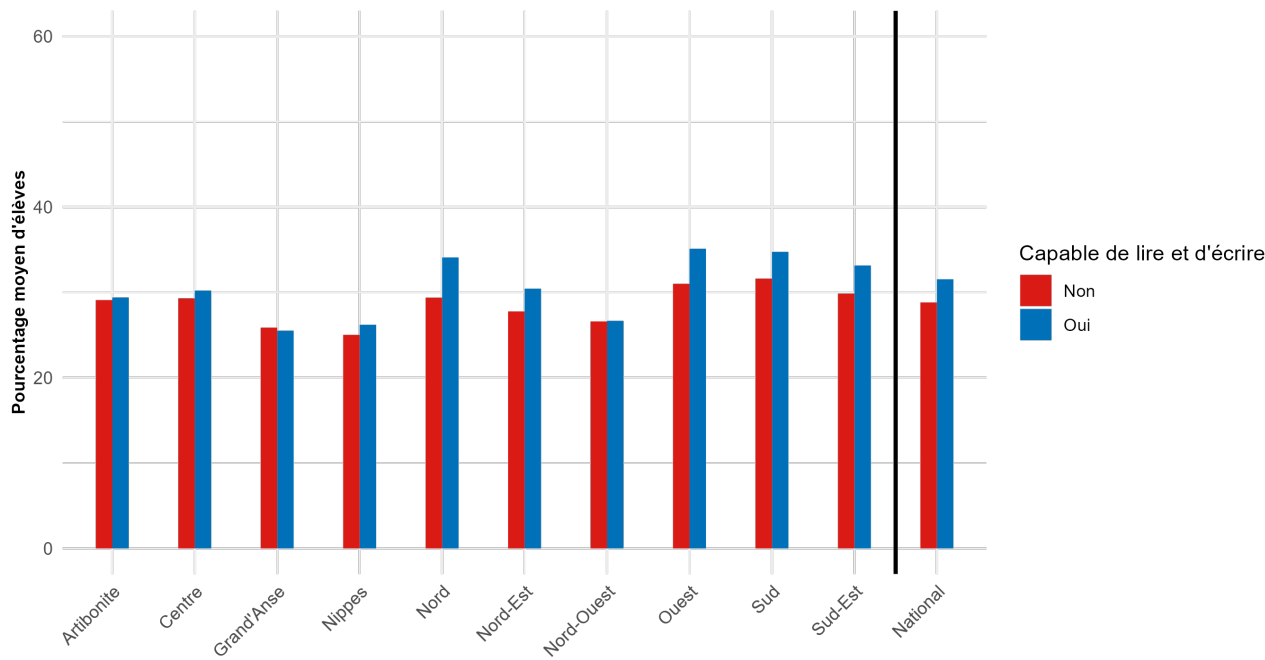


Tableau 3.7 – Différences de résultats (en % de bonnes réponses) entre les élèves dont les mères savent lire et écrire : Créole

Créole						
Départements	Capable		Pas capable		Différence	
	M	S.E.	M	S.E.	M	S.E.
Artibonite	46.2	(1.0)	44.9	(1.1)	1.3	(1.3)
Centre	45.6	(1.0)	44.3	(1.1)	1.3	(1.2)
Grand'Anse	43.2	(0.7)	42.3	(0.7)	1.0	(0.7)
Nippes	45.8	(0.7)	44.4	(1.1)	1.4	(0.9)
Nord	51.1	(0.8)	46.5	(1.2)	4.6	(1.2)
Nord-Est	48.1	(1.2)	47.4	(0.9)	0.8	(1.2)
Nord-Ouest	43.1	(0.8)	42.5	(0.9)	0.6	(0.9)
Ouest	53.9	(0.9)	50.6	(1.0)	3.4	(1.2)
Sud	53.6	(0.7)	51.6	(0.8)	1.9	(0.9)
Sud-Est	49.8	(1.1)	47.1	(1.3)	2.7	(1.2)
National	49.2	(0.3)	46.3	(0.3)	2.9	(0.3)

^a Les différences significatives sont signalées (en gras). En raison des arrondis, certains résultats peuvent apparaître incohérents.

Figure 3.7 – Différences de résultats (en % de bonnes réponses) entre les élèves dont les mères savent lire et écrire : Créole

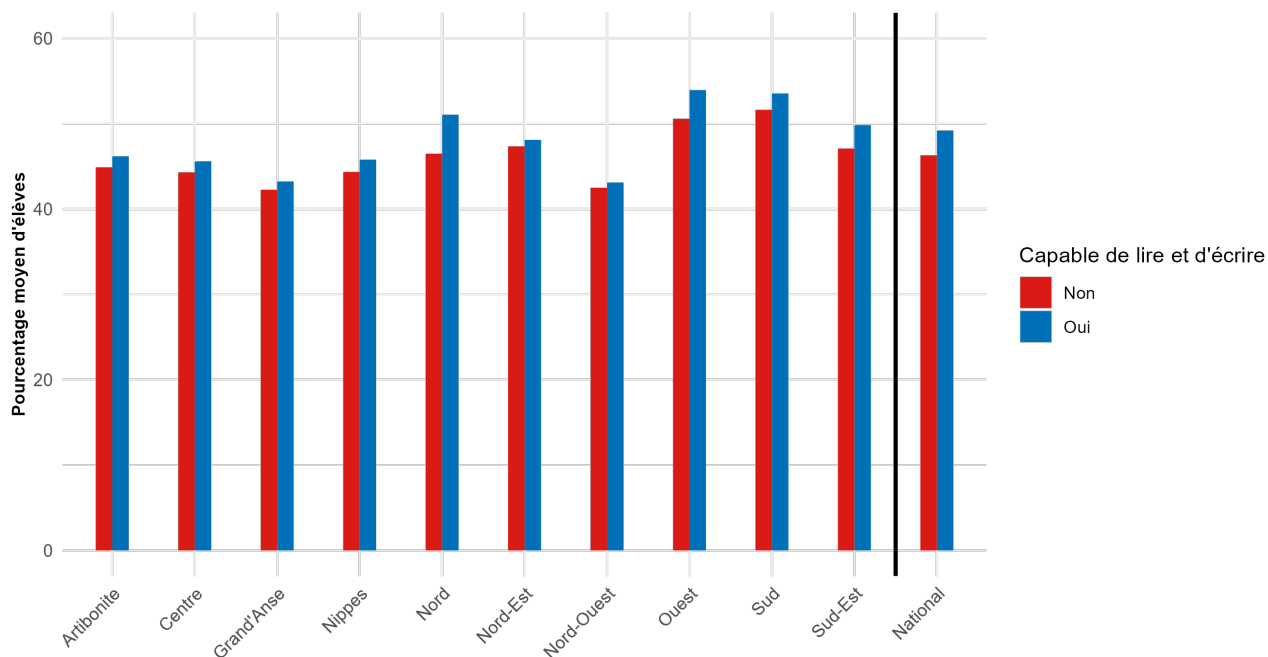


Tableau 3.8 – Différences de résultats (en % de bonnes réponses) entre les élèves dont les pères savent lire et écrire : Mathématiques

Mathématiques						
Départements	Capable		Pas capable		Différence	
	M	S.E.	M	S.E.	M	S.E.
Artibonite	26.6	(1.1)	24.4	(0.7)	2.2	(1.0)
Centre	24.4	(0.5)	23.3	(0.6)	1.1	(0.7)
Grand'Anse	21.2	(0.4)	21.1	(0.5)	0.1	(0.4)
Nippes	23.6	(0.7)	23.4	(0.9)	0.1	(0.6)
Nord	28.7	(0.9)	24.8	(0.7)	3.9	(0.8)
Nord-Est	25.2	(1.1)	23.5	(0.7)	1.7	(1.0)
Nord-Ouest	22.9	(0.5)	23.0	(0.6)	-0.0	(0.5)
Ouest	28.5	(0.9)	23.7	(0.6)	4.8	(0.9)
Sud	28.9	(0.7)	25.5	(0.6)	3.4	(0.8)
Sud-Est	27.8	(1.0)	26.3	(1.6)	1.6	(1.3)
National	26.5	(0.3)	23.9	(0.2)	2.6	(0.3)

^a Les différences significatives sont signalées (en gras). En raison des arrondis, certains résultats peuvent apparaître incohérents.

Figure 3.8 – Différences de résultats (en % de bonnes réponses) entre les élèves dont les pères savent lire et écrire : Mathématiques

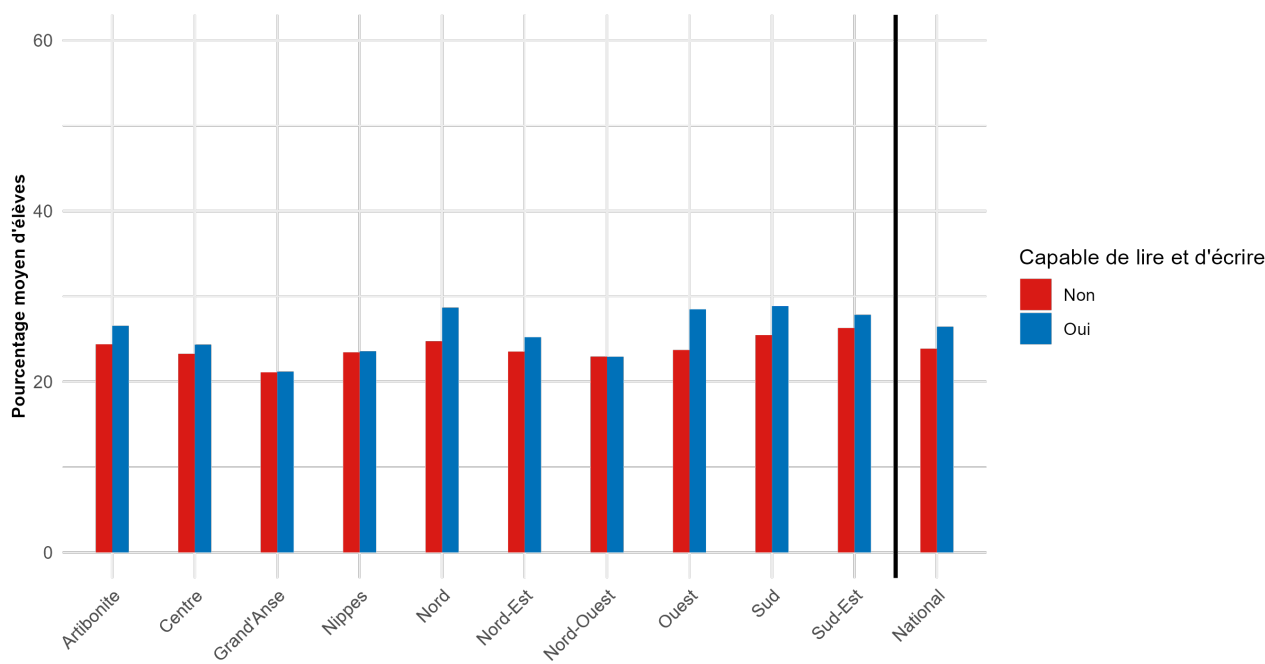


Tableau 3.9 – Différences de résultats (en % de bonnes réponses) entre les élèves dont les pères savent lire et écrire : Français

Français						
Départements	Capable		Pas capable		Différence	
	M	S.E.	M	S.E.	M	S.E.
Artibonite	29.6	(1.2)	27.3	(1.2)	2.3	(1.5)
Centre	30.4	(1.0)	27.9	(1.3)	2.6	(1.1)
Grand'Anse	25.6	(0.6)	25.2	(0.7)	0.4	(0.6)
Nippes	26.0	(0.6)	25.5	(1.1)	0.6	(0.8)
Nord	34.5	(1.0)	28.1	(1.0)	6.4	(1.1)
Nord-Est	30.3	(1.3)	27.2	(1.0)	3.1	(1.4)
Nord-Ouest	26.7	(0.7)	26.0	(0.6)	0.8	(0.6)
Ouest	35.2	(1.1)	29.4	(0.8)	5.8	(1.2)
Sud	35.0	(1.0)	30.2	(0.8)	4.8	(1.1)
Sud-Est	32.8	(1.2)	30.0	(1.4)	2.9	(1.5)
National	31.6	(0.4)	27.8	(0.3)	3.8	(0.4)

^a Les différences significatives sont signalées (en gras). En raison des arrondis, certains résultats peuvent apparaître incohérents.

Figure 3.9 – Différences de résultats (en % de bonnes réponses) entre les élèves dont les pères savent lire et écrire : Français

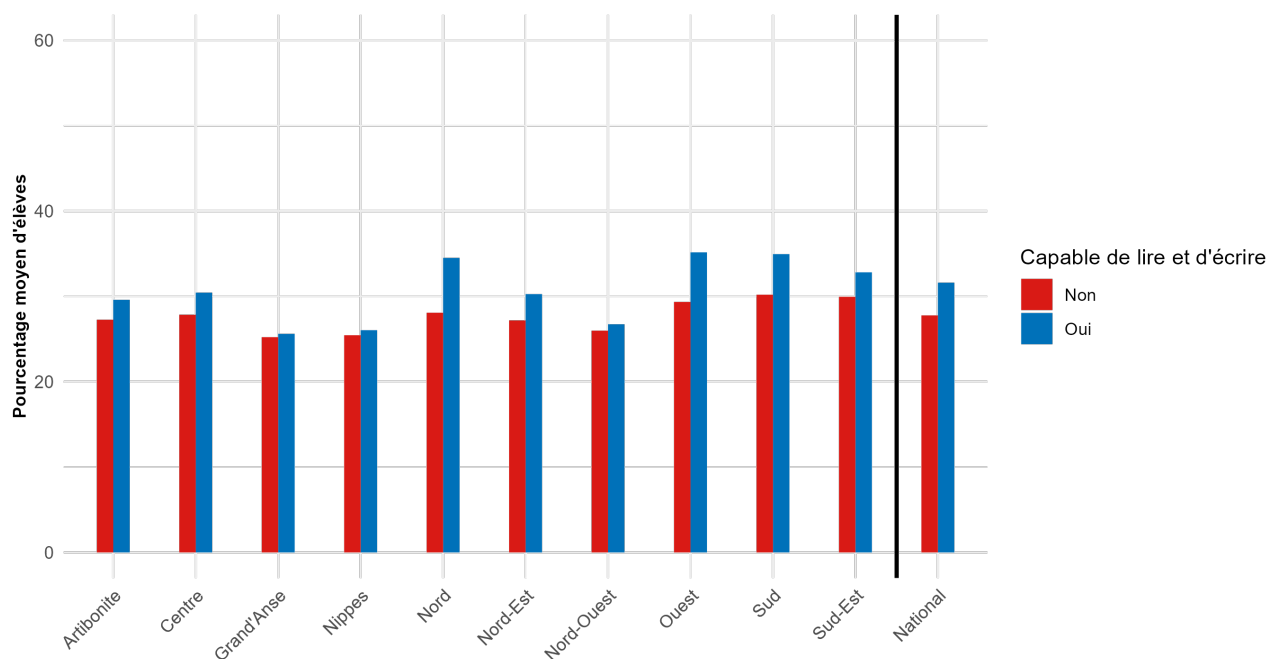
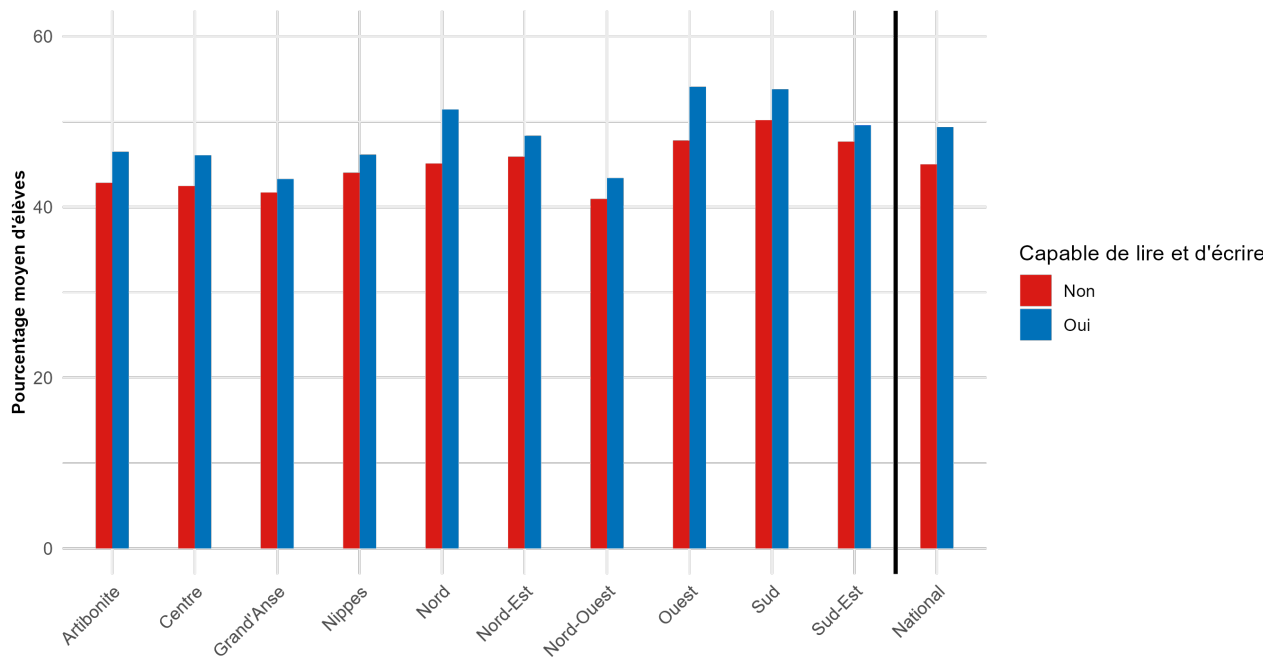


Tableau 3.10 – Différences de résultats (en % de bonnes réponses) entre les élèves dont les pères savent lire et écrire : Créole

Créole						
Départements	Capable		Pas capable		Différence	
	M	S.E.	M	S.E.	M	S.E.
Artibonite	46.5	(1.0)	42.8	(1.2)	3.6	(1.4)
Centre	46.1	(1.0)	42.5	(1.1)	3.6	(1.1)
Grand'Anse	43.3	(0.7)	41.7	(0.7)	1.6	(0.8)
Nippes	46.1	(0.8)	44.0	(1.1)	2.1	(0.9)
Nord	51.4	(0.8)	45.1	(1.0)	6.3	(0.9)
Nord-Est	48.4	(1.1)	45.9	(0.9)	2.5	(0.9)
Nord-Ouest	43.4	(0.9)	41.0	(0.8)	2.4	(0.9)
Ouest	54.1	(0.9)	47.8	(0.8)	6.3	(1.0)
Sud	53.8	(0.7)	50.2	(0.7)	3.6	(0.8)
Sud-Est	49.6	(1.0)	47.7	(1.7)	1.9	(1.4)
National	49.4	(0.3)	45.0	(0.3)	4.4	(0.4)

^a Les différences significatives sont signalées (en gras). En raison des arrondis, certains résultats peuvent apparaître incohérents.

Figure 3.10 – Différences de résultats (en % de bonnes réponses) entre les élèves dont les pères savent lire et écrire : Créole



3.4 Disponibilité des ressources à domicile

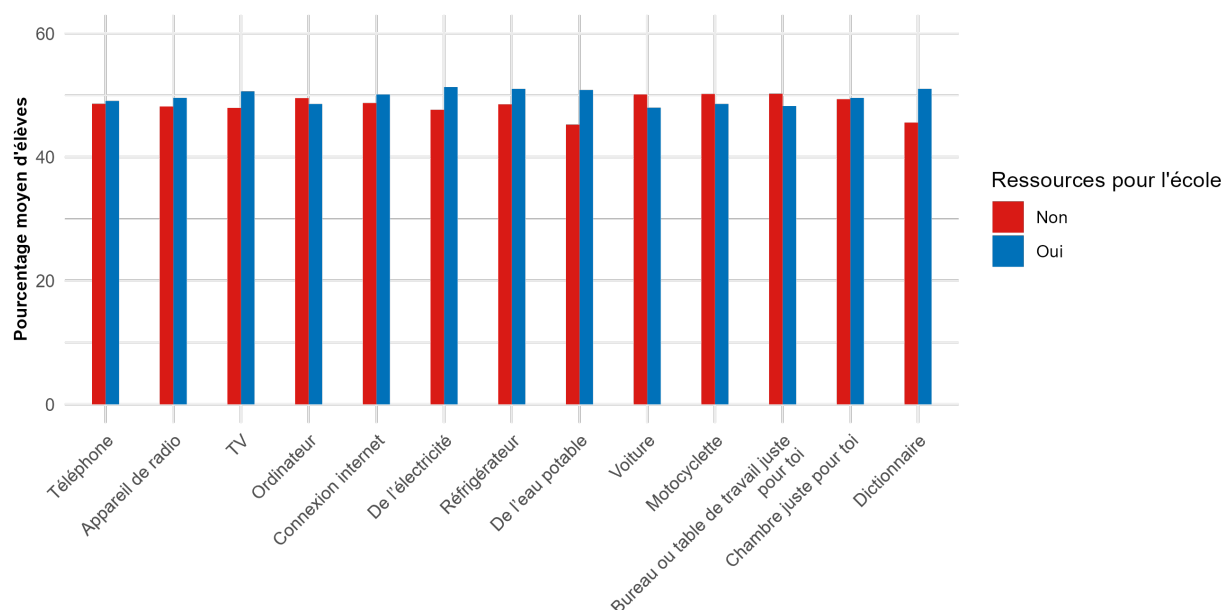
Les variables relatives à la possession d’articles ménagers peuvent être considérées comme un indicateur du capital économique de la famille, qui est souvent un autre prédicteur important de la performance des élèves, en particulier dans les pays à revenu faible ou intermédiaire. Cette section examine la relation entre la disponibilité des ressources du foyer et la réussite en créole (tableau 3.11 et figure 3.11). Des tableaux supplémentaires pour les mathématiques et le français figurent dans les tableaux en annexe.

Tableau 3.11 – Différences de résultats (en % correct) entre les élèves dont a/n’a pas ressource spécifique à la maison : Créole

Créole		Oui		Non		Différence	
	Ressources	M	S.E.	M	S.E.	M	S.E.
	Téléphone	49.1	(0.3)	48.6	(0.3)	0.5	(0.3)
	Appareil de radio	49.6	(0.3)	48.2	(0.3)	1.4	(0.3)
	TV	50.6	(0.4)	48.0	(0.3)	2.7	(0.4)
	Ordinateur	48.6	(0.5)	49.6	(0.3)	-1.0	(0.4)
	Connexion internet	50.1	(0.4)	48.8	(0.3)	1.4	(0.3)
	De l'électricité	51.3	(0.4)	47.7	(0.3)	3.7	(0.4)
	Réfrigérateur	51.0	(0.5)	48.5	(0.3)	2.5	(0.4)
	De l'eau potable	50.9	(0.3)	45.3	(0.3)	5.6	(0.4)
	Voiture	48.0	(0.4)	50.1	(0.3)	-2.1	(0.3)
	Motocyclette	48.6	(0.3)	50.2	(0.3)	-1.6	(0.3)
	Bureau ou table de travail juste pour toi	48.3	(0.4)	50.3	(0.3)	-2.0	(0.3)
	Chambre juste pour toi	49.6	(0.3)	49.4	(0.4)	0.2	(0.2)
	Dictionnaire	51.0	(0.3)	45.6	(0.3)	5.5	(0.3)

^a Les différences significatives sont signalées (en gras). En raison des arrondis, certains résultats peuvent apparaître incohérents.

Figure 3.11 – Différences de résultats (en % correct) entre les élèves dont a/n'a pas ressource spécifique à la maison : Créole



Le tableau 3.12 et la figure 3.12 indiquent le pourcentage d'élèves ayant déclaré posséder une ressource spécifique à la maison. Il est intéressant de noter que 80 % des élèves ont déclaré avoir un téléphone, mais seulement 74 % d'entre eux ont déclaré avoir de l'eau potable à la maison. Le manque d'accès à l'eau et à l'assainissement - comme le note l'ONU dans sa déclaration relative à l'objectif de développement durable 2030 6⁶ - "entrave le développement social et économique" (United Nations, 2023). Il est important de noter que ces conditions ont également un impact sur la santé des élèves, ce qui a un effet direct sur l'absentéisme scolaire. Alors qu'il est assez courant d'avoir un dictionnaire (72 %) ou une radio (70 %) à la maison, seulement la moitié des élèves ont déclaré avoir l'électricité (48 %) à la maison et peu d'élèves ont accès à un réfrigérateur (39 %) ou un ordinateur (26 %) ⁷.

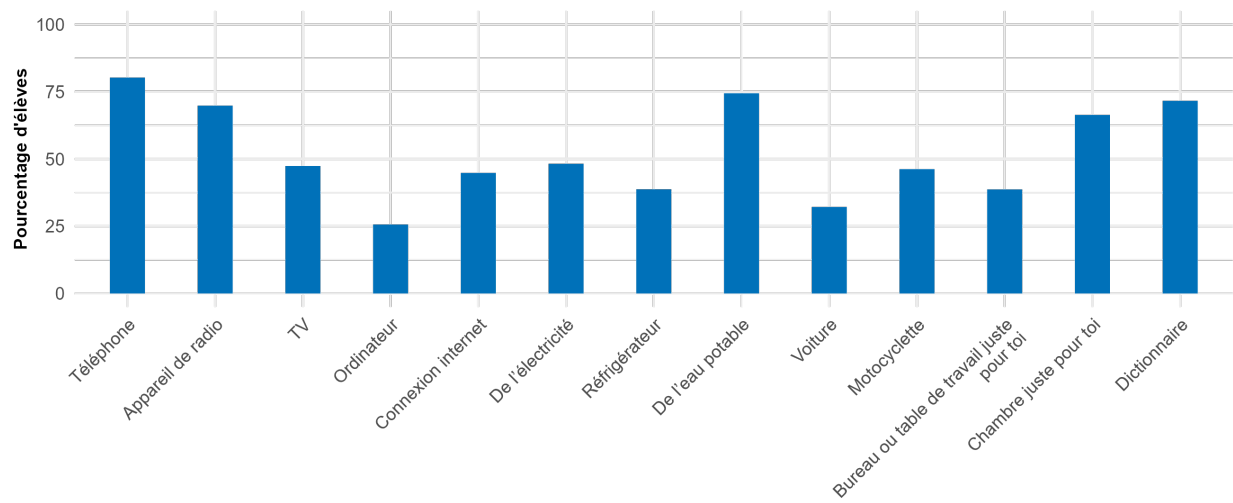
Tableau 3.12 – Pourcentage d'élèves disposant d'une ressource spécifique à la maison

Ressources	%	S.E.
Téléphone	80	(0.4)
Appareil de radio	70	(0.4)
TV	47	(0.7)
Ordinateur	26	(0.5)
Connexion internet	45	(0.5)
De l'électricité	48	(0.7)
Réfrigérateur	39	(0.7)
De l'eau potable	74	(0.5)
Voiture	32	(0.4)
Motocyclette	46	(0.5)
Bureau ou table de travail juste pour toi	39	(0.4)
Chambre juste pour toi	66	(0.4)
Dictionnaire	72	(0.5)

6. ODD 6 : Assurer la disponibilité et la gestion durable de l'eau et de l'assainissement pour tous

7. Les charges factorielles (c'est-à-dire l'association entre les éléments et le concept de statut socio-économique) et les ajustements du modèle suggèrent que tous les éléments de possession du logement contribuent à l'échelle globale de statut socio-économique. Par conséquent, la liste complète des éléments a été conservée dans l'échelle, même si quelques éléments individuels peuvent présenter une corrélation négligeable légèrement négative avec les résultats scolaires.

Figure 3.12 – *Pourcentage d'élèves disposant d'une ressource spécifique à la maison*



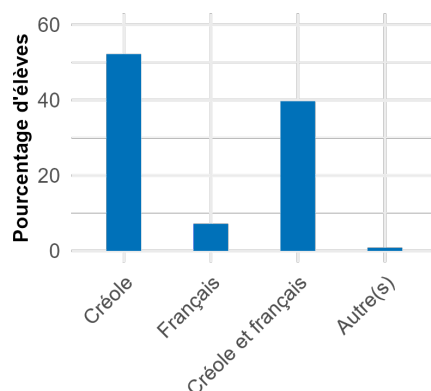
Lors de l'analyse de la liste des ressources domestiques incluses dans le questionnaire de l'élève, les élèves qui ont déclaré avoir de l'eau potable, un dictionnaire ou de l'électricité à la maison ont montré les plus grandes différences de résultats (eau potable 5,6 %, dictionnaire 5,5 %, électricité 3,7 %) par rapport aux élèves qui ont déclaré ne pas avoir ces ressources. D'autres ressources, à savoir la radio, la télévision, la connexion Internet, l'électricité et le réfrigérateur, sont également associées de manière positive et significative aux résultats, mais les différences sont inférieures à 3 %. Un peu surprenantes sont les relations négatives significatives entre certains des éléments de possession du domicile et les résultats scolaires, à savoir l'ordinateur, la voiture, la moto et la possession d'un bureau personnel. Toutefois, les différences absolues en termes de résultats sont plutôt faibles (inférieures à 3 %).

3.5 Langue parlée à la maison

La recherche suggère que le bilinguisme est associé à des avantages cognitifs, tels que "le fonctionnement exécutif - un ensemble de processus cognitifs qui comprend les compétences de contrôle attentionnel et inhibiteur - et la flexibilité cognitive, qui aide à la résolution de problèmes et à la planification" (Ramirez & Kuhl, 2017, p. 41). Bien que le bilinguisme puisse en général être considéré comme un avantage en matière d'apprentissage selon les résultats de la recherche, les élèves bilingues constituent un groupe diversifié, et d'autres facteurs tels que le statut socioéconomique et la qualité de l'apprentissage d'une langue doivent être pris en considération (ibid.). En Haïti, nous nous trouvons dans une situation particulière où la principale langue primaire officielle utilisée à l'école est le français, alors que la plupart des Haïtiens parlent le créole à la maison. Le questionnaire de fond des élèves visait donc à recueillir des informations sur la langue parlée par les élèves à la maison, c'est-à-dire le français, le créole, les deux langues ou une autre langue. Comme le montrent le tableau 3.13 et la figure 3.13, une minorité d'élèves a déclaré ne parler que le français (7 %) ou une autre langue (1 %) à la maison, tandis que la plupart des élèves ont déclaré ne parler que le créole (52 %) ou à la fois le créole et le français (40 %).

Tableau 3.13 – *Langue parlée à la maison*

Langue	%	S.E.
Créole	52	(0.5)
Français	7	(0.2)
Créole et français	40	(0.5)
Autre(s)	1	(0.1)

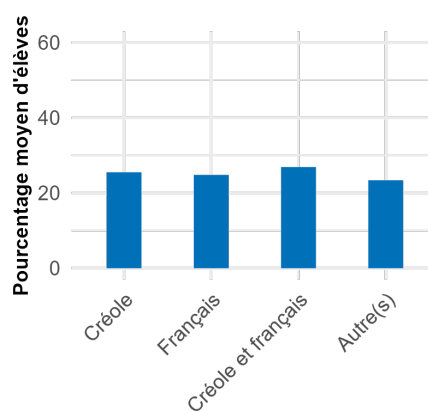
Figure 3.13 – *Langue parlée à la maison*

Le tableau 3.13 et la figure 3.13 montrent les résultats obtenus dans les trois matières en fonction de la langue parlée à la maison. Ces résultats suggèrent que les élèves vivant dans des foyers bilingues créole/français ont obtenu de meilleurs résultats que ceux vivant dans des foyers où une seule langue est parlée. Ce résultat est observable dans les trois matières.

Si la langue officielle d'enseignement est le français, alors que la langue maternelle de la plupart des élèves est le créole - et que presque tous les élèves comprennent le créole - on peut supposer que la communication et peut-être même une partie de l'enseignement peuvent avoir lieu en créole, ce qui faciliterait l'apprentissage pour les élèves qui sont habitués aux deux langues dès leur plus jeune âge. En outre, le fait d'inclure le français dans la communication à la maison peut également démontrer l'importance que les parents accordent à l'éducation, ce qui serait conforme à la constatation selon laquelle, dans les groupes de statut socio-économique supérieur, les pourcentages d'élèves parlant le français (le créole et le français) semblent être plus élevés.

Tableau 3.14 – *Résultats des élèves en fonction de la langue parlée à la maison (en % correct)*

Langue	Mathématiques		Français		Créole	
	M	S.E.	M	S.E.	M	S.E.
Créole	25.5	(0.2)	30.1	(0.3)	48.0	(0.3)
Français	24.8	(0.4)	29.2	(0.4)	43.2	(0.5)
Créole et français	26.9	(0.3)	32.6	(0.4)	50.9	(0.3)
Autre(s)	23.4	(0.8)	28.1	(1.0)	40.1	(1.1)

Figure 3.14 – *Résultats des élèves en fonction de la langue parlée à la maison (en % correct)*

: Mathématique

4 Ressources scolaires et type de classe

Dans le domaine de l'efficacité des écoles, le rôle et l'impact des ressources scolaires sont largement reconnus par les écoles, les parents, les décideurs et les chercheurs (Hanushek, 2006). Les ressources scolaires désignent les actifs ou les fournitures nécessaires au fonctionnement de l'école (Hanushek, 2006). Elles ne se limitent toutefois pas aux biens matériels tels que les bâtiments scolaires et le matériel d'enseignement, car les ressources immatérielles – notamment les enseignants qualifiés et une direction d'école efficace – sont également très importantes. Avec la prolifération des évaluations internationales à grande échelle (ILSA) telles que l'étude PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) et l'étude TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), les chercheurs ont davantage de possibilités d'examiner en profondeur l'impact des ressources scolaires sur l'efficacité de l'enseignement ; ainsi, les décideurs politiques et les gouvernements locaux peuvent décider d'investir leurs fonds de manière plus judicieuse et plus efficace. Des études ont déjà montré que le fait de doter les écoles de ressources adéquates est une condition préalable importante pour un enseignement et un apprentissage efficace (I. V. S. Mullis et al., 2016).

Ce chapitre présente des analyses basées sur des informations au niveau de l'école, obtenues auprès des directeurs d'école, et les met en relation avec les données sur les résultats des élèves. Il est structuré comme suit : tout d'abord, l'association entre les différentes ressources scolaires et les résultats des élèves de sixième année est illustrée ; ensuite, la disponibilité des ressources scolaires au niveau national et par département en Haïti est présentée ; de plus, les perspectives des directeurs d'école sur la question de savoir si leur enseignement a été affecté par un manque de ressources scolaires sont résumées ; enfin, le chapitre se termine en montrant la distribution du type de classe en Haïti et en discutant de son impact sur les résultats des élèves de sixième année dans tout le pays et par département.

4.1 La disponibilité des ressources scolaires et sa relation avec les résultats scolaires

Des ressources scolaires adéquates et suffisantes sont une condition préalable à une scolarisation efficace ; l'impact des ressources scolaires sur les résultats des élèves pourrait être encore plus important pour les élèves des pays moins développés que pour ceux des pays développés (Cohn & Rossmiller, 1987).

Les tableaux 4.1, 4.2, et 4.3 et les figures 4.1, 4.2, et 4.3 montrent la relation entre les notes obtenues par les élèves de sixième année en créole, en français et en mathématiques dans les écoles publiques et le fait que leurs directeurs d'école déclarent ou non disposer de certaines ressources dans leur école. Dans les trois matières, les élèves obtiennent de meilleurs résultats dans les écoles équipées des ressources suivantes : cour de récréation/terrain de sport, infirmerie, bibliothèque, eau potable, laboratoire informatique, laboratoire scientifique, laboratoire audiovisuel, bassin ou citerne, toilettes (WC), dépôt, cuisine et électricité. Parmi toutes ces ressources, la disponibilité d'une infirmerie, d'un laboratoire informatique et d'un laboratoire scientifique a la relation la plus saillante sur les résultats des élèves de sixième année dans toutes les matières dans les écoles publiques. La disponibilité d'une bibliothèque est également liée de manière significative aux résultats des élèves de sixième année. En français, les élèves dont l'école est équipée d'une bibliothèque ont obtenu, en moyenne, 6.6 points de pourcentage de plus que les élèves dont l'école ne dispose pas d'une bibliothèque. En créole, la différence était de 6.2 points de pourcentage, tandis qu'en mathématiques, la différence était de 4.0 points de pourcentage.

Tableau 4.1 – Différences de résultats (en % correct) entre les élèves dont l'école a/n'a pas une ressource spécifique : Créole

Créole		Oui		Non		Différence	
Ressources		M	S.E.	M	S.E.	M	S.E.
Cour de récréation		48.1	(0.3)	44.7	(0.7)	3.4	(0.8)
Infirmierie		57.7	(1.4)	46.7	(0.3)	11.1	(1.4)
Bibliothèque		52.7	(0.9)	46.6	(0.3)	6.2	(0.9)
Eau potable		48.8	(0.6)	47.2	(0.4)	1.6	(0.8)
Cantine		47.4	(0.3)	48.9	(0.9)	-1.5	(1.0)
Laboratoire informatique		60.2	(1.5)	46.7	(0.3)	13.5	(1.5)
Laboratoire scientifique		65.4	(6.3)	47.5	(0.3)	17.8	(6.3)
Laboratoire audio visuel		54.7	(2.7)	47.3	(0.3)	7.4	(2.8)
Point d'eau pour le lavage des mains		48.2	(0.4)	46.6	(0.6)	1.6	(0.8)
Bassin ou citerne		49.3	(0.5)	46.0	(0.4)	3.3	(0.6)
Terrain de jeux		48.3	(0.5)	47.2	(0.4)	1.1	(0.7)
Terrain de sport		49.9	(0.7)	46.8	(0.3)	3.0	(0.8)
Salle de réunion		49.1	(0.6)	47.5	(0.4)	1.6	(0.8)
Réfectoire		49.9	(0.8)	47.2	(0.3)	2.8	(0.9)
Latrines		47.4	(0.3)	49.9	(1.1)	-2.5	(1.2)
Toilettes (WC)		49.6	(0.5)	46.2	(0.4)	3.4	(0.7)
Dépôt		48.5	(0.4)	46.1	(0.6)	2.3	(0.7)
Cuisine		48.5	(0.4)	46.4	(0.5)	2.2	(0.7)
Électricité		50.4	(0.7)	46.5	(0.4)	3.9	(0.8)

^a Les différences significatives sont signalées (en gras). En raison des arrondis, certains résultats peuvent apparaître incohérents.

Figure 4.1 – Différences de résultats (en % correct) entre les élèves dont l'école a/n'a pas une ressource spécifique : Créole

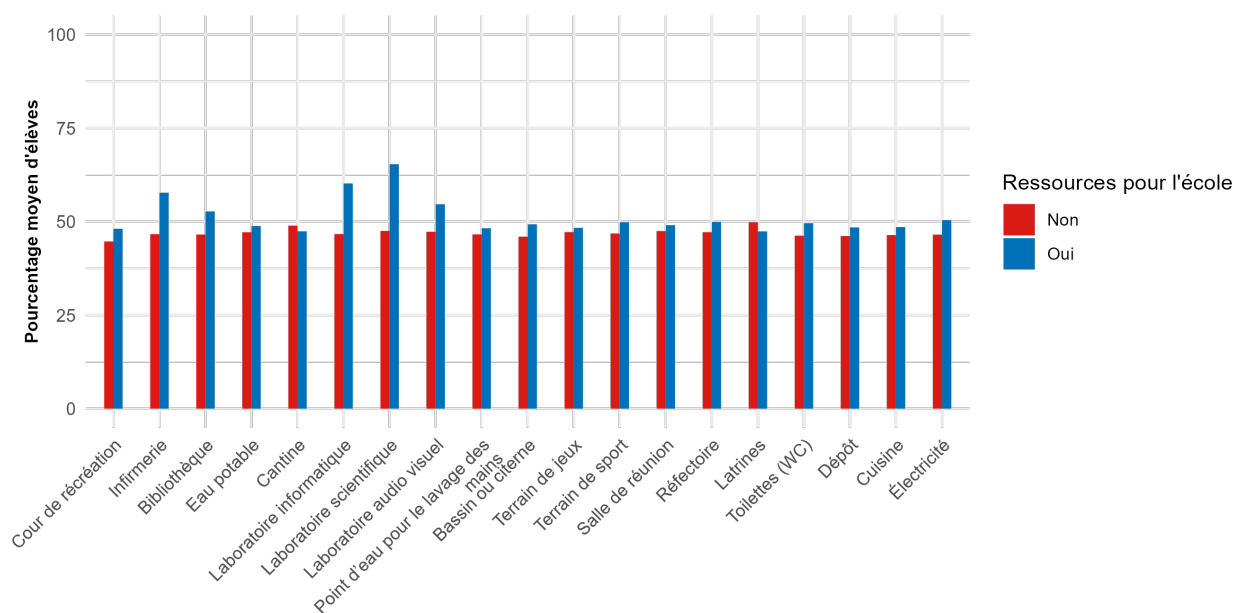


Tableau 4.2 – Différences de résultats (en % correct) entre les élèves dont l'école a/n'a pas une ressource spécifique : Français

Français		Oui		Non		Différence	
	Ressources	M	S.E.	M	S.E.	M	S.E.
	Cour de récréation	30.8	(0.3)	26.8	(0.7)	3.9	(0.8)
	Infirmierie	42.7	(1.7)	29.1	(0.3)	13.6	(1.7)
	Bibliothèque	35.8	(1.0)	29.1	(0.3)	6.6	(1.0)
	Eau potable	31.5	(0.6)	29.8	(0.4)	1.6	(0.8)
	Cantine	30.0	(0.3)	31.8	(1.0)	-1.9	(1.1)
	Laboratoire informatique	45.3	(1.8)	29.2	(0.3)	16.1	(1.8)
	Laboratoire scientifique	51.8	(6.2)	30.1	(0.3)	21.7	(6.2)
	Laboratoire audio visuel	39.4	(3.5)	29.8	(0.3)	9.6	(3.6)
	Point d'eau pour le lavage des mains	30.8	(0.4)	29.6	(0.9)	1.2	(1.0)
	Bassin ou citerne	31.8	(0.5)	28.7	(0.5)	3.1	(0.7)
	Terrain de jeux	31.1	(0.6)	29.8	(0.4)	1.2	(0.7)
	Terrain de sport	32.6	(0.8)	29.5	(0.3)	3.1	(0.9)
	Salle de réunion	32.2	(0.8)	30.0	(0.4)	2.2	(0.9)
	Réfectoire	32.3	(1.0)	29.9	(0.4)	2.4	(1.1)
	Latrines	29.8	(0.4)	33.4	(1.1)	-3.6	(1.2)
	Toilettes (WC)	32.2	(0.6)	28.9	(0.4)	3.3	(0.7)
	Dépôt	31.0	(0.4)	28.8	(0.7)	2.1	(0.8)
	Cuisine	31.1	(0.4)	29.0	(0.7)	2.1	(0.8)
	Électricité	33.2	(0.8)	29.0	(0.4)	4.2	(0.9)

^a Les différences significatives sont signalées (en gras). En raison des arrondis, certains résultats peuvent apparaître incohérents.

Figure 4.2 – Différences de résultats (en % correct) entre les élèves dont l'école a/n'a pas une ressource spécifique : Français

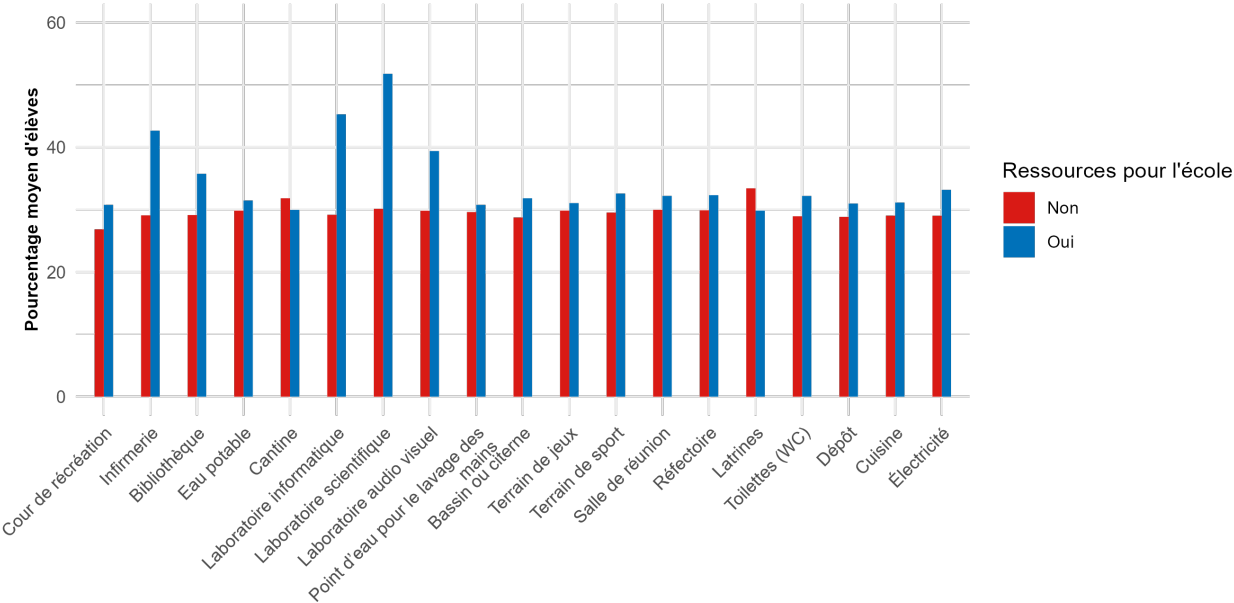
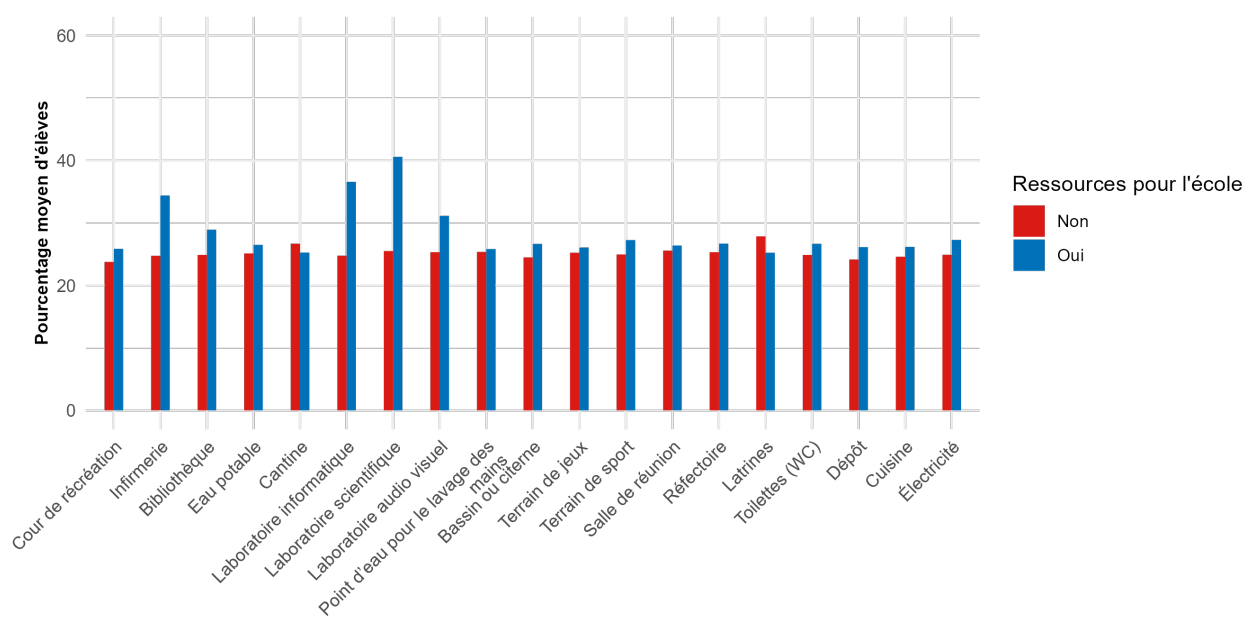


Tableau 4.3 – Différences de résultats (en % correct) entre les élèves dont l'école a/n'a pas une ressource spécifique : Mathématiques

Mathématiques		Oui		Non		Différence	
Ressources		M	S.E.	M	S.E.	M	S.E.
Cour de récréation		25.9	(0.3)	23.8	(0.7)	2.1	(0.8)
Infirmierie		34.4	(1.5)	24.8	(0.3)	9.7	(1.5)
Bibliothèque		28.9	(0.8)	24.9	(0.3)	4.0	(0.9)
Eau potable		26.5	(0.5)	25.1	(0.3)	1.4	(0.6)
Cantine		25.3	(0.3)	26.7	(0.7)	-1.4	(0.8)
Laboratoire informatique		36.6	(1.5)	24.8	(0.3)	11.8	(1.5)
Laboratoire scientifique		40.6	(4.5)	25.5	(0.3)	15.1	(4.5)
Laboratoire audio visuel		31.2	(2.9)	25.3	(0.3)	5.8	(2.9)
Point d'eau pour le lavage des mains		25.8	(0.3)	25.4	(0.7)	0.5	(0.8)
Bassin ou citerne		26.7	(0.4)	24.5	(0.4)	2.2	(0.6)
Terrain de jeux		26.1	(0.5)	25.2	(0.4)	0.8	(0.6)
Terrain de sport		27.3	(0.6)	25.0	(0.3)	2.3	(0.7)
Salle de réunion		26.4	(0.6)	25.6	(0.4)	0.8	(0.7)
Réfectoire		26.7	(0.9)	25.3	(0.3)	1.4	(1.0)
Latrines		25.2	(0.3)	27.9	(0.9)	-2.6	(1.0)
Toilettes (WC)		26.7	(0.5)	24.9	(0.4)	1.8	(0.6)
Dépôt		26.1	(0.4)	24.2	(0.5)	2.0	(0.6)
Cuisine		26.2	(0.4)	24.6	(0.5)	1.6	(0.7)
Électricité		27.3	(0.7)	24.9	(0.3)	2.4	(0.8)

^a Les différences significatives sont signalées (en gras). En raison des arrondis, certains résultats peuvent apparaître incohérents.

Figure 4.3 – Différences de résultats (en % correct) entre les élèves dont l'école a/n'a pas une ressource spécifique : Mathématiques



On note également que la disponibilité d'une cantine n'est pas significativement associée aux résultats des élèves dans toutes les matières, alors que la disponibilité d'une cuisine l'est, mais seulement dans une certaine mesure.

Il est à noter que les analyses présentées ne peuvent que montrer une relation entre les différentes ressources scolaires et les rendements scolaires. Les résultats ne doivent pas être interprétés en termes de causalité spécifique, comme l'impact que certaines ressources scolaires peuvent avoir. S'il est plausible que le fait de disposer (ou plutôt d'utiliser) certaines ressources scolaires puissent avoir une influence positive sur l'apprentissage des élèves, il est probable que seules les écoles situées dans des zones riches et fréquentées par des élèves privilégiés disposent de ce type d'équipement. Dans une certaine mesure, les meilleurs résultats obtenus dans ces écoles peuvent donc s'expliquer davantage par la composition des élèves de l'école que par les ressources elles-mêmes. Des analyses plus détaillées incluant le contrôle du statut socio-économique sont nécessaires pour mieux distinguer les facteurs liés au milieu familial des facteurs liés à l'environnement scolaire.

4.2 Disponibilité des ressources scolaires

Les tableaux 4.4, 4.5, 4.6 et 4.7 et les figures 4.4, 4.5, 4.6 et 4.7 montrent le pourcentage d'allocation des ressources scolaires en Haïti à la fois au niveau national et par département. Dans l'ensemble du pays, la majorité des directeurs d'école ont déclaré disposer d'une cour de récréation (92%), de latrines (84%), d'un point d'eau pour le lavage des mains (78%), d'une cantine (74%), d'un entrepôt (73%) et d'une cuisine (67%) dans leurs écoles ; cependant, très peu de directeurs d'école ont déclaré disposer d'une infirmerie (6%), d'un laboratoire informatique (5%), d'un laboratoire audiovisuel (4%) ou d'un laboratoire scientifique (1%). Il est à noter que les bibliothèques, qui sont également des ressources scolaires importantes, n'étaient pas populaires en Haïti, avec seulement 16% des directeurs d'école déclarant en avoir une dans leur établissement. Parmi tous les départements d'Haïti, l'Ouest avait le pourcentage le plus élevé d'écoles (33%) équipées d'une bibliothèque, et ce pourcentage est significativement plus élevé que le niveau national ; les Nippes (10%), le Centre (11%), le Nord-Ouest (11%), et le Sud (11%) ont déclaré avoir les pourcentages les plus bas d'écoles disposant d'une bibliothèque.

Tableau 4.4 – Niveau de l'école : Ressources pour l'école en pourcentage

Ressources	%	S.E.
Cour de récréation	92	(0.7)
Infirmerie	6	(0.7)
Bibliothèque	16	(1.0)
Eau potable	40	(1.4)
Cantine	74	(1.1)
Laboratoire informatique	5	(0.6)
Laboratoire scientifique	1	(0.3)
Laboratoire audio visuel	4	(0.6)
Point d'eau pour le lavage des mains	78	(1.0)
Bassin ou citerne	50	(1.4)
Terrain de jeux	47	(1.4)
Terrain de sport	30	(1.3)
Salle de réunion	25	(1.1)
Réfectoire	17	(1.0)
Latrines	84	(0.9)
Toilettes (WC)	46	(1.3)
Dépôt	73	(1.2)
Cuisine	67	(1.3)
Électricité	28	(1.2)

Figure 4.4 – Niveau de l'école : Ressources pour l'école en pourcentage

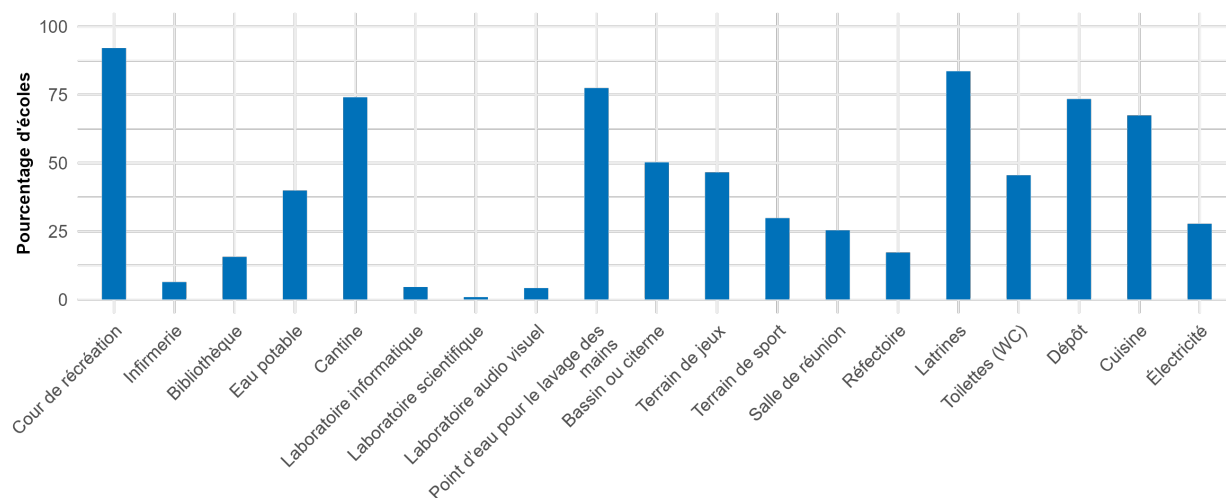


Tableau 4.5 – Niveau de l'école : Pourcentage d'écoles disposant d'une bibliothèque

Départements	%	S.E.
Artibonite	17	(2.7)
Centre	11	(3.0)
Grand'Anse	13	(2.8)
Nippes	10	(2.8)
Nord	14	(2.5)
Nord-Est	14	(3.1)
Nord-Ouest	11	(2.9)
Ouest	33	(3.6)
Sud	11	(2.3)
Sud-Est	18	(4.3)
National	16	(1.0)

^a Les différences significatives par rapport à la moyenne nationale sont signalées (en gras).

Figure 4.5 – Niveau de l'école : Pourcentage d'écoles disposant d'une bibliothèque

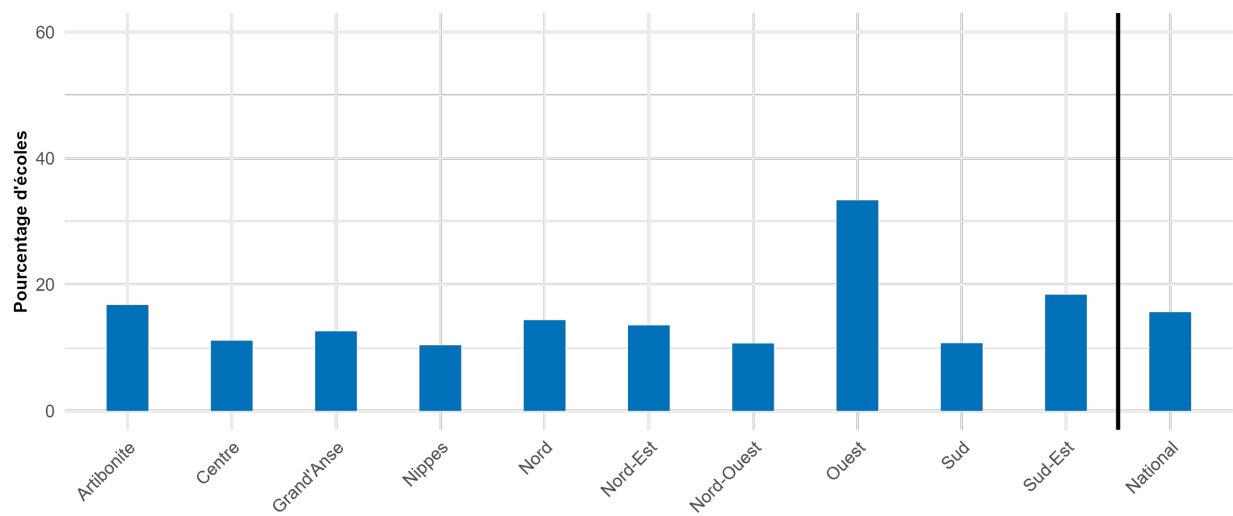


Tableau 4.6 – Niveau de l'école : Pourcentage d'écoles disposant de l'électricité

Départements	%	S.E.
Artibonite	21	(3.2)
Centre	35	(4.2)
Grand'Anse	23	(3.5)
Nippes	30	(4.7)
Nord	24	(3.3)
Nord-Est	28	(4.6)
Nord-Ouest	28	(4.2)
Ouest	44	(3.8)
Sud	18	(3.1)
Sud-Est	30	(5.9)
National	28	(1.2)

^a Les différences significatives par rapport à la moyenne nationale sont signalées (en gras).

Figure 4.6 – Niveau de l'école : Pourcentage d'écoles disposant de l'électricité

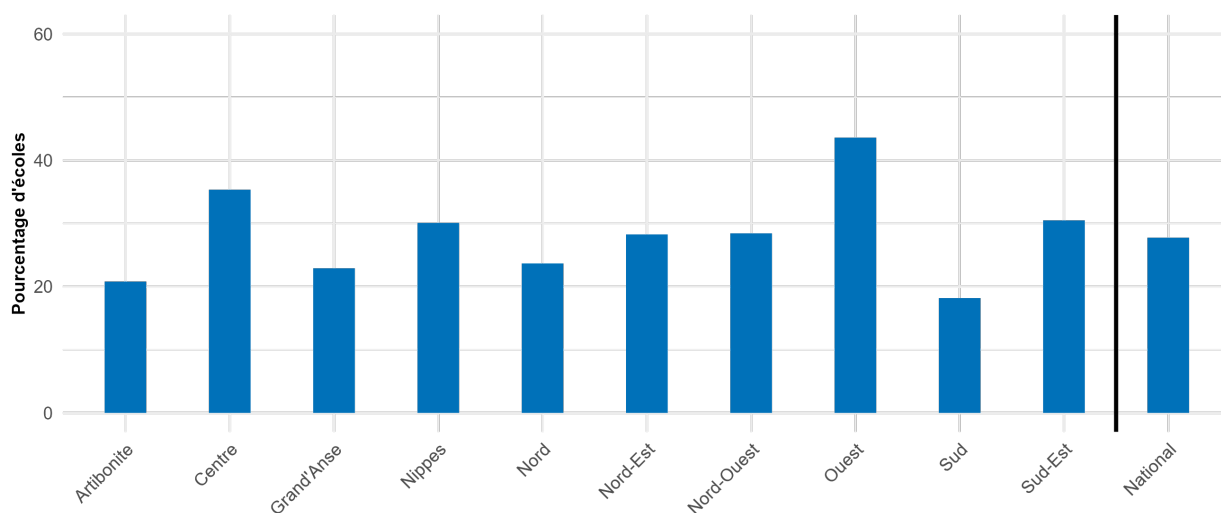
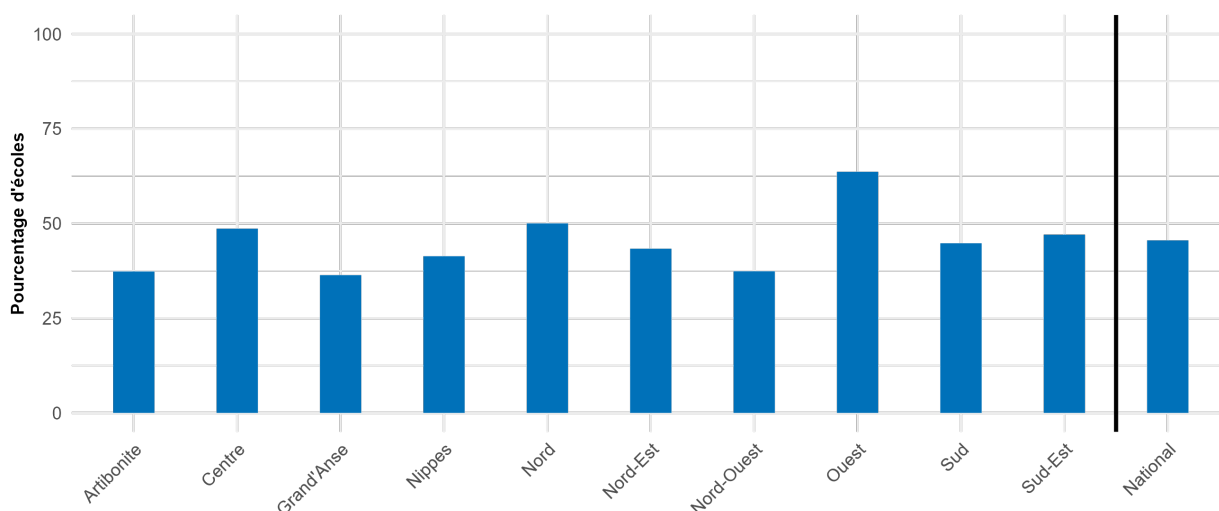


Tableau 4.7 – Niveau de l'école : Pourcentage d'écoles ayant des toilettes

Départements	%	S.E.
Artibonite	37	(3.9)
Centre	49	(5.0)
Grand'Anse	36	(3.9)
Nippes	41	(4.5)
Nord	50	(3.5)
Nord-Est	43	(4.4)
Nord-Ouest	37	(4.6)
Ouest	64	(3.4)
Sud	45	(3.8)
Sud-Est	47	(5.7)
National	46	(1.3)

^a Les différences significatives par rapport à la moyenne nationale sont signalées (en gras).

Figure 4.7 – Niveau de l'école : Pourcentage d'écoles ayant des toilettes



En ce qui concerne l'électricité, en moyenne, 28% des écoles publiques haïtiennes ont déclaré avoir l'électricité. Parmi tous les départements, 44% des directeurs d'école de l'Ouest ont déclaré avoir l'électricité à l'école, ce qui est significativement plus élevé que le niveau national; l'Artibonite (21%) et le Sud (18%) ont rapporté le pourcentage le plus bas d'écoles équipées d'électricité.

En ce qui concerne la disponibilité de toilettes dans les écoles, l'Ouest (64%) a été rapporté comme ayant le pourcentage le plus élevé, significativement plus élevé que le niveau national (46%); tandis que l'Artibonite (37%) et la Grand'Anse (36%) ont été rapportés comme ayant le pourcentage le plus bas, significativement plus bas que le niveau national (46%).

4.3 Le manque de ressources affecte l'enseignement

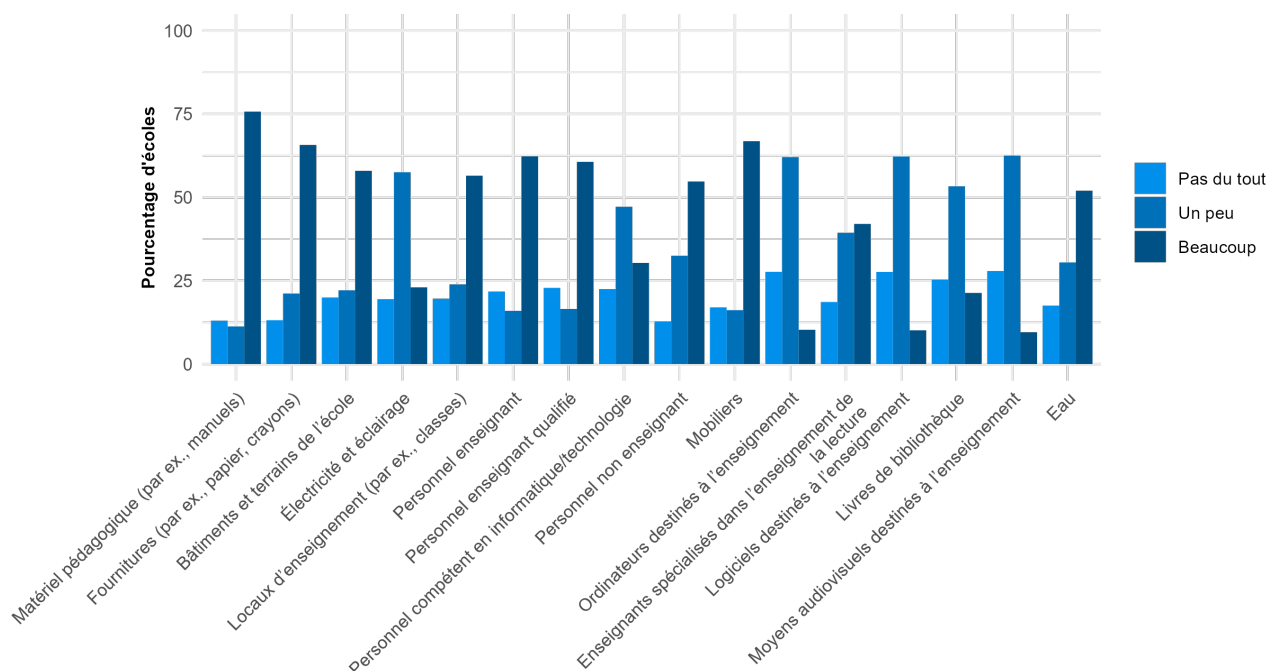
Bien que la littérature scientifique fournisse des preuves empiriques mitigées sur les associations directes entre les caractéristiques des ressources et les résultats des élèves, il y a des indications que certaines caractéristiques physiques – telles que la quantité de lumière, d'air frais et un niveau de bruit acceptable – pourraient être positivement liées à la réussite scolaire (Chan, 1979; Scheerens, 1992). Les variables liées aux ressources, telles que la disponibilité de manuels scolaires ou d'une bibliothèque scolaire, semblent généralement plus importantes dans les pays en développement, comme l'a indiqué Scheerens dans son examen de plusieurs études d'efficacité Scheerens (2000). En général, il est plausible de supposer qu'un niveau de base de ressources physiques est une condition préalable à un enseignement efficace, mais que des ressources supplémentaires au-delà d'un certain seuil n'apporteraient pas beaucoup plus d'avantages.

Dans le questionnaire, les directeurs d'école devaient répondre à une série de questions pour savoir si l'enseignement dans leur école était entravé par le manque de diverses ressources scolaires, y compris les ressources de base telles que l'électricité et l'éclairage, les lieux d'apprentissage, le personnel enseignant, etc., mais aussi des ressources plus avancées telles que les ordinateurs ou les logiciels conçus pour l'enseignement. Le tableau 4.8 et la figure 4.8 présentent la liste complète de la batterie d'items inclus, ainsi que les pourcentages de directeurs d'école qui ont indiqué que les manques respectifs n'étaient pas du tout un problème ["not at all"], un peu un problème ["a bit of a problem"], et beaucoup un problème ["a big problem"].

Tableau 4.8 – Niveau de l'école : Insuffisance des ressources en pourcentage

Ressources	Pas du tout		Un peu		Beaucoup	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
Matériel pédagogique (par ex., manuels)	11	(0.9)	76	(1.2)	13	(1.0)
Fournitures (par ex., papier, crayons)	21	(1.1)	66	(1.4)	13	(1.0)
Bâtiments et terrains de l'école	22	(1.2)	58	(1.5)	20	(1.1)
Électricité et éclairage	58	(1.3)	23	(1.2)	19	(1.0)
Locaux d'enseignement (par ex., classes)	24	(1.2)	56	(1.3)	20	(1.2)
Personnel enseignant	16	(1.1)	62	(1.3)	22	(1.1)
Personnel enseignant qualifié	17	(0.9)	61	(1.3)	23	(1.3)
Personnel compétent en informatique/technologie	47	(1.4)	30	(1.2)	22	(1.1)
Personnel non enseignant	32	(1.3)	55	(1.4)	13	(0.9)
Mobiliers	16	(1.0)	67	(1.3)	17	(0.9)
Ordinateurs destinés à l'enseignement	62	(1.3)	10	(0.8)	28	(1.1)
Enseignants spécialisés dans l'enseignement de la lecture	39	(1.3)	42	(1.4)	19	(1.1)
Logiciels destinés à l'enseignement	62	(1.3)	10	(0.9)	28	(1.1)
Livres de bibliothèque	53	(1.4)	21	(1.1)	25	(1.1)
Moyens audiovisuels destinés à l'enseignement	63	(1.2)	10	(0.7)	28	(1.2)
Eau	30	(1.3)	52	(1.5)	18	(1.1)

Figure 4.8 – Niveau de l'école : Insuffisance des ressources en pourcentage



En général, les directeurs d'école ont indiqué que l'enseignement était affecté par le manque de ressources d'apprentissage (en combinant "un peu" et "beaucoup"). Le manque de matériel pédagogique, par exemple de manuels (89 %), de personnel enseignant (84 %), de personnel enseignant qualifié (84 %) et de mobilier (84 %), a été mentionné le plus souvent par les directeurs d'école comme un obstacle à l'enseignement; tandis que les ordinateurs destinés à l'enseignement (38 %), les logiciels éducatifs (38 %) et les moyens audiovisuels destinés à l'enseignement (38 %) ont été mentionnés le moins souvent comme un obstacle à l'enseignement par les directeurs d'école.

4.4 Répartition des types de classes (simples ou multigrades) dans les écoles publiques des départements

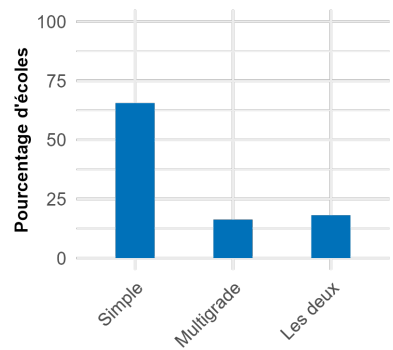
Des études ont montré que le regroupement de différents niveaux dans une même classe n'avait pas d'impact significatif sur les performances des élèves (Thomas, 2012). Par conséquent, si le regroupement de plusieurs niveaux dans une même classe n'a pas d'impact négatif sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, les classes multigrades pourraient être une option pour économiser de l'argent lorsque les budgets sont serrés.

Le tableau 4.9 et la figure 4.9 montrent le type de classes que l'on trouve dans les écoles ayant une sixième année d'études en Haïti au niveau national. Le type de classe le plus répandu en Haïti est la classe à un seul niveau (66 %). Seuls 16 % des directeurs d'école ont déclaré travailler avec des classes à niveaux multiples, tandis que 18 % des écoles publiques accueillent les deux types de classes.

Tableau 4.9 – Niveau de l'école : Type de classe en pourcentage

Type de classe	%	S.E.
Simple	66	(1.4)
Multigrade	16	(1.0)
Les deux	18	(1.0)

Figure 4.9 – Niveau de l'école : Type de classe en pourcentage



4.5 Le type de classe et sa relation avec la réussite

Les tableaux 4.10, 4.11 et 4.12 et les figures 4.10, 4.11 et 4.12 montrent les différences de résultats des élèves haïtiens de sixième année dans les écoles publiques entre ceux qui fréquentent des classes à niveau unique (c'est-à-dire des classes "simples") et ceux qui fréquentent des classes à niveaux multiples. Au niveau national, les différences sont très faibles et non significatives dans les trois matières, ce qui est cohérent avec les études précédentes (Thomas, 2012). D'un département à l'autre, c'est également le cas, sauf pour la performance en français dans le Sud, où les élèves de sixième année fréquentant des classes simples ont obtenu une notation supérieure de 4,5 points à celle de leurs homologues fréquentant des classes à plusieurs niveaux. Par conséquent, le type de classe semble ne pas être un prédicteur important de la réussite et ne pas gêner, en soi, les enseignants pour offrir un enseignement efficace, ni les élèves dans leur apprentissage.

Tableau 4.10 – *Différences de résultats (en % de réponses correctes) entre les élèves fréquentant une classe simple et ceux fréquentant une classe multigrade : Créole*

Créole						
Départements	Simple		Multigrade		Différence	
	M	S.E.	M	S.E.	M	S.E.
Artibonite	44.9	(1.5)	41.3	(1.6)	3.6	(2.3)
Centre	44.8	(1.3)	42.2	(2.5)	2.7	(2.9)
Grand'Anse	42.3	(0.7)	43.0	(2.3)	-0.7	(2.4)
Nippes	45.7	(1.1)	46.4	(2.1)	-0.8	(2.4)
Nord	49.3	(1.2)	51.9	(4.2)	-2.5	(4.3)
Nord-Est	48.8	(1.4)	46.0	(1.5)	2.8	(1.8)
Nord-Ouest	42.7	(0.8)	43.7	(2.0)	-1.0	(2.2)
Ouest	53.7	(1.0)	57.0	(3.9)	-3.3	(4.0)
Sud	53.6	(0.9)	51.0	(1.2)	2.5	(1.5)
Sud-Est	47.1	(1.4)	50.9	(3.7)	-3.8	(4.0)
National	48.5	(0.4)	47.6	(1.1)	0.9	(1.2)

^a Les différences significatives sont signalées (en gras). En raison des arrondis, certains résultats peuvent apparaître incohérents.

Figure 4.10 – *Différences de résultats (en % de réponses correctes) entre les élèves fréquentant une classe simple et ceux fréquentant une classe multigrade : Créole*

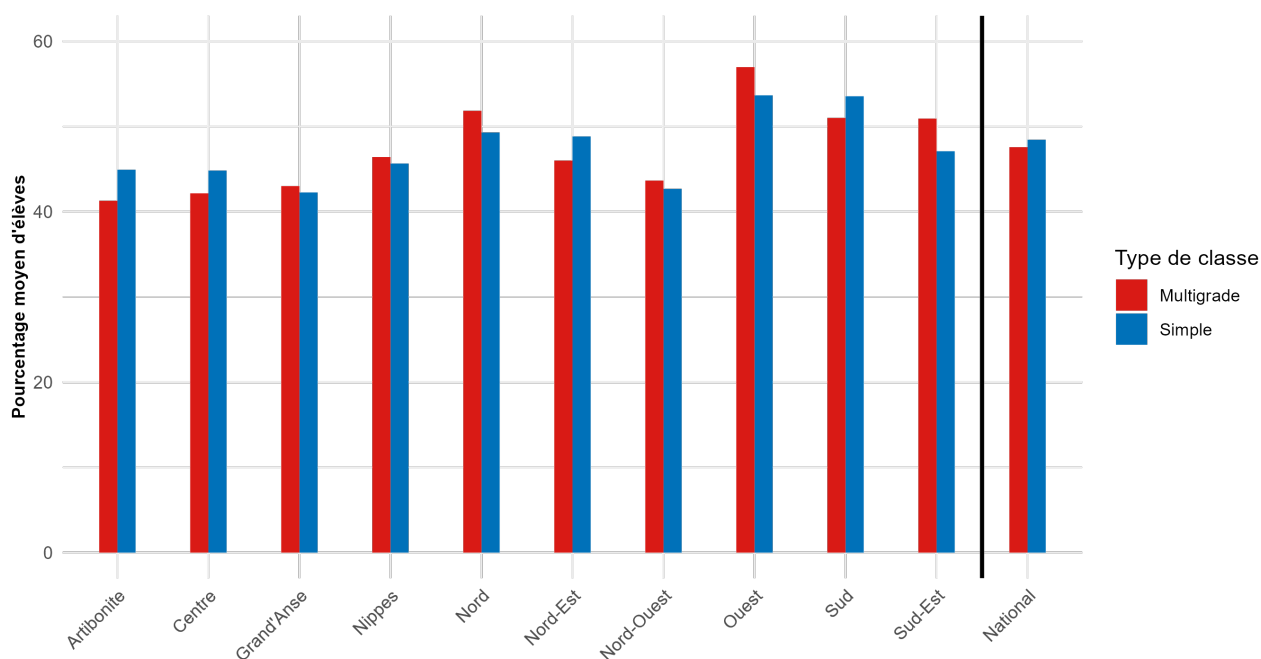


Tableau 4.11 – Différences de résultats (en % de réponses correctes) entre les élèves fréquentant une classe simple et ceux fréquentant une classe multigrade : Français

Français						
Départements	Simple		Multigrade		Différence	
	M	S.E.	M	S.E.	M	S.E.
Artibonite	28.5	(1.6)	27.5	(2.0)	1.0	(2.6)
Centre	29.6	(1.2)	27.2	(1.9)	2.4	(2.2)
Grand'Anse	25.2	(0.6)	26.5	(1.9)	-1.4	(2.0)
Nippes	26.0	(1.0)	27.0	(1.6)	-0.9	(1.9)
Nord	32.6	(1.6)	33.5	(6.7)	-1.0	(6.9)
Nord-Est	30.7	(1.8)	28.1	(1.0)	2.7	(1.9)
Nord-Ouest	26.4	(0.9)	27.3	(1.7)	-0.8	(2.0)
Ouest	35.1	(1.1)	37.8	(4.7)	-2.8	(4.8)
Sud	35.0	(1.1)	30.5	(1.2)	4.5	(1.6)
Sud-Est	29.7	(1.3)	33.6	(3.5)	-3.9	(3.7)
National	31.0	(0.5)	30.2	(1.1)	0.7	(1.2)

^a Les différences significatives sont signalées (en gras). En raison des arrondis, certains résultats peuvent apparaître incohérents.

Figure 4.11 – Différences de résultats (en % de réponses correctes) entre les élèves fréquentant une classe simple et ceux fréquentant une classe multigrade : Français

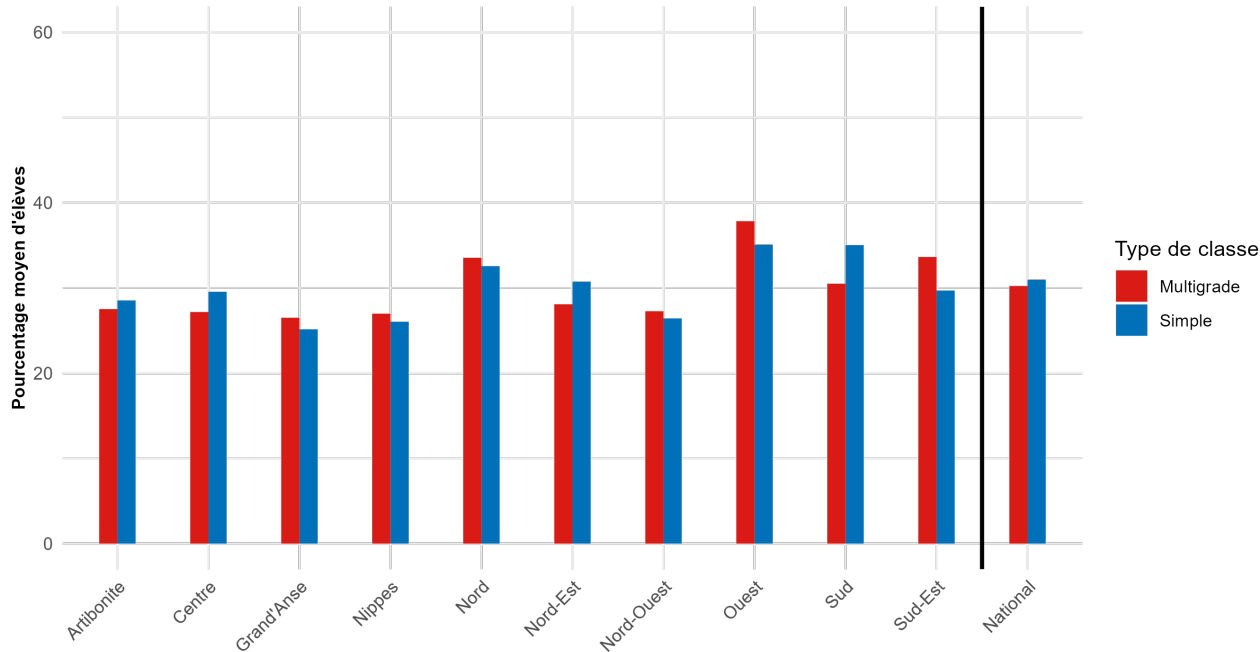
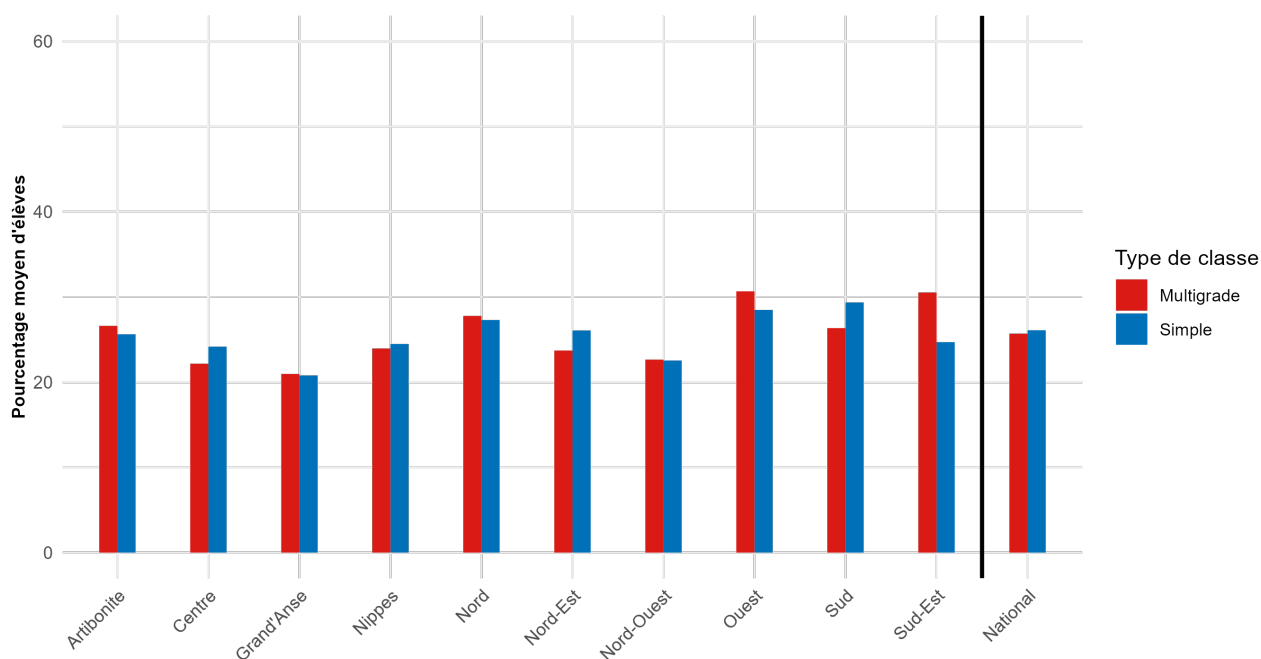


Tableau 4.12 – *Différences de résultats (en % de réponses correctes) entre les élèves fréquentant une classe simple et ceux fréquentant une classe multigrade : Mathématiques*

Mathématiques						
Départements	Simple		Multigrade		Différence	
	M	S.E.	M	S.E.	M	S.E.
Artibonite	25.6	(1.5)	26.6	(2.9)	-1.0	(3.3)
Centre	24.2	(0.7)	22.2	(0.9)	2.0	(1.2)
Grand'Anse	20.8	(0.4)	21.0	(0.8)	-0.2	(0.9)
Nippes	24.5	(1.0)	24.0	(1.3)	0.5	(1.6)
Nord	27.3	(1.3)	27.8	(3.5)	-0.5	(3.8)
Nord-Est	26.1	(1.3)	23.7	(1.8)	2.4	(2.2)
Nord-Ouest	22.5	(0.6)	22.6	(0.9)	-0.1	(1.1)
Ouest	28.5	(0.9)	30.7	(3.8)	-2.2	(3.9)
Sud	29.4	(0.8)	26.3	(1.2)	3.0	(1.5)
Sud-Est	24.7	(1.1)	30.5	(4.8)	-5.8	(4.8)
National	26.1	(0.4)	25.7	(1.0)	0.4	(1.0)

^a Les différences significatives sont signalées (en gras). En raison des arrondis, certains résultats peuvent apparaître incohérents.

Figure 4.12 – *Différences de résultats (en % de réponses correctes) entre les élèves fréquentant une classe simple et ceux fréquentant une classe multigrade : Mathématiques*



5 Climat scolaire, absentéisme chronique et attitudes

5.1 Introduction

Le climat scolaire – dans ce contexte, comprenant une atmosphère scolaire ordonnée et sûre – contribue à des interactions positives entre les élèves, leurs parents et enseignants, et les administrateurs de l'école, et à son tour ont été trouvés pour conduire à une meilleure réussite (I. V. Mullis & Martin, 2013). Comme indiqué dans les cadres d'évaluation de la TIMSS 2015, le "sentiment de sécurité qui découle du fait d'avoir peu de problèmes de comportement et peu ou pas d'inquiétude concernant la sécurité des élèves ou des enseignants à l'école favorise un environnement d'apprentissage stable" (ibid.).

D'autres chercheurs se sont concentrés spécifiquement sur les impacts négatifs du harcèlement en classe; Prusinski et al. (2018) notent que le sentiment de sécurité à l'école est positivement lié à la réussite scolaire dans de nombreux pays évalués dans le cadre de l'enquête TIMSS – un résultat encore plus prononcé pour les élèves de 8e année que pour les élèves de 4e année. Cela suggère que les différences de réussite associées au climat scolaire peuvent devenir exacerbées à mesure que les élèves grandissent; les interventions ciblées sur les élèves plus jeunes peuvent jeter les bases d'un climat scolaire sûr également pour les années ultérieures, pour freiner les effets négatifs d'un mauvais climat scolaire. Rutkowski et Rutkowski (2018) affirment que les brimades sont un phénomène international, qui transcende les cultures et les économies. Ils soulignent que des mesures politiques efficaces doivent tenir compte du contexte culturel des systèmes éducatifs.

La recherche en éducation s'est également penchée sur les conflits du climat scolaire, notamment les expériences négatives vécues pendant l'enfance (par exemple, la violence) et l'absentéisme chronique. Bien qu'il y ait moins de recherches sur ce sujet, les chercheurs ont constaté que les enfants déclarant un climat scolaire "modéré" ou "négatif" étaient également plus susceptibles d'avoir des taux d'absentéisme accrus dans leur école, par rapport aux enfants déclarant un climat scolaire "positif" (Van Eck et al., 2017). Les chercheurs ont également noté des associations entre les expériences négatives vécues pendant l'enfance et l'absentéisme chronique chez les enfants d'âge scolaire (Stempel et al., 2017).

L'importance du lien entre les attitudes d'un enfant à l'égard de l'apprentissage et ses résultats est un sujet d'intérêt connexe. Certains chercheurs et décideurs politiques estiment que le développement d'une attitude positive à l'égard de l'apprentissage, en particulier des mathématiques et des sciences, devrait être un objectif déclaré des programmes scolaires. De nombreuses théories supposent que de telles attitudes ont un impact positif sur les scores de réussite – c'est-à-dire que les élèves ayant des attitudes positives à l'égard de l'apprentissage des mathématiques ont des scores plus élevés en mathématiques (I. V. Mullis & Martin, 2013). Un autre facteur d'apprentissage efficace est la mesure dans laquelle les élèves sont engagés dans leurs cours; comme indiqué dans les cadres d'évaluation TIMSS 2015, "L'apprentissage se produit par l'engagement cognitif de l'apprenant avec les connaissances appropriées de la matière" (I. V. Mullis & Martin, 2013).

Ce chapitre examine ces questions de plus près, en explorant les associations entre le climat scolaire, l'absentéisme chronique, les attitudes envers l'apprentissage et l'engagement en Haïti. En outre, des comparaisons sur les caractéristiques des élèves et la qualité des écoles sont présentées entre les écoles publiques et non publiques en Haïti.

5.2 Les problèmes de comportement et leur relation avec la réussite

Une atmosphère ordonnée et un climat disciplinaire positif sont considérés comme des conditions préalables importantes pour un apprentissage efficace, en tant que facteurs nécessaires pour maintenir l'attention et l'engagement des élèves ainsi que pour utiliser efficacement le temps de cours. Par conséquent, l'analyse des données de l'enquête TIMSS 2011 menée par I. V. Mullis et al. (2012) montrent que, dans tous les pays participants, les écoles dans lesquelles les chefs d'établissement ont signalé des "problèmes modérés" en matière de discipline et de sécurité à l'école ont enregistré des résultats en mathématiques inférieurs de près d'un demi-écart-type en quatrième année par rapport aux écoles dans lesquelles les chefs d'établissement ont signalé "pratiquement aucun problème" à cet égard.

Le climat scolaire a été étudié dans le cadre de l'évaluation nationale d'Haïti 2022 par le biais d'un questionnaire destiné aux directeurs d'école. Les directeurs d'école ont été demandés à répondre à une série de questions relatives aux

problèmes de comportement des élèves dans leur établissement. Il s'agissait notamment de questions sur le vandalisme, l'intimidation ou la violence verbale entre élèves ou entre enseignants et personnel, la violence physique, etc. Les réponses à ces questions ont été combinées pour former une échelle sur les **problèmes de comportement** (l'une des deux sous-échelles composant l'échelle de la **discipline et de la sécurité à l'école**). Les réponses à ces items ont été combinées pour former une échelle sur les problèmes de comportement (l'une des deux sous-échelles composant l'échelle de discipline et de sécurité à l'école).

Si l'on examine la relation entre l'échelle des **problèmes de comportement** (rapportée par le pourcentage d'élèves dont les directeurs d'école se montrent préoccupés par les comportements des élèves) et les résultats des élèves sur la section Créole, les élèves provenant d'écoles ayant un niveau moyen et élevé de comportements problématiques ont obtenu des notations un peu plus élevées que leurs pairs provenant d'écoles ayant un faible niveau de comportements problématiques; qui n'a pas reproduit la preuve que les problèmes de comportement sont négativement associés à la réussite des élèves, comme le mentionne la littérature ci-dessus.

5.3 Les problèmes d'assiduité et leur relation avec les résultats scolaires

Le questionnaire destiné aux directeurs d'école aborde également les facteurs associés à l'absentéisme chronique, en demandant aux directeurs d'école dans quelle mesure le manque de ponctualité, l'irrégularité et le fait de ne pas terminer les travaux scolaires sont perçus comme des problèmes dans leur école. Pour simplifier l'interprétation, ces items ont également été combinés en une seule variable, l'échelle des **problèmes d'assiduité** (avec l'échelle des **problèmes de comportement**, cette échelle forme l'échelle de la **discipline et de la sécurité à l'école**). Il est à noter qu'en raison de la distribution asymétrique du score de cette échelle (ce qui signifie que la majorité des directeurs d'école ont obtenu une notation se situant au milieu de l'échelle), une variable d'échelle catégorielle comportant deux catégories au lieu de trois a été créée (voir le chapitre quatre du rapport technique).

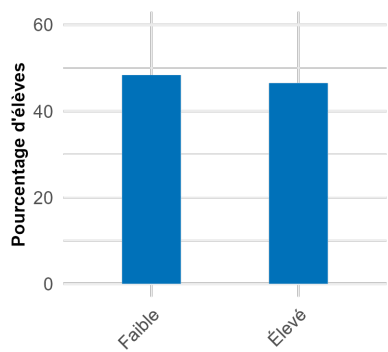
Si l'on examine la relation entre l'échelle des **problèmes d'assiduité** (rapportée par le pourcentage d'élèves dont les directeurs d'école se montrent préoccupés par les absences des élèves) et les résultats des élèves au test Créole, on constate une association négative statistiquement significative, comme le montrent le tableau 5.1 et la figure 5.1. Le résultat indique que les élèves fréquentant des écoles ayant moins d'absences ont obtenu des notations significativement plus élevées en Créole que ceux fréquentant des écoles ayant plus d'absences.

Tableau 5.1 – *Les problèmes d'assiduité (rapporté par le % d'élèves) et leur relation avec les résultats Créole (en % correct)*

Catégories d'échelle	M	S.E.
Faible	48.4	(0.4)
Élevé	46.5	(0.5)

^a Les résultats sont significativement plus faibles chez les élèves qui sont classés dans la catégorie moyenne que chez les élèves qui sont classés dans la catégorie faible.

Figure 5.1 – Les problèmes d'assiduité (rapporté par le % d'élèves) et leur relation avec les résultats Créole (en % correct)



5.4 Attitudes des élèves haïtiens de sixième année à l'égard de l'apprentissage de la créole et de l'engagement

Il existe des preuves empiriques solides concernant les associations entre les facteurs affectifs tels que les attitudes et les résultats scolaires, les influences étant considérées comme bidirectionnelles : c'est-à-dire que les facteurs affectifs et les résultats scolaires s'influencent mutuellement (Reyes, 1984). De même, chaque cycle de l'évaluation TIMSS confirme une forte relation positive entre les attitudes des élèves et les résultats en mathématiques (I. V. Mullis et al., 2012). L'engagement des élèves est également considéré comme l'échelle d'instruction scolaire la plus importante (Martin & Mullis, 2013).

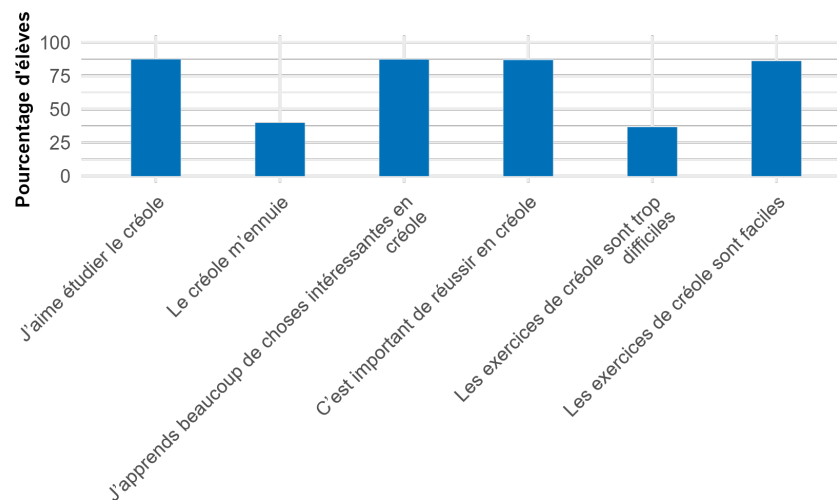
Pour étudier les attitudes des élèves à l'égard de l'apprentissage, on leur a demandé s'ils étaient d'accord ou non avec des affirmations telles que "J'aime étudier les mathématiques/français/créole" ou "J'apprends beaucoup de choses intéressantes en mathématiques/français/créole". Une méthode d'échelonnement similaire a été adoptée pour créer les trois échelles; cependant, les ajustements du modèle et la fiabilité de ces échelles ne satisfont pas au niveau d'acceptation, à l'exception de l'échelle des **élèves qui aiment apprendre le créole** (voir le rapport technique, chapitre quatre). A Comme les scores de l'échelle **les élèves aiment apprendre le créole** sont très asymétriques et manquent de variation, toutes les échelles mesurant l'attitude des élèves à l'égard de l'apprentissage sont éliminées de l'analyse. Néanmoins, les descriptions des items formant l'échelle **créole des élèves aimant apprendre** sont présentées dans le tableau 5.2 et la figure 5.2. Comme le montre, la majorité des élèves ont une attitude positive à l'égard de l'apprentissage du créole.

Tableau 5.2 – Aimer le Créole : Pourcentage d'élèves d'accord avec l'affirmation

	Accord	%	S.E.
J'aime étudier le créole	87	(0.3)	
Le créole m'ennuie	40	(0.5)	
J'apprends beaucoup de choses intéressantes en créole	87	(0.2)	
C'est important de réussir en créole	87	(0.3)	
Les exercices de créole sont trop difficiles	37	(0.5)	
Les exercices de créole sont faciles	86	(0.3)	

^a Le texte du questionnaire a été abrégé pour le tableau.

Figure 5.2 – Aimer le Créole : Pourcentage d'élèves d'accord avec l'affirmation



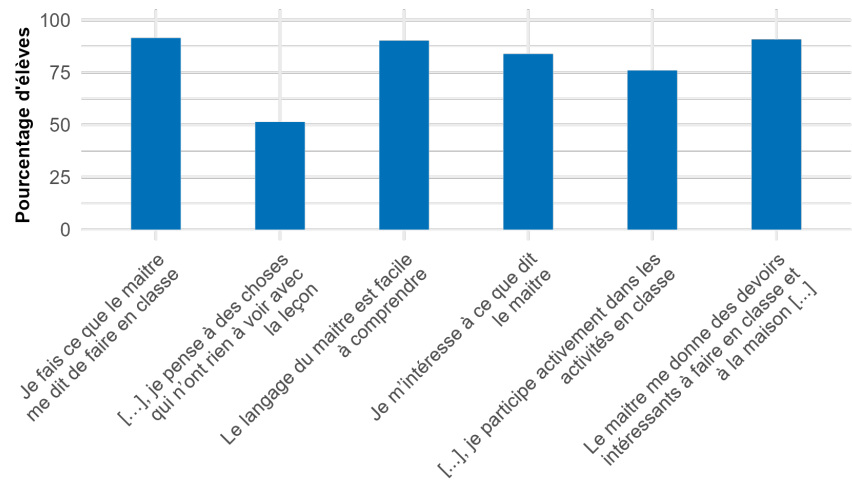
L'Évaluation nationale d'Haïti 2022 a également interrogé les élèves sur leur engagement en classe. Les élèves devaient répondre par "oui" ou "non" à des questions telles que "Je fais ce que l'enseignant me dit de faire en classe" ou "Je m'intéresse à ce que dit l'enseignant". Une méthode de mise à l'échelle similaire a été adoptée pour créer l'échelle; cependant, les ajustements du modèle et la fiabilité de l'échelle ne satisfont pas au niveau d'acceptation (voir le rapport technique chapitre quatre), et l'échelle est donc exclue de l'analyse. Néanmoins, les descriptions des éléments formant l'échelle de participation des élèves aux cours sont présentées dans le tableau 5.3 et la figure 5.3. Comme le montre le site, la majorité des élèves ont déclaré être engagés en classe. En particulier, lorsqu'on leur a demandé s'ils étaient obéissants et concentrés en classe, plus de 90 % des élèves ont répondu "oui".

Tableau 5.3 – S'engager dans les cours : Pourcentage d'élèves d'accord avec l'affirmation

	Accord	%	S.E.
Je fais ce que le maitre me dit de faire en classe	91	(0.2)	
[...], je pense à des choses qui n'ont rien à voir avec la leçon	51	(0.7)	
Le langage du maitre est facile à comprendre	90	(0.3)	
Je m'intéresse à ce que dit le maitre	84	(0.4)	
[...], je participe activement dans les activités en classe	76	(0.4)	
Le maitre me donne des devoirs intéressants à faire en classe et à la maison [...]	91	(0.2)	

^a Le texte du questionnaire a été abrégé pour le tableau.

Figure 5.3 – *S'engager dans les cours : Pourcentage d'élèves d'accord avec l'affirmation*



5.5 Comparaison des caractéristiques des élèves et de la qualité des écoles publiques et privées

Un nombre considérable d'études ont été menées sur les différences entre les écoles publiques et non publiques ; le dernier cycle d'évaluation nationale d'Haïti a également fait état de différences notables entre les deux types d'écoles. Les différences signalées entre les écoles publiques et privées varient selon les contextes nationaux : par exemple, Suna et al. (2020) ont constaté que les élèves des écoles privées sont issus d'un milieu SSE avancé et ont des résultats scolaires plus élevés ; Muralidharan et Kremer (2007) ont signalé que dans les pays en développement comme l'Inde, les enseignants des écoles privées sont normalement moins bien payés que leurs homologues des écoles publiques ; Awan et Zia (2015) ont estimé que les écoles privées sont plus attrayantes en raison de leurs meilleures ressources éducatives par rapport aux écoles publiques, non seulement au Pakistan, mais aussi dans le monde entier.

Le tableau 5.4 présente une comparaison des caractéristiques des élèves entre les écoles publiques et non publiques. Deux variables sont utilisées pour cette analyse, à savoir la fréquentation de l'école maternelle par les élèves et leur préparation à l'école. L'assiduité des élèves à l'école maternelle est un élément unique avec des réponses binaires ("Oui", "Non"), et la variable relative à la préparation des élèves à l'école est également un élément unique avec quatre catégories de réponses ("Pas d'effet", "Peu d'effet", "Effets moyens" et "Effets très importants") du point de vue des enseignants sur la question de savoir si le manque de prérequis nécessaires des élèves à un effet préjudiciable sur leur enseignement. Il est à noter que dans notre analyse, les "effets moyens" et les "effets très importants" ont été regroupés en une seule catégorie appelée "effets moyens ou importants".

Tableau 5.4 – *Comparaison des élèves dans les écoles publiques et non-publiques (rapporté par le % d'élèves)*

Type d'école	Absence de prérequis		Préscolaire		SSE élevé (scale)	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
Publique	68.5	(1.4)	74.8	(0.4)	32.1	(0.6)
Non-Publique	35.7	(11.6)	76.6	(2.2)	50.5	(5.3)
Différence	32.8	(11.9)	1.9	(2.3)	18.3	(5.3)

^a Les différences significatives sont signalées (en gras). En raison des arrondis, certains résultats peuvent apparaître incohérents. Pour les analyses avec échelles, la catégorie la plus élevée de l'échelle catégorisée est toujours comparée.

Le tableau 5.4 montre que 68,5 % des élèves haïtiens de sixième année dont les enseignants considèrent le manque de prérequis nécessaires des élèves comme un obstacle modéré ou considérable à leur enseignement, tandis que le pourcentage dans les écoles non publiques haïtiennes est de 35,7 %, ce qui est nettement inférieur à celui des écoles

publiques haïtiennes, ce qui suggère que la préparation scolaire des élèves est considérée comme un obstacle important à un enseignement efficace parmi les enseignants des écoles publiques haïtiennes. En ce qui concerne la préparation à l'école, 74,8 % des élèves de sixième année des écoles publiques haïtiennes ont fréquenté l'école maternelle, tandis que dans les écoles non publiques, le pourcentage est de 76,6 %. Cela indique que dans les écoles publiques haïtiennes, moins d'élèves ont reçu une éducation préscolaire ; cependant, la différence n'est pas statistiquement significative.

Le tableau 5.5 présente une comparaison de la qualité des écoles publiques et non publiques. Trois variables sont utilisées pour cette analyse, à savoir la formation des enseignants, les conditions de travail des enseignants et le manque de ressources scolaires ; parmi celles-ci, les *conditions de travail des enseignants* et le *manque de ressources scolaires* sont des échelles. L'échelle des conditions de *travail des enseignants* est composée d'éléments décrivant l'environnement de travail des enseignants (par exemple, "les bâtiments ont grand besoin de réparations", "les enseignants manquent de matériel et de fournitures pédagogiques adéquats"), tandis que l'échelle de *l'enseignement affecté par la pénurie de ressources* est composée d'éléments décrivant les ressources nécessaires à un enseignement efficace du point de vue des directeurs d'école (par exemple, électricité et éclairage, ordinateur pour l'enseignement, livres de bibliothèque). Des détails sur la méthode de mise à l'échelle et les propriétés psychométriques des deux échelles peuvent être trouvés dans le rapport technique du chapitre quatre. L'éducation des enseignants est une question unique portant sur le niveau d'éducation le plus élevé des enseignants.

Tableau 5.5 – *Comparaison des enseignants et des ressources scolaires dans les écoles publiques et non-publiques (rapporté par le % d'élèves)*

Type d'école	Diplôme universitaire		Conditions de travail élevées (scale)		Ressources scolaires (scale)	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
Publique	56.7	(1.7)	33.4	(1.7)	34.4	(1.4)
Non-Publique	46.4	(11.0)	79.5	(7.7)	45.0	(13.1)
Différence	10.3	(10.8)	46.1	(8.0)	10.6	(13.3)

^a Les différences significatives sont signalées (en gras). En raison des arrondis, certains résultats peuvent apparaître incohérents. Pour les analyses avec échelles, la catégorie la plus élevée de l'échelle catégorisée est toujours comparée.

Comme le montre le tableau 5.5, dans les écoles publiques, 56,7 % des élèves de sixième année avaient des enseignants ayant obtenu un diplôme universitaire, alors que le pourcentage pour les écoles non publiques est de 46,6 % ; même si la différence n'est pas statistiquement significative, le résultat est quelque peu inattendu étant donné que, dans notre analyse précédente, les écoles non publiques sont composées d'élèves issus de milieux socioéconomiques comparativement plus favorisés. En ce qui concerne les conditions de travail des enseignants, seuls 33,4 % des élèves des écoles publiques haïtiennes ont eu des enseignants qui ont déclaré avoir de bonnes conditions de travail, alors que le pourcentage dans les écoles non publiques est de 79,5 %, ce qui est significativement plus élevé que dans les écoles publiques. En ce qui concerne l'insuffisance des ressources scolaires, 34,4 % des élèves de sixième année des écoles publiques avaient des directeurs d'école qui considéraient comme un obstacle important à un enseignement efficace, alors que le pourcentage dans les écoles non publiques est de 45 % ; ce pourcentage est plus élevé que celui des écoles publiques, mais n'est pas statistiquement significatif. Ceci est probablement dû au fait que les directeurs des écoles non publiques ont des attentes plus élevées en ce qui concerne la qualité des ressources de l'école.

6 Caractéristiques des enseignants, conditions de travail, attitudes et perspectives

6.1 Introduction

L'importance de l'échantillon d'enseignants de la présente évaluation offre une opportunité particulière de fournir des informations sur les enseignants des élèves de sixième année dans les écoles publiques d'Haïti. De toutes les ressources scolaires nécessaires pour promouvoir l'apprentissage et le bien-être des élèves, les enseignants semblent être l'une des plus importantes (OECD, 2020). Le chapitre suivant met en évidence les caractéristiques des enseignants, notamment leur sexe, leur âge, leur éducation et leur formation professionnelle (sections 6.1 à 6.3). Il présente ensuite les conditions de travail des enseignants (section 6.4), leurs opinions sur la sécurité à l'école (section 6.5) et leurs attitudes (section 6.6). Les caractéristiques présentées ici ont été recueillies sous forme d'auto-évaluation à l'aide du questionnaire destiné aux enseignants.

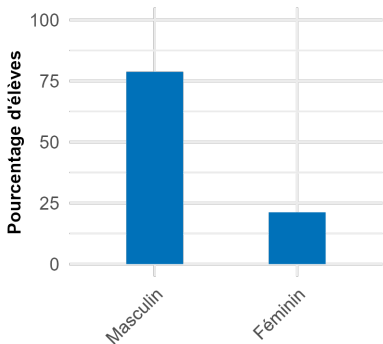
6.2 Genre de l'enseignant

Environ deux tiers (2/3) des enseignants du primaire sont des femmes (UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030, 2023). Toutefois, le pourcentage de femmes dans la profession enseignante varie considérablement d'un pays à l'autre (UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030, 2020). En Haïti, cependant, la plupart des élèves de sixième année des écoles publiques ont reçu l'enseignement d'enseignants (79 %), tandis qu'une minorité d'élèves reçoivent l'enseignement d'enseignantes (21 %) (voir le tableau 6.1 et la figure 6.1). Dans la plupart des pays, l'accès des femmes à l'enseignement supérieur est une condition préalable à l'obtention du diplôme d'enseignant. Cet accès varie d'un pays à l'autre et peut être restreint dans les pays en développement (voir Neugebauer, 2019).

Tableau 6.1 – *Pourcentage d'élèves par genre de l'enseignant*

Genre	%	S.E.
Masculin	79	(1.4)
Féminin	21	(1.4)

Figure 6.1 – *Pourcentage d'élèves par genre de l'enseignant*



Il est intéressant de noter que les résultats de l'analyse ont révélé que les élèves enseignés par des enseignantes ont obtenu des résultats significativement plus élevés dans les trois matières malgré un pourcentage inférieur d'enseignantes titulaires d'un diplôme universitaire (59 % versus 49 %). Les différences atteignent 3 % en mathématiques, et environ 6 % en français et créole.

6.3 Âge de l'enseignant

La grande majorité des enseignants interrogés (80 %) avaient entre 34 et 55 ans (voir tableau 6.3). Avec un âge moyen de 44,2 ans, les enseignants participants correspondent à l'âge moyen des enseignants du secondaire dans les pays de l'OCDE (voir tableau 6.2 ; OECD, 2017).

Tableau 6.2 – Âge des enseignants (moyenne et dispersion)

Mesure	M	SE	SD	SE	VAR	SE
	44.2	(0.2)	7.9	(0.2)	62.4	(2.4)

Tableau 6.3 – Âge des enseignants (percentiles)

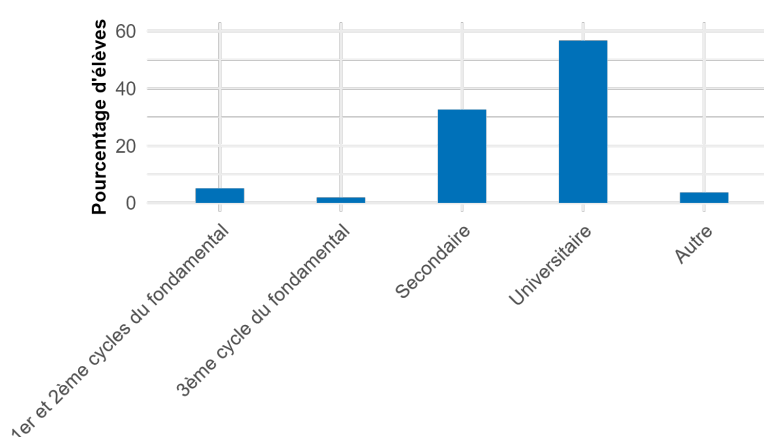
Percentile	10	SE	50	SE	90	SE
	34.0	(0.0)	45.0	(0.0)	55.0	(0.0)

6.4 Formation des enseignants et formation professionnelle

Les compétences professionnelles que les élèves acquièrent dans le cadre de la formation des enseignants et de la formation professionnelle sont essentielles à l'apprentissage des élèves. Des relations positives peuvent être observées entre les compétences professionnelles des élèves, la qualité de leur enseignement et l'apprentissage des élèves (Baumert et al., 2010 ; PASEC, 2020 ; Woessmann, 2001). La formation professionnelle présente un intérêt particulier car les décideurs politiques peuvent influencer sa conception (PASEC, 2020). La majorité des élèves de sixième année des écoles publiques haïtiennes ont reçu un enseignement dispensé par des enseignants qui ont indiqué avoir obtenu un diplôme universitaire (57 %, voir le tableau 6.4 et la figure 6.2). Un tiers des élèves avaient des enseignants qui déclaraient avoir obtenu un diplôme secondaire (33 %). Une minorité d'élèves avaient des enseignants qui déclaraient avoir un diplôme autre que l'enseignement secondaire ou l'enseignement supérieur (11 %). Le tableau 6.5 présente la manière dont les enseignants de sixième année des écoles publiques haïtiennes perçoivent l'impact du développement professionnel sur leur didactique des différentes matières, leurs pratiques d'enseignement et d'apprentissage, la gestion de la classe, la préparation du matériel pédagogique, la planification de l'enseignement et l'évaluation de l'apprentissage scolaire. Environ un quart des élèves de sixième année des écoles publiques haïtiennes ont des enseignants qui perçoivent leur formation professionnelle en didactique comme ayant un impact très positif sur leurs pratiques d'enseignement et d'apprentissage (avec une variation selon les matières concernées entre 21 % et 32 %). La majorité des élèves avaient des enseignants qui avaient une perception positive de leur formation professionnelle en didactique (entre 56 % et 64 %, selon la matière concernée), tandis qu'une minorité d'élèves avaient des enseignants qui décrivaient leur formation professionnelle en didactique comme insignifiante (entre 10 % et 15 %). Environ un tiers des élèves ont eu des enseignants qui ont déclaré que la formation professionnelle en didactique avait un impact très positif sur leurs pratiques d'enseignement et d'apprentissage, 58 % des élèves ont eu des enseignants qui ont déclaré qu'elle avait un impact positif, et 9 % des élèves ont eu des enseignants qui ont déclaré qu'elle n'avait pas d'impact significatif. Presque tous les élèves ont eu des enseignants qui ont qualifié la formation professionnelle à la gestion de classe de positive (50 %) ou de très positive (44 %). La plupart des élèves avaient des enseignants qui percevaient la formation professionnelle à la préparation du matériel pédagogique comme très positive (23 %) ou positive (60 %). Une majorité d'élèves ont eu des enseignants qui ont déclaré que la formation professionnelle à la planification de l'enseignement avait un impact très positif (33 %) ou positif (58 %) sur leurs pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Une majorité d'élèves ont également eu des enseignants qui ont perçu que la formation professionnelle sur l'évaluation des apprentissages scolaires avait un impact très positif (42 %) ou positif (53 %) sur leurs pratiques d'enseignement et d'apprentissage.

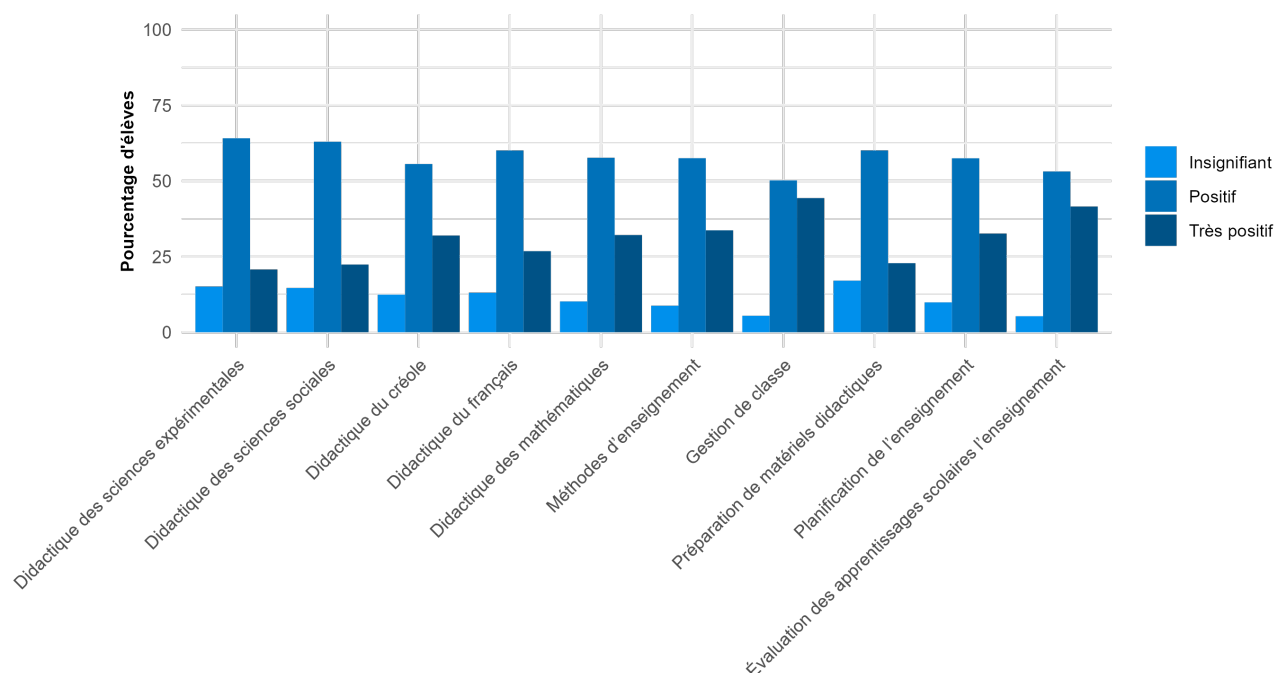
Tableau 6.4 – *Education des enseignants (rapporté en % d'élèves)*

Éducation des enseignants	%	S.E.
1er et 2ème cycles du fondamental	5	(0.8)
3ème cycle du fondamental	2	(0.4)
Secondaire	33	(1.7)
Universitaire	57	(1.7)
Autre	4	(0.6)

Figure 6.2 – *Education des enseignants (rapporté en % d'élèves)*Tableau 6.5 – *Développement professionnel des enseignants (rapporté en % d'élèves)*

Développement	Insignifiant		Positif		Très positif	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
Didactique des sciences expérimentales	15	(1.3)	64	(1.8)	21	(1.6)
Didactique des sciences sociales	15	(1.3)	63	(1.8)	22	(1.6)
Didactique du créole	12	(1.2)	56	(1.8)	32	(1.5)
Didactique du français	13	(1.2)	60	(1.7)	27	(1.6)
Didactique des mathématiques	10	(1.2)	58	(1.7)	32	(1.7)
Méthodes d'enseignement	9	(1.1)	58	(1.9)	34	(1.7)
Gestion de classe	5	(0.8)	50	(1.7)	44	(1.6)
Préparation de matériels didactiques	17	(1.4)	60	(1.9)	23	(1.6)
Planification de l'enseignement	10	(1.0)	58	(1.8)	33	(1.7)
Évaluation des apprentissages scolaires l'enseignement	5	(0.7)	53	(2.0)	42	(1.9)

Figure 6.3 – Développement professionnel des enseignants (rapporté en % d'élèves)



6.5 Conditions de travail des enseignants

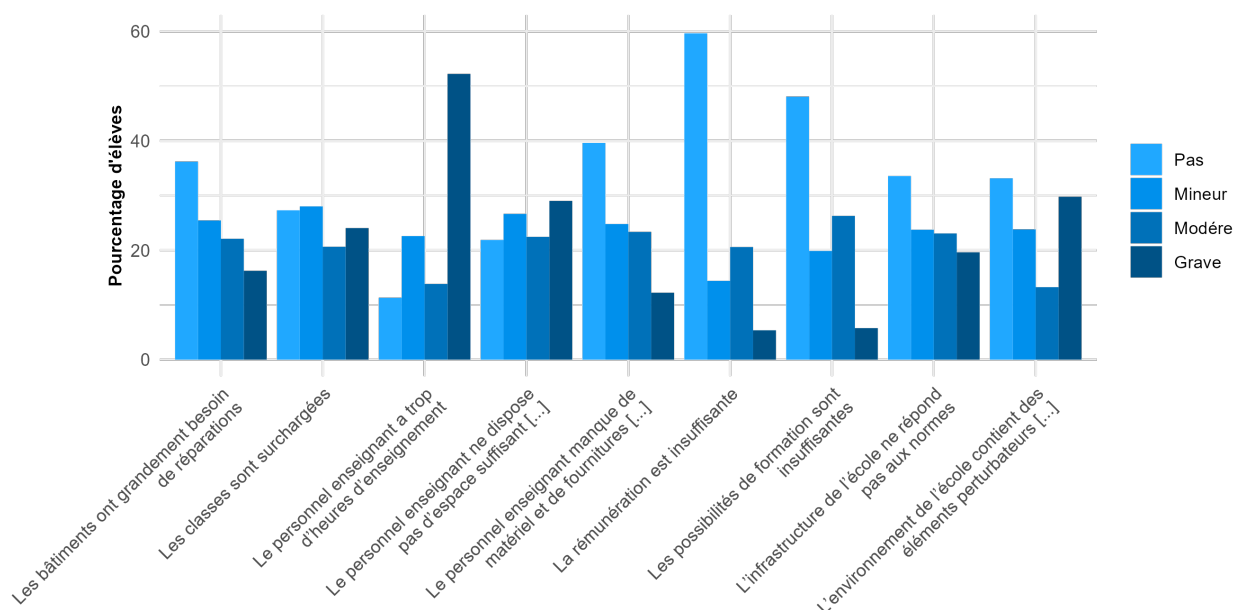
Les conditions de travail des enseignants sont considérées comme l'un des principaux facteurs liés aux enseignants qui influent sur les résultats scolaires et le bien-être social et émotionnel des élèves (Clotfelter et al., 2006 ; Jennings & DiPrete, 2010 ; Nye et al., 2004 ; Rockoff, 2004). Les conditions de travail des enseignants ont été étudiées au moyen d'une série de questions dans le questionnaire destiné aux enseignants, portant sur la mesure dans laquelle les enseignants considèrent certains éléments de l'enseignement comme des problèmes. Par exemple, il a été demandé aux enseignants si le bâtiment de l'école avait besoin d'être réparé, si les classes étaient pléthoriques et disposaient d'un espace adéquat, si les enseignants avaient trop d'heures de cours et si la rémunération était suffisante (voir tableau 6.6 et figure 6.4).

Tableau 6.6 – Conditions de travail des enseignants (rapporté en % d'élèves)

Aspects problématiques	Pas		Mineur		Modéré		Grave	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
Les bâtiments ont grandement besoin de réparations	16	(1.3)	25	(1.5)	22	(1.5)	36	(1.5)
Les classes sont surchargées	24	(1.4)	28	(1.4)	21	(1.2)	27	(1.5)
Le personnel enseignant a trop d'heures d'enseignement	52	(1.9)	23	(1.5)	14	(1.2)	11	(1.0)
Le personnel enseignant ne dispose pas d'espace suffisant [...]	29	(1.7)	27	(1.6)	22	(1.5)	22	(1.4)
Le personnel enseignant manque de matériel et de fournitures [...]	12	(1.2)	25	(1.5)	23	(1.4)	40	(1.5)
La rémunération est insuffisante	5	(0.8)	14	(1.1)	21	(1.3)	60	(1.6)
Les possibilités de formation sont insuffisantes	6	(0.7)	20	(1.4)	26	(1.4)	48	(1.7)
L'infrastructure de l'école ne répond pas aux normes	20	(1.3)	24	(1.5)	23	(1.5)	34	(1.5)
L'environnement de l'école contient des éléments perturbateurs [...]	30	(1.7)	24	(1.5)	13	(1.0)	33	(1.5)

^a Le texte du questionnaire a été abrégé pour le tableau.

Figure 6.4 – Conditions de travail des enseignants (rapporté en % d'élèves)



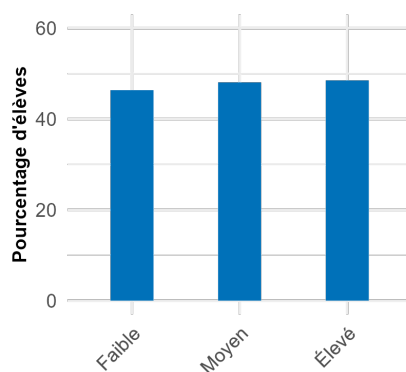
La majorité des élèves de sixième année des écoles publiques haïtiennes ont des enseignants qui décrivent comme un problème grave ou moyen le fait que la rémunération est insuffisante (60 % et 21 % respectivement, voir tableau 6.6 et figure 6.4). C'est la condition de travail qui a été décrite comme la plus problématique, suivie par l'insuffisance des opportunités de formation. Près de la moitié des élèves de sixième année ont été formés par des enseignants qui considèrent que l'insuffisance des possibilités de formation est un problème sérieux, et un autre quart (1/4) par des enseignants qui la considèrent comme un problème modéré (48 % et 26 % respectivement). L'aspect selon lequel les enseignants ont trop d'heures de cours est celui qui est perçu comme le moins problématique. Un quart des élèves avaient des enseignants qui décrivaient cet aspect comme sérieusement ou modérément problématique (11 % et 14 % respectivement).

Afin d'établir un lien entre les conditions de travail rapportées par les élèves et les résultats des élèves, une échelle de **conditions de travail** a été élaborée par le biais d'une analyse factorielle confirmatoire catégorielle (AFC). Vous trouverez plus de détails sur la procédure de mise à l'échelle et les propriétés psychométriques des échelles dans le chapitre quatre du rapport technique. Une échelle catégorielle a été créée avec trois catégories : faible, moyenne et élevée. Dans ce cas, cela signifie, par exemple, qu'un tiers (1/3) des élèves dont les enseignants avaient tendance à signaler des aspects problématiques modérés à graves concernant leurs conditions de travail se trouvaient dans la catégorie "faible". En conséquence, un tiers (1/3) des élèves ayant des enseignants qui ont tendance à signaler peu ou pas d'aspects problématiques concernant leurs conditions de travail ont été classés dans la catégorie "élevée". La réussite moyenne des élèves dont les enseignants ont signalé des aspects problématiques modérés à graves concernant leurs conditions de travail est nettement inférieure à celle des élèves dont les enseignants sont classés dans les deux autres catégories (voir le tableau 6.7 et figure 6.5).

Tableau 6.7 – *Les Conditions de travail et leur relation avec les résultats Créole (en % correct)*

Catégories d'échelle	M	S.E.
Faible	46.4	(0.5)
Moyen	48.1	(0.6)
Élevé	48.5	(0.6)

^a Les résultats sont significativement plus faibles chez les élèves dont les enseignants sont classés dans la catégorie basse que chez les élèves dont les enseignants sont classés dans la catégorie moyenne ou haute.

Figure 6.5 – *Les Conditions de travail et leur relation avec les résultats Créole (en % correct)*

La satisfaction professionnelle des enseignants est considérée comme un facteur important, car les enseignants satisfaits de leur travail sont plus motivés, plus susceptibles de continuer à enseigner à l'avenir et se sentent mieux dans l'ensemble (par exemple, I. V. S. Mullis et al., 2020). Les enseignants ont été interrogés sur leur satisfaction professionnelle par le biais d'une série de questions dans le questionnaire de l'enseignant qui aborde les aspects satisfaisants et moins satisfaisants de leur travail. Les ajustements du modèle et la fiabilité de l'échelle ne satisfont pas au niveau d'acceptation (voir le chapitre 4 du rapport technique pour plus de détails).

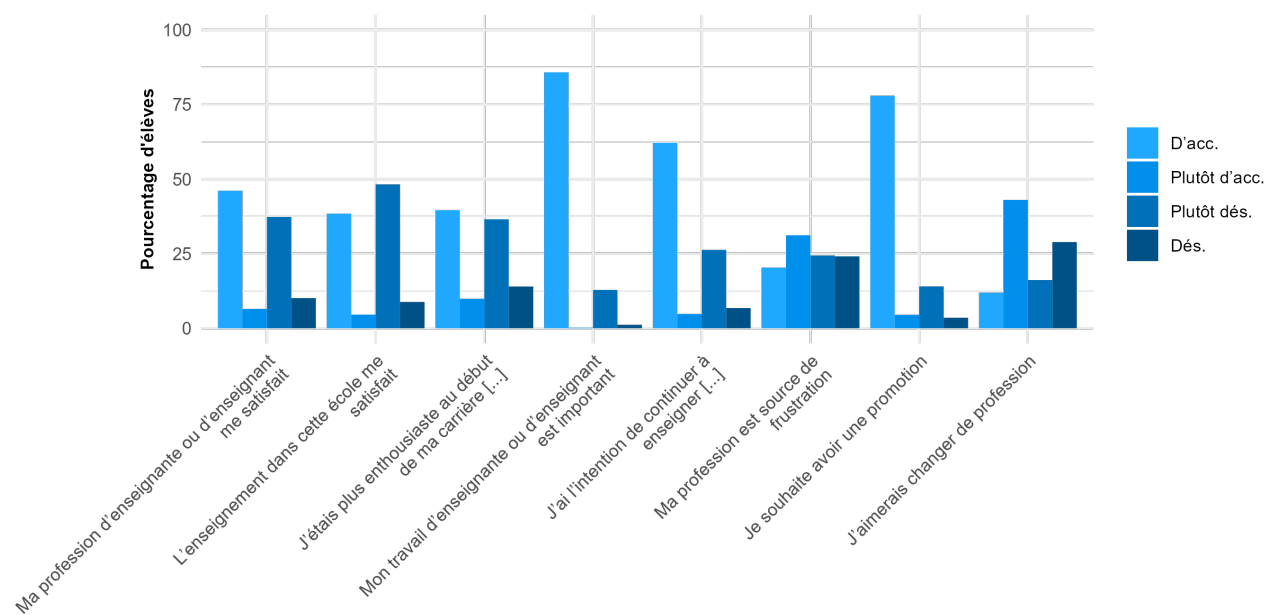
La plupart des élèves de sixième année des écoles publiques haïtiennes ont reçu un enseignement dispensé par des enseignants qui considèrent leur profession comme importante (86 %, voir le tableau 6.8 et la figure 6.6). Environ un quart (1/4) des élèves ont des enseignants qui sont d'accord ou plutôt d'accord avec le fait qu'ils aimeraient changer de profession (12 % et 16 % respectivement). Cependant, une majorité d'élèves ont des enseignants qui sont d'accord ou plutôt d'accord pour continuer à enseigner aussi longtemps qu'ils le peuvent (62 % et 26 % respectivement). La plupart des élèves de sixième année ont des enseignants qui sont d'accord (78 %) ou plutôt d'accord (14 %) avec le désir de promotion (78 % et 14 %, respectivement). Une majorité d'élèves ont des enseignants qui sont d'accord ou plutôt d'accord avec l'affirmation selon laquelle ils sont satisfaits de leur travail d'enseignant (46 % et 37 % respectivement), bien que près de la moitié des élèves aient des enseignants qui perçoivent leur travail comme une source de frustration.

Tableau 6.8 – *Satisfaction professionnelle des enseignants (rapporté en % d'élèves)*

Aspect	D'accord		Plutôt d'acc.		Plutôt dés.		Dés.	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
Ma profession d'enseignante ou d'enseignant me satisfait	46	(1.6)	37	(1.6)	10	(1.1)	6	(0.7)
L'enseignement dans cette école me satisfait	38	(1.6)	48	(1.7)	9	(0.9)	5	(0.7)
J'étais plus enthousiaste au début de ma carrière [...]	40	(1.6)	37	(1.8)	14	(1.3)	10	(1.0)
Mon travail d'enseignante ou d'enseignant est important	86	(1.2)	13	(1.1)	1	(0.4)	0	(0.1)
J'ai l'intention de continuer à enseigner [...]	62	(1.8)	26	(1.6)	7	(0.8)	5	(0.6)
Ma profession est source de frustration	20	(1.4)	24	(1.5)	24	(1.4)	31	(1.7)
Je souhaite avoir une promotion	78	(1.4)	14	(1.1)	4	(0.6)	5	(0.7)
J'aimerais changer de profession	12	(1.1)	16	(1.3)	29	(1.6)	43	(1.8)

^a Le texte du questionnaire a été abrégé pour le tableau.

Figure 6.6 – *Satisfaction professionnelle des enseignants (rapporté en % d'élèves)*



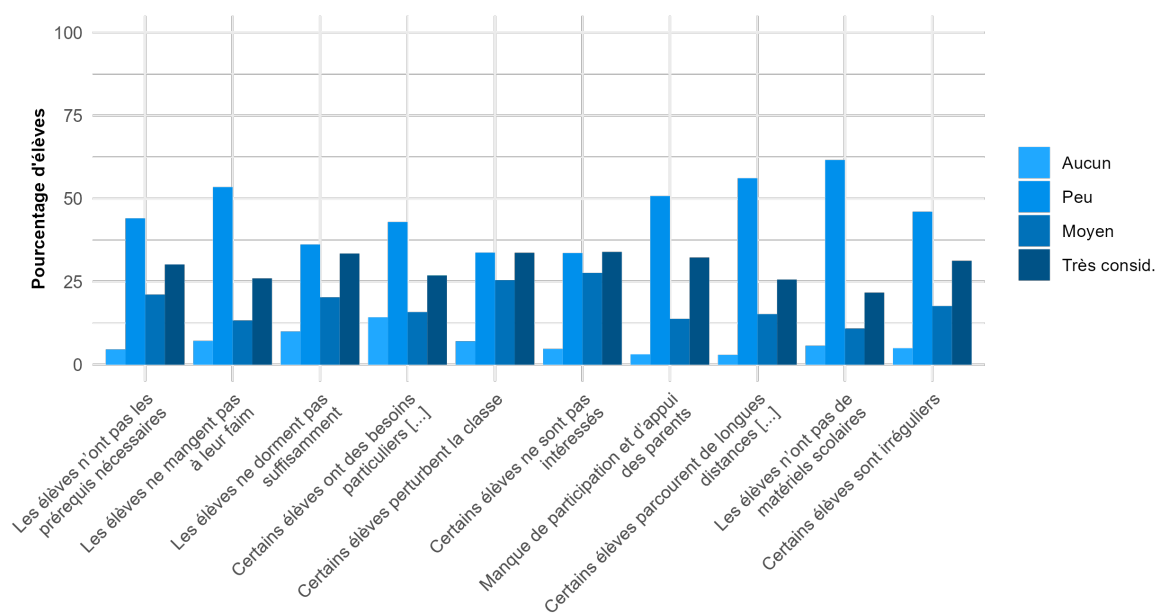
De plus, il a été demandé aux enseignants dans quelle mesure leur enseignement était affecté par les conditions des élèves, comme le fait que les élèves n'aient pas les connaissances ou les compétences préalables nécessaires, qu'ils manquent de sommeil ou qu'ils n'aient pas de matériel scolaire (voir le tableau 6.9 et la figure 6.7). La plupart des élèves de sixième année des écoles publiques haïtiennes ont reçu un enseignement de la part d'enseignants qui ont trouvé que tous les aspects étudiés interféraient modérément ou très fortement avec leur enseignement (voir tableau 6.9 et la figure 6.7). Environ un tiers des élèves avaient des enseignants qui considéraient que leur enseignement n'était pas ou peu affecté par les élèves souffrant de manque de sommeil (respectivement 10 % et 20 %) ou de besoins éducatifs spéciaux (respectivement 14 % et 16 %). La majorité des élèves avaient des enseignants qui trouvaient moyennement ou très gênant que les élèves n'aient pas de matériel scolaire (62 % et 22 % respectivement) ou que l'implication et le soutien des parents fassent défaut (51 % et 32 % respectivement).

Tableau 6.9 – *Opinion des enseignants sur la mesure dans laquelle leur enseignement est affecté par l'état des élèves (rapporté en % d'élèves)*

Aspect	Aucun		Peu		Moyen		Très consid.	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
Les élèves n'ont pas les prérequis nécessaires	5	(0.7)	21	(1.4)	44	(1.7)	30	(1.5)
Les élèves ne mangent pas à leur faim	7	(0.9)	13	(1.1)	53	(1.8)	26	(1.6)
Les élèves ne dorment pas suffisamment	10	(1.0)	20	(1.4)	36	(1.5)	33	(1.7)
Certains élèves ont des besoins particuliers [...]	14	(1.2)	16	(1.3)	43	(1.6)	27	(1.3)
Certains élèves perturbent la classe	7	(0.9)	25	(1.4)	34	(1.8)	34	(1.7)
Certains élèves ne sont pas intéressés	5	(0.7)	28	(1.6)	34	(1.5)	34	(1.7)
Manque de participation et d'appui des parents	3	(0.5)	14	(1.2)	51	(1.5)	32	(1.5)
Certains élèves parcourent de longues distances [...]	3	(0.5)	15	(1.1)	56	(1.5)	26	(1.3)
Les élèves n'ont pas de matériels scolaires	6	(0.8)	11	(1.0)	62	(1.6)	22	(1.3)
Certains élèves sont irréguliers	5	(0.8)	18	(1.3)	46	(1.7)	31	(1.7)

^a Le texte du questionnaire a été abrégé pour le tableau.

Figure 6.7 – *Opinion des enseignants sur la mesure dans laquelle leur enseignement est affecté par l'état des élèves (rapporté en % d'élèves)*



6.6 Le point de vue des enseignants sur la sécurité à l'école

Les rapports TIMSS ont toujours montré une relation positive entre la réussite des élèves et les déclarations des élèves concernant une école sûre et ordonnée. La sécurité à l'école est considérée comme un prédicteur important de la réussite des élèves dans de nombreux pays (Martin & Mullis, 2013). Le respect des élèves et des enseignants et un environnement sûr et ordonné contribuent à un climat scolaire positif et sont associés à une meilleure réussite des élèves (Cohen et al., 2009 ; Konishi et al., 2010). Il a été demandé aux enseignants dans quelle mesure ils étaient d'accord ou non avec neuf affirmations sur la sécurité et l'ordre dans leur école.

La plupart des élèves de 6e année des écoles publiques haïtiennes, environ 80 %, ont eu des enseignants qui étaient d'accord ou plutôt d'accord pour dire que l'école est située dans un quartier sûr et qu'ils se sentent en sécurité à l'école (voir tableau 6.10). La plupart d'entre eux, environ 80 à 90 %, ont des enseignants qui sont d'accord ou plutôt d'accord

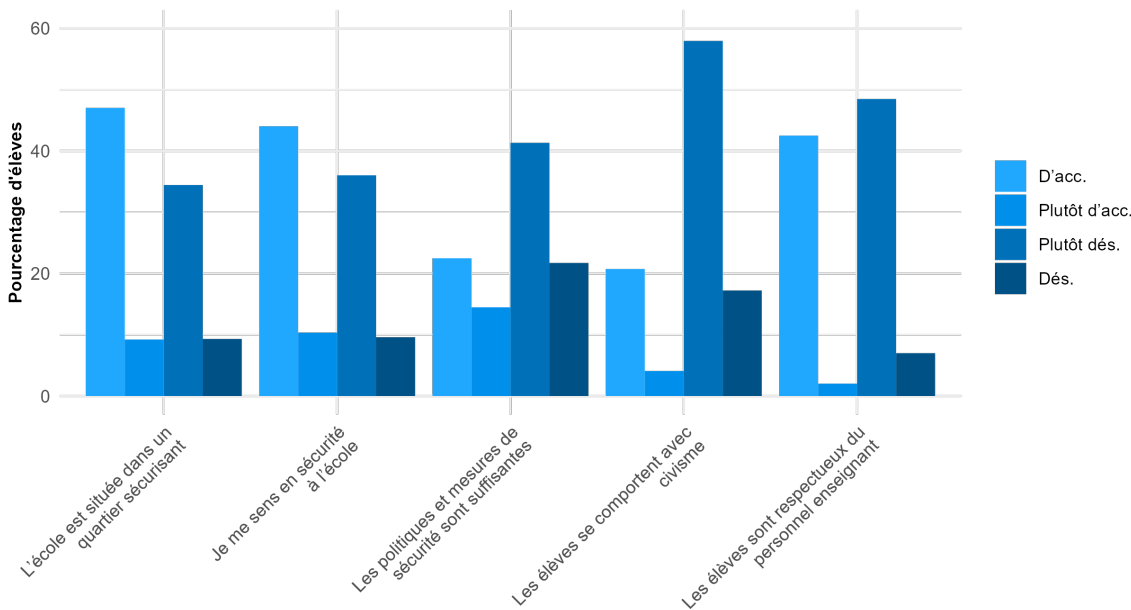
avec le fait que les élèves se comportent avec civilité et sont respectueux envers les enseignants. Environ deux tiers des élèves de sixième année avaient des enseignants qui ont indiqué qu'ils étaient d'accord ou plutôt d'accord avec l'affirmation selon laquelle les politiques et les mesures de sécurité sont suffisantes (22 % et 41 % respectivement).

Tableau 6.10 – *Opinion des enseignants sur la sécurité et l'ordre à l'école (rapporté en % d'élèves)*

Aspect	D'accord		Plutôt d'acc.		Plutôt dés.		Dés.	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
L'école est située dans un quartier sécurisant	47	(1.6)	34	(1.6)	9	(0.9)	9	(0.9)
Je me sens en sécurité à l'école	44	(1.6)	36	(1.7)	10	(0.9)	10	(1.0)
Les politiques et mesures de sécurité sont suffisantes	22	(1.4)	41	(1.7)	22	(1.3)	14	(1.2)
Les élèves se comportent avec civisme	21	(1.3)	58	(1.8)	17	(1.3)	4	(0.6)
Les élèves sont respectueux du personnel enseignant	43	(1.6)	48	(1.7)	7	(0.9)	2	(0.5)

^a Le texte du questionnaire a été abrégé pour le tableau.

Figure 6.8 – *Opinion des enseignants sur la sécurité et l'ordre à l'école (rapporté en % d'élèves)*



En utilisant tous les éléments présentés dans le tableau 6.10, nous avons à nouveau créé une échelle et un indice avec trois catégories (faible, moyen et élevé) reflétant la sécurité de l'école et permettant de mener des analyses de corrélation avec les résultats. Étant donné que les éléments du questionnaire destiné aux enseignants et utilisés pour construire l'échelle de sécurité et d'ordre à l'école ne permettent pas de différencier correctement les variances des scores en créole, l'échelle a été exclue des analyses (pour plus de détails, voir le chapitre 4 du rapport technique).

6.7 Absentéisme des enseignants

L'absentéisme des enseignants perturbe l'apprentissage, en particulier lorsque les absences sont inattendues et qu'il n'y a pas de bons enseignants remplaçants (Miller et al., 2008 ; Rogers & Vegas, 2009). Selon Clotfelter et al. (2006), l'absentéisme des enseignants réduit considérablement les résultats des élèves et peut également les inciter à sécher l'école (Rogers & Vegas, 2009). En outre, l'absentéisme des enseignants crée des obstacles à l'utilisation efficace des ressources de l'école et augmente la charge administrative des administrateurs scolaires (Ehrenberg et al., 1991 ; Rogers & Vegas, 2009).

Près de la moitié des élèves de sixième année des écoles publiques haïtiennes ont des enseignants qui ont indiqué avoir

l'habitude d'être absents (47 %, voir tableau 6.11 et figure 6.9). Parmi eux, une majorité d'élèves avaient des enseignants qui déclaraient être absents une ou deux fois par mois (72 %, voir tableau 6.12 et figure 6.10), tandis que 16 % d'entre eux avaient des enseignants qui indiquaient être absents plus de deux fois par mois. L'absentéisme déclaré semble relativement élevé, mais il peut l'être encore plus pour des raisons de désirabilité sociale (par exemple, Nederhof, 1985). Par conséquent, il peut être difficile d'obtenir des informations précises de la part des personnes qui répondent à cette question.

Tableau 6.11 – *Enseignants qui ont l'habitude d'être absents (rapporté en % d'élèves)*

Habitude d'être absent	%	S.E.
Oui	47	(1.6)
No	53	(1.6)

Figure 6.9 – *Enseignants qui ont l'habitude d'être absents (rapporté en % d'élèves)*

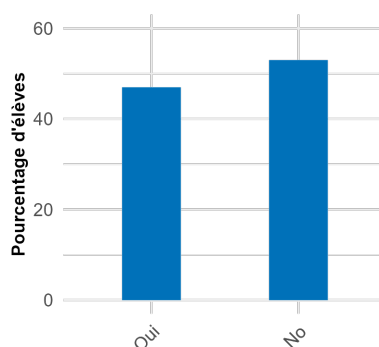
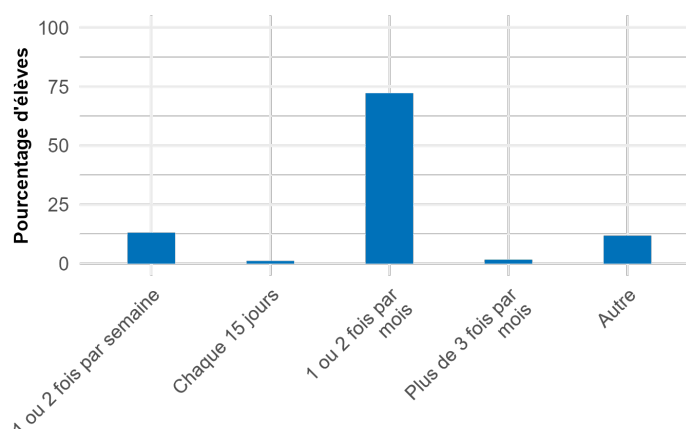


Tableau 6.12 – *Absence des enseignants (rapporté en % d'élèves)*

Frequence d'être absent	%	S.E.
1 ou 2 fois par semaine	13	(2.0)
Chaque 15 jours	1	(0.4)
1 ou 2 fois par mois	72	(2.6)
Plus de 3 fois par mois	2	(0.6)
Autre	12	(1.9)

Figure 6.10 – Absence des enseignants (rapporté en % d'élèves)



En comparant les résultats des pourcentages de bonnes réponses, il apparaît au niveau national que les élèves dont les enseignants ont indiqué qu'ils n'ont pas l'habitude d'être absents ont obtenu de meilleurs résultats en mathématiques et en français que les élèves dont les enseignants ont indiqué qu'ils ont cette habitude (différence moyenne : $M = 1,4$ et $M = 1,5$ respectivement, voir Tableau 6.13, Figure 6.11, Tableau 6.14 et Figure 6.12). Comme au niveau national, dans les départements de l'Artibonite et du Nord-Est, les élèves dont les enseignants ont indiqué qu'ils n'ont pas l'habitude d'être absents ont obtenu de meilleurs résultats en mathématiques que les élèves dont les enseignants ont indiqué qu'ils ont cette habitude ($M = 3,2$ et $M = 3,3$ respectivement). Dans le département du Nord, les élèves dont les enseignants ont indiqué qu'ils n'ont pas l'habitude d'être absents ont de meilleurs résultats en français que les élèves dont les enseignants ont indiqué qu'ils ont l'habitude d'être absents ($M = 4,7$). Les différences en créole ne semblent pas significatives, ni au niveau national, ni entre les départements (voir tableau 6.15 et figure 6.13).

Tableau 6.13 – Différence de résultats (en % de réponses correctes) entre les élèves dont les enseignants ont l'habitude d'être absents et les enseignants qui n'ont pas l'habitude d'être absents : Mathématiques

Mathématiques						
Départements	Présent		Absent		Différence	
	M	S.E.	M	S.E.	M	S.E.
Artibonite	26.3	(1.4)	23.0	(0.9)	3.2	(1.6)
Centre	23.8	(0.8)	24.9	(0.8)	-1.1	(1.2)
Grand'Anse	21.4	(0.8)	20.7	(0.4)	0.7	(0.9)
Nippes	23.6	(0.8)	23.6	(1.1)	0.0	(1.4)
Nord	29.9	(1.4)	26.1	(1.4)	3.8	(2.0)
Nord-Est	26.4	(1.3)	23.1	(1.0)	3.3	(1.6)
Nord-Ouest	22.8	(0.5)	23.4	(0.9)	-0.6	(0.9)
Ouest	27.4	(1.0)	25.6	(0.9)	1.7	(1.3)
Sud	28.1	(0.9)	27.4	(0.7)	0.7	(1.3)
Sud-Est	28.1	(1.7)	27.5	(1.9)	0.6	(2.6)
National	26.1	(0.4)	24.7	(0.4)	1.4	(0.6)

^a Les différences significatives sont signalées (en gras). En raison des arrondis, certains résultats peuvent apparaître incohérents.

Figure 6.11 – Différence de résultats (en % de réponses correctes) entre les élèves dont les enseignants ont l'habitude d'être absents et les enseignants qui n'ont pas l'habitude d'être absents : Mathématiques

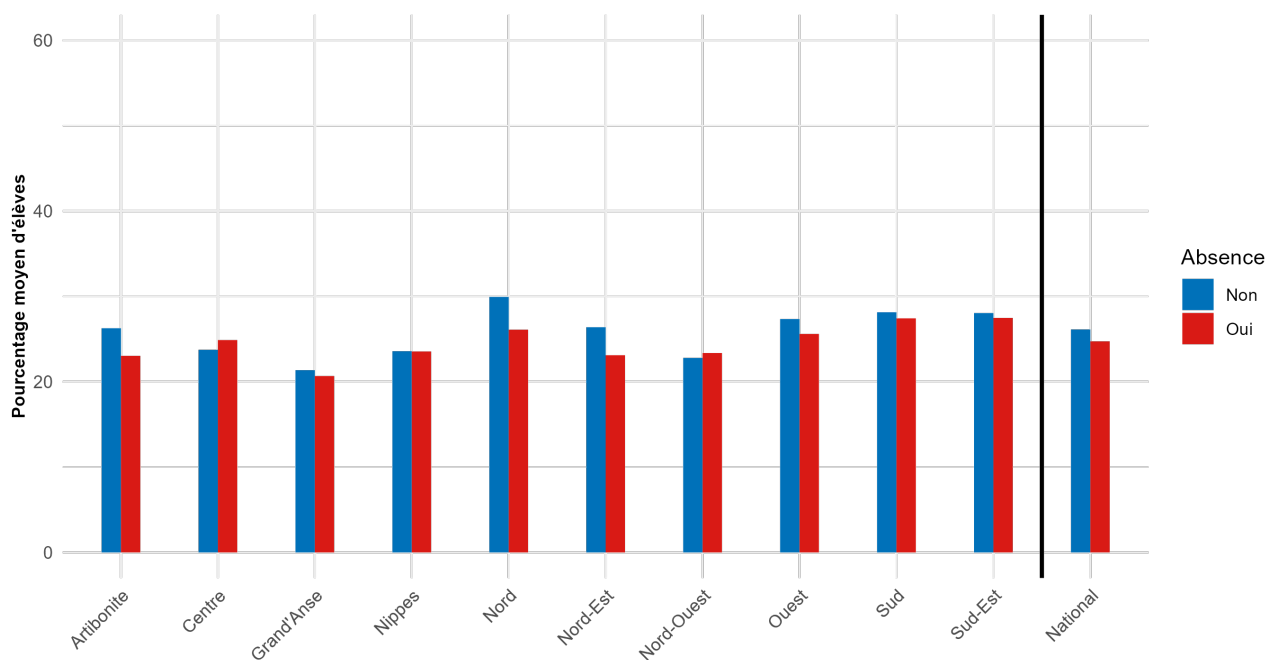


Tableau 6.14 – Différence de résultats (en % de réponses correctes) entre les élèves dont les enseignants ont l'habitude d'être absents et les enseignants qui n'ont pas l'habitude d'être absents : Français

Français						
Départements	Présent		Absent		Différence	
	M	S.E.	M	S.E.	M	S.E.
Artibonite	28.8	(1.3)	26.7	(1.0)	2.2	(1.6)
Centre	29.2	(1.2)	31.1	(1.6)	-2.0	(1.9)
Grand'Anse	26.6	(0.8)	24.5	(0.9)	2.1	(1.2)
Nippes	25.4	(0.6)	26.3	(1.2)	-0.9	(1.4)
Nord	35.3	(1.9)	30.6	(1.4)	4.7	(2.4)
Nord-Est	30.9	(2.0)	28.2	(1.1)	2.7	(2.2)
Nord-Ouest	26.9	(0.8)	27.5	(1.3)	-0.6	(1.5)
Ouest	33.9	(1.1)	32.1	(1.3)	1.8	(1.6)
Sud	33.9	(1.2)	32.2	(1.0)	1.7	(1.6)
Sud-Est	32.0	(1.4)	32.0	(1.8)	0.0	(2.5)
National	30.9	(0.5)	29.4	(0.4)	1.5	(0.7)

^a Les différences significatives sont signalées (en gras). En raison des arrondis, certains résultats peuvent apparaître incohérents.

Figure 6.12 – Différence de résultats (en % de réponses correctes) entre les élèves dont les enseignants ont l'habitude d'être absents et les enseignants qui n'ont pas l'habitude d'être absents : Français

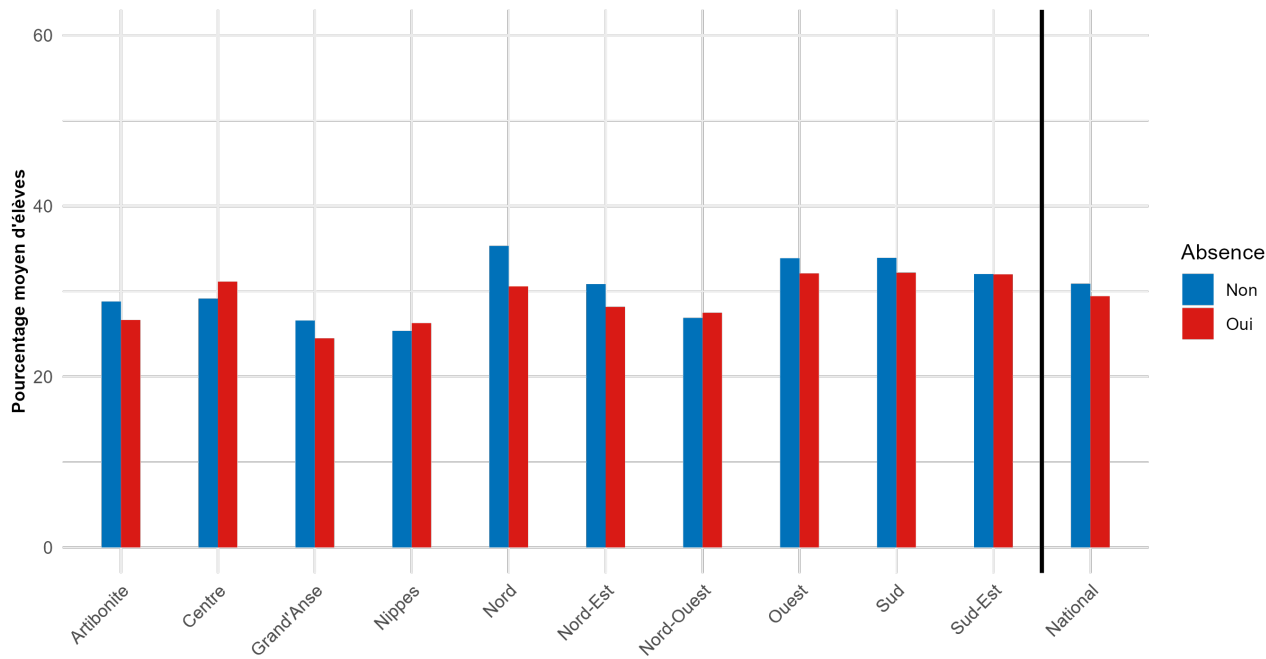
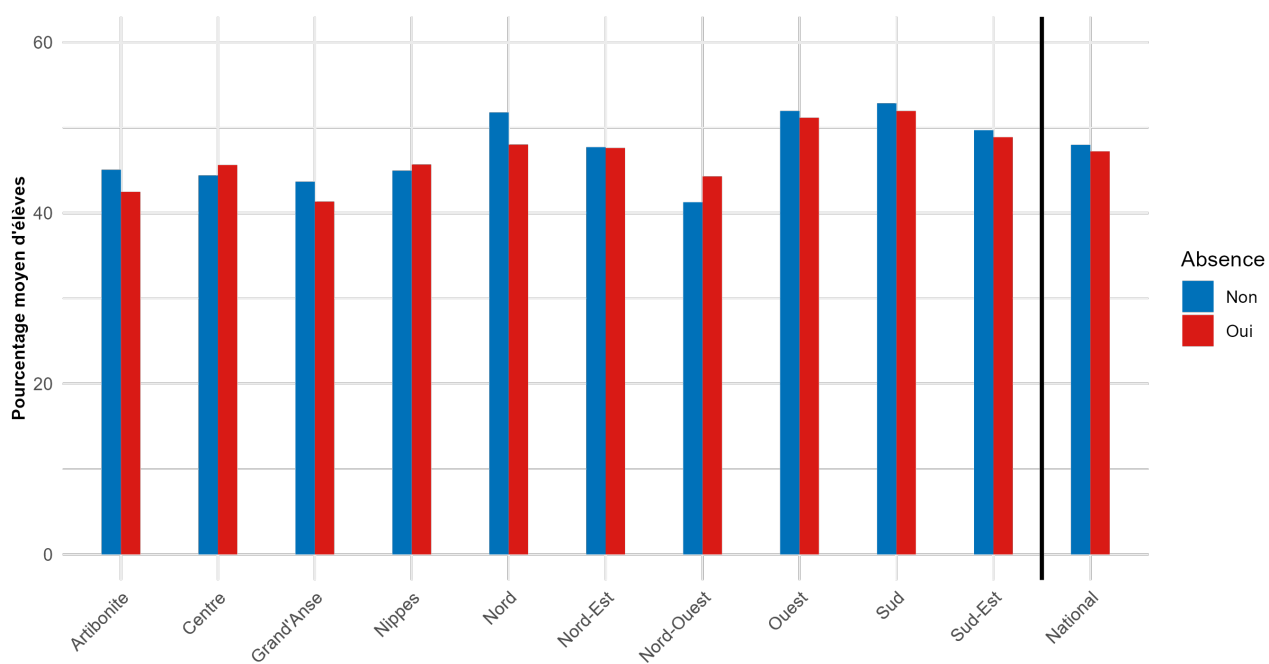


Tableau 6.15 – Différence de résultats (en % de réponses correctes) entre les élèves dont les enseignants ont l'habitude d'être absents et les enseignants qui n'ont pas l'habitude d'être absents : Créole

Créole						
Départements	Présent		Absent		Différence	
	M	S.E.	M	S.E.	M	S.E.
Artibonite	45.1	(1.2)	42.5	(1.1)	2.6	(1.6)
Centre	44.4	(1.4)	45.6	(1.4)	-1.2	(2.1)
Grand'Anse	43.7	(0.9)	41.3	(1.1)	2.3	(1.5)
Nippes	45.0	(0.9)	45.7	(1.3)	-0.7	(1.5)
Nord	51.8	(1.4)	48.0	(1.4)	3.8	(2.1)
Nord-Est	47.7	(1.9)	47.6	(0.7)	0.1	(2.0)
Nord-Ouest	41.3	(0.9)	44.3	(1.5)	-3.0	(1.7)
Ouest	52.0	(1.0)	51.2	(1.2)	0.8	(1.6)
Sud	52.9	(1.0)	52.0	(0.8)	0.9	(1.3)
Sud-Est	49.7	(1.8)	48.9	(1.5)	0.8	(2.6)
National	48.0	(0.4)	47.2	(0.4)	0.8	(0.7)

^a Les différences significatives sont signalées (en gras). En raison des arrondis, certains résultats peuvent apparaître incohérents.

Figure 6.13 – Différence de résultats (en % de réponses correctes) entre les élèves dont les enseignants ont l'habitude d'être absents et les enseignants qui n'ont pas l'habitude d'être absents : Créole



Appendice

Tableau A1 – *Différences de résultats (en % correct) entre les élèves dont a/n'a pas ressource spécifique à la maison : Français*

Français		Oui		Non		Différence	
Ressources		M	S.E.	M	S.E.	M	S.E.
Téléphone		31.4	(0.4)	30.1	(0.3)	1.3	(0.3)
Appareil de radio		31.9	(0.4)	30.1	(0.3)	1.8	(0.3)
TV		33.4	(0.5)	29.7	(0.3)	3.7	(0.5)
Ordinateur		32.5	(0.6)	31.1	(0.3)	1.4	(0.5)
Connexion internet		32.4	(0.5)	30.7	(0.3)	1.6	(0.3)
De l'électricité		33.7	(0.5)	29.5	(0.3)	4.2	(0.5)
Réfrigérateur		34.1	(0.6)	30.0	(0.3)	4.1	(0.5)
De l'eau potable		32.5	(0.4)	28.8	(0.3)	3.7	(0.4)
Voiture		31.3	(0.5)	31.6	(0.3)	-0.4	(0.4)
Motocyclette		30.9	(0.4)	32.0	(0.4)	-1.1	(0.3)
Bureau ou table de travail juste pour toi		31.1	(0.4)	31.8	(0.3)	-0.7	(0.2)
Chambre juste pour toi		31.2	(0.3)	32.2	(0.4)	-0.9	(0.3)
Dictionnaire		32.7	(0.4)	28.6	(0.3)	4.1	(0.4)

^a Les différences significatives sont signalées (en gras). En raison des arrondis, certains résultats peuvent apparaître incohérents.

Tableau A2 – *Différences de résultats (en % correct) entre les élèves dont a/n'a pas ressource spécifique à la maison : Français*

Français							
Ressources	Oui		Non		Différence		
	M	S.E.	M	S.E.	M	S.E.	
Téléphone	31.4	(0.4)	30.1	(0.3)	1.3	(0.3)	
Appareil de radio	31.9	(0.4)	30.1	(0.3)	1.8	(0.3)	
TV	33.4	(0.5)	29.7	(0.3)	3.7	(0.5)	
Ordinateur	32.5	(0.6)	31.1	(0.3)	1.4	(0.5)	
Connexion internet	32.4	(0.5)	30.7	(0.3)	1.6	(0.3)	
De l'électricité	33.7	(0.5)	29.5	(0.3)	4.2	(0.5)	
Réfrigérateur	34.1	(0.6)	30.0	(0.3)	4.1	(0.5)	
De l'eau potable	32.5	(0.4)	28.8	(0.3)	3.7	(0.4)	
Voiture	31.3	(0.5)	31.6	(0.3)	-0.4	(0.4)	
Motocyclette	30.9	(0.4)	32.0	(0.4)	-1.1	(0.3)	
Bureau ou table de travail juste pour toi	31.1	(0.4)	31.8	(0.3)	-0.7	(0.2)	
Chambre juste pour toi	31.2	(0.3)	32.2	(0.4)	-0.9	(0.3)	
Dictionnaire	32.7	(0.4)	28.6	(0.3)	4.1	(0.4)	

^a Les différences significatives sont signalées (en gras). En raison des arrondis, certains résultats peuvent apparaître incohérents.

Tableau A3 – *Variable du score du domaine de contenu : Mathématiques Géométrie*

Départements	%	S.E.
Artibonite	19.4	(1.0)
Centre	18.6	(0.6)
Grand'Anse	15.9	(0.6)
Nippes	18.8	(0.9)
Nord	20.7	(0.8)
Nord-Est	18.3	(0.9)
Nord-Ouest	17.1	(0.6)
Ouest	20.9	(0.8)
Sud	20.7	(0.5)
Sud-Est	20.5	(1.3)
National	19.4	(0.3)

Tableau A4 – *Variable du score du domaine de contenu : Mathématiques Mesures*

Départements	%	S.E.
Artibonite	27.9	(1.4)
Centre	24.2	(0.9)
Grand'Anse	20.7	(0.6)
Nippes	24.7	(1.0)
Nord	30.3	(1.2)
Nord-Est	26.2	(1.2)
Nord-Ouest	23.8	(0.8)
Ouest	29.9	(1.2)
Sud	30.8	(1.0)
Sud-Est	29.5	(1.3)
National	27.5	(0.4)

Tableau A5 – *Variable du score du domaine de contenu : Mathématiques Nombres*

Départements	%	S.E.
Artibonite	31.2	(1.1)
Centre	28.8	(0.7)
Grand'Anse	26.7	(0.5)
Nippes	29.0	(0.9)
Nord	33.5	(0.9)
Nord-Est	31.0	(1.1)
Nord-Ouest	28.7	(0.6)
Ouest	31.6	(0.9)
Sud	33.5	(0.7)
Sud-Est	32.6	(1.0)
National	31.0	(0.3)

Tableau A6 – *Variable du score du domaine de contenu : Mathématiques Problèmes*

Départements	%	S.E.
Artibonite	25.8	(0.9)
Centre	24.6	(0.7)
Grand'Anse	21.0	(0.6)
Nippes	22.6	(0.6)
Nord	27.0	(0.8)
Nord-Est	24.6	(1.0)
Nord-Ouest	22.3	(0.5)
Ouest	27.7	(0.7)
Sud	28.0	(0.6)
Sud-Est	27.3	(1.1)
National	25.6	(0.3)

Tableau A7 – *Variable du score du domaine de contenu : Français Compréhension écrite*

Départements	%	S.E.
Artibonite	28.5	(0.9)
Centre	29.2	(0.8)
Grand'Anse	25.9	(0.6)
Nippes	26.2	(0.5)
Nord	32.9	(0.8)
Nord-Est	30.0	(1.0)
Nord-Ouest	25.9	(0.6)
Ouest	34.5	(0.9)
Sud	33.3	(0.8)
Sud-Est	30.4	(1.1)
National	30.5	(0.3)

Tableau A8 – *Variable du score du domaine de contenu : Français Grammaire*

Départements	%	S.E.
Artibonite	29.6	(1.1)
Centre	30.6	(1.3)
Grand'Anse	25.0	(0.6)
Nippes	25.5	(0.9)
Nord	33.4	(1.1)
Nord-Est	28.8	(1.5)
Nord-Ouest	27.2	(0.8)
Ouest	33.7	(1.1)
Sud	34.5	(0.9)
Sud-Est	34.1	(1.4)
National	30.9	(0.4)

Tableau A9 – *Variable du score du domaine de contenu : Créole Compréhension de la lecture*

Départements	%	S.E.
Artibonite	57.3	(1.0)
Centre	57.1	(1.1)
Grand'Anse	55.2	(0.8)
Nippes	58.4	(1.0)
Nord	63.1	(1.0)
Nord-Est	62.3	(1.3)
Nord-Ouest	55.0	(0.9)
Ouest	67.0	(0.8)
Sud	67.0	(0.7)
Sud-Est	61.1	(1.0)
National	61.4	(0.3)

Tableau A10 – *Variable du score du domaine de contenu : Créole Grammaire*

Départements	%	S.E.
Artibonite	36.1	(0.9)
Centre	35.5	(0.8)
Grand'Anse	33.0	(0.5)
Nippes	35.3	(0.7)
Nord	39.8	(0.7)
Nord-Est	36.1	(1.0)
Nord-Ouest	33.4	(0.7)
Ouest	42.2	(1.0)
Sud	42.1	(0.6)
Sud-Est	39.4	(1.2)
National	38.1	(0.3)

Tableau A11 – *Variables de score de domaine cognitif : Mathématiques Connaissance*

Départements	%	S.E.
Artibonite	27.0	(1.0)
Centre	25.4	(0.6)
Grand'Anse	22.8	(0.5)
Nippes	26.3	(1.0)
Nord	28.8	(0.8)
Nord-Est	26.3	(0.9)
Nord-Ouest	23.7	(0.6)
Ouest	28.3	(0.8)
Sud	29.6	(0.6)
Sud-Est	29.0	(1.1)
National	27.1	(0.3)

Tableau A12 – *Variables de score de domaine cognitif : Mathématiques Application*

Départements	%	S.E.
Artibonite	25.4	(1.4)
Centre	22.8	(0.9)
Grand'Anse	18.3	(0.6)
Nippes	21.1	(0.9)
Nord	26.7	(1.2)
Nord-Est	23.7	(1.4)
Nord-Ouest	20.9	(0.8)
Ouest	27.0	(1.2)
Sud	27.1	(0.8)
Sud-Est	27.1	(1.4)
National	24.6	(0.4)

Tableau A13 – *Variables de score de domaine cognitif : Mathématiques Raisonnement*

Départements	%	S.E.
Artibonite	23.4	(0.8)
Centre	22.3	(0.6)
Grand'Anse	19.1	(0.5)
Nippes	20.5	(0.5)
Nord	24.6	(0.7)
Nord-Est	22.4	(0.9)
Nord-Ouest	20.3	(0.5)
Ouest	25.1	(0.7)
Sud	25.5	(0.5)
Sud-Est	24.8	(1.0)
National	23.3	(0.2)

Tableau A14 – *Variables de score de domaine cognitif : Français Connaissance*

Départements	%	S.E.
Artibonite	28.7	(1.0)
Centre	29.5	(0.9)
Grand'Anse	25.0	(0.6)
Nippes	26.2	(0.7)
Nord	33.4	(1.0)
Nord-Est	29.6	(1.3)
Nord-Ouest	25.8	(0.8)
Ouest	35.1	(1.0)
Sud	34.3	(1.0)
Sud-Est	31.6	(1.3)
National	30.8	(0.3)

Tableau A15 – *Variables de score de domaine cognitif : Français Application*

Départements	%	S.E.
Artibonite	31.0	(1.2)
Centre	31.6	(1.4)
Grand'Anse	26.3	(0.7)
Nippes	26.0	(1.0)
Nord	34.8	(1.1)
Nord-Est	30.7	(1.5)
Nord-Ouest	27.7	(0.9)
Ouest	35.8	(1.2)
Sud	35.9	(1.0)
Sud-Est	36.2	(1.5)
National	32.4	(0.4)

Tableau A16 – *Variables de score de domaine cognitif : Français Raisonnement*

Départements	%	S.E.
Artibonite	27.3	(0.8)
Centre	28.6	(0.8)
Grand'Anse	25.3	(0.6)
Nippes	25.4	(0.6)
Nord	31.1	(0.8)
Nord-Est	27.9	(1.0)
Nord-Ouest	26.2	(0.6)
Ouest	31.2	(0.8)
Sud	31.3	(0.7)
Sud-Est	28.8	(0.8)
National	28.9	(0.3)

Tableau A17 – *Variables de score de domaine cognitif : Créole Connaissance*

Départements	%	S.E.
Artibonite	51.0	(1.1)
Centre	49.9	(1.1)
Grand'Anse	47.5	(0.8)
Nippes	51.8	(0.9)
Nord	56.4	(1.0)
Nord-Est	53.6	(1.3)
Nord-Ouest	46.9	(1.0)
Ouest	60.3	(1.0)
Sud	60.0	(0.8)
Sud-Est	55.7	(1.2)
National	54.4	(0.3)

Tableau A18 – *Variables de score de domaine cognitif : Créole Application*

Départements	%	S.E.
Artibonite	32.2	(0.7)
Centre	32.4	(0.7)
Grand'Anse	29.3	(0.5)
Nippes	31.2	(0.8)
Nord	34.3	(0.6)
Nord-Est	31.7	(0.9)
Nord-Ouest	30.3	(0.7)
Ouest	35.8	(0.9)
Sud	36.3	(0.6)
Sud-Est	33.8	(1.2)
National	33.3	(0.3)

Tableau A19 – *Variables de score de domaine cognitif : Créole Raisonnement*

Départements	%	S.E.
Artibonite	52.9	(1.0)
Centre	52.6	(1.0)
Grand'Anse	51.5	(0.8)
Nippes	53.1	(0.9)
Nord	59.4	(0.9)
Nord-Est	57.5	(1.3)
Nord-Ouest	51.5	(0.9)
Ouest	63.0	(0.8)
Sud	62.7	(0.7)
Sud-Est	56.9	(1.0)
National	57.2	(0.3)

Bibliographie

- Awan, A. G., & Zia, A. (2015). Comparative Analysis of Public and Private Educational Institutions : A case study of District Vehari-Pakistan. *Journal of Education and Practice*, 6, 122-130. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079988.pdf>
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M., & Tsai, Y.-M. (2010). Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Student Progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133-180. <https://doi.org/10.3102/0002831209345157>
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J. G. Richardson (Éd.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (p. 241-258). Greenwood Press. https://home.iitk.ac.in/~amman/soc748/bourdieu_forms_of_capital.pdf
- Cardoso, M. E. (2022). Policymaking to the test ? How international large-scale assessments (ILSAs) influence repetition rates. *International Studies in Sociology of Education*, 1-26.
- CEPAL, N., UNICEF et al. (2022). La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030.
- Chan, T. C. (1979). *The Impact of School Building Age on Pupil Achievement*. Office of Schools Facilities Planning. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED191138.pdf>
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., & Vigdor, J. L. (2006). Teacher-Student Matching and the Assessment of Teacher Effectiveness. *Journal of Human Resources*, 41(4), 778-820. <https://doi.org/10.3368/jhr.XLI.4.778>
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School Climate : Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- Cohn, E., & Rossmiller, R. A. (1987). Research on Effective Schools : Implications for Less Developed Countries. *Comparative Education Review*, 31(3), 377-399. Récupérée 9 juin 2023, à partir de <http://www.jstor.org/stable/1188571>
- Dúo-Terrón, P., Moreno-Guerrero, A.-J., & Marín-Marín, J.-A. (2022). ICT Motivation in Sixth-Grade Students in Pandemic Times. The Influence of Gender and Age. *Education Sciences*, 12(3). <https://doi.org/10.3390/educsci12030183>
- Ehrenberg, R. G., Ehrenberg, R. A., Rees, D. I., & Ehrenberg, E. L. (1991). School District Leave Policies, Teacher Absenteeism, and Student Achievement. *The Journal of Human Resources*, 26(1), 72-105. Récupérée 14 juin 2023, à partir de <http://www.jstor.org/stable/145717>
- Fuller, B., & Clarke, P. (1994). Raising School Effects While Ignoring Culture ? Local Conditions and the Influence of Classroom Tools, Rules, and Pedagogy. *Review of Educational Research*, 64(1), 119-157. <https://doi.org/10.3102/00346543064001119>
- Hanushek, E. A. (2006). School resources. *Handbook of the Economics of Education*, 2, 865-908. <https://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%202006%20HbEEdu%202.pdf>
- Jennings, J. L., & DiPrete, T. A. (2010). Teacher Effects on Social and Behavioral Skills in Early Elementary School. *Sociology of Education*, 83(2), 135-159. <https://doi.org/10.1177/0038040710368011>
- Knight, V. (2019). The Case of Educational Exclusion of Children in the Eastern Caribbean. In S. N. J. Blackman, D. A. Conrad & L. I. Brown (Éd.), *Achieving Inclusive Education in the Caribbean and Beyond : From Philosophy to Praxis* (p. 69-87). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-15769-2_5
- Konishi, C., Hymel, S., Zumbo, B. D., & Li, Z. (2010). Do School Bullying and Student-Teacher Relationships Matter for Academic Achievement ? A Multilevel Analysis. *Canadian Journal of School Psychology*, 25(1), 19-39. <https://doi.org/10.1177/0829573509357550>
- Marc Jackman, W., & Morrain-Webb, J. (2019). Exploring gender differences in achievement through student voice : Critical insights and analyses. *Cogent Education*, 6(1), 1567895.
- Martin, M. O., & Mullis, I. V. (Éd.). (2013). *TIMSS and PIRLS 2011 : Relationships Among Reading, Mathematics, and Science Achievement at the Fourth Grade—Implications for Early Learning*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College ; International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). https://timssandpirls.bc.edu/timsspirls2011/downloads/TP11_Relationship_Report.pdf
- Meinck, S., Stancel-Piątak, A., & Verdisco, A. (2018). Preparing the ground : The importance of early learning activities at home for fourth grade student achievement. *IEA Compass : Briefs in Education*, (3), 1-10. <https://www.iea.nl/publications/series-journals/iea-compass-briefs-education-series/september-2018-preparing-ground>

- Miller, R. T., Murnane, R. J., & Willett, J. B. (2008). Do Teacher Absences Impact Student Achievement? Longitudinal Evidence From One Urban School District. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30(2), 181-200. <https://doi.org/10.3102/0162373708318019>
- Mueller, C. W., & Parcel, T. L. (1981). Measures of Socioeconomic Status : Alternatives and Recommendations. *Child Development*, 52(1), 13-30. Récupérée 9 juin 2023, à partir de <http://www.jstor.org/stable/1129211>
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2016). *TIMSS 2015 International Results in Mathematics*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College; International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/>
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L., & Fishbein, B. (2020). *TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College; International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). <https://timss2019.org/reports/download-center/>
- Mullis, I. V., & Martin, M. O. (Éd.). (2013). *TIMSS 2015 Assessment Frameworks*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College; International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/downloads/T15_Frameworks_Full_Book.pdf
- Mullis, I. V., Martin, M. O., Foy, P., & Arora, A. (2012). *TIMSS 2011 International Results in Mathematics*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College; International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). https://timssandpirls.bc.edu/timss2011/downloads/T11_IR_Mathematics_FullBook.pdf
- Mullis, I., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2017). *PIRLS 2016 International Results in Reading*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College; International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/>
- Muralidharan, K., & Kremer, M. (2007). Public and Private Schools in Rural India. https://scholar.harvard.edu/files/kremer/files/public_and_private_schools_in_rural_india_final_pre-publication.pdf
- Nederhof, A. J. (1985). Methods of coping with social desirability bias : A review. *European Journal of Social Psychology*, 15(3), 263-280. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420150303>
- Neugebauer, M. (2019). Teachers : Their characteristics and their role in the education system. In R. Becker (Éd.), *Research Handbook on the Sociology of Education* (p. 365-382). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781788110426.00030>
- Neuschmidt, O. (2018). *Using TIMSS 2015 data to compare educational effectiveness-enhancing factors in the countries of the Gulf Cooperation Council (GCC)* (Doctoral dissertation). Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg Carl von Ossietzky.
- Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, L. V. (2004). How Large Are Teacher Effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 237-257. <https://doi.org/10.3102/01623737026003237>
- OECD. (2017). *Education at a Glance 2017*. <https://doi.org/10.1787/eag-2017-en>
- OECD. (2020). *PISA 2018 Results (Volume V)*. <https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>
- OECD. (2023). *OECD Family Database*. <https://www.oecd.org/els/family/database.htm>
- PASEC. (2020). PASEC 2019 Quality of Education Systems in French-Speaking Sub-Saharan Africa : Teaching/Learning Performance and Environment in Primary Education. https://pasec.confemen.org/wp-content/uploads/sites/2/2022/10/RapportPasec2019_GB_Web_juillet2022.pdf
- Prusinski, E., Hastedt, D., & Dohr, S. (2018). Academic achievement and feelings of safety : A closer look at gender and grade level differences. *IEA Compass : Briefs in Education*, (5). <https://www.iea.nl/index.php/publications/series-journals/iea-compass-briefs-education-series/february-2019-do-both-boys-and>
- Ramirez, N. F., & Kuhl, P. (2017). The Brain Science of Bilingualism. *YC Young Children*, 72(2), 38-44. <https://www.jstor.org/stable/90004120>
- Reyes, L. H. (1984). Affective Variables and Mathematics Education. *The Elementary School Journal*, 84(5), 558-581. <https://doi.org/10.1086/461384>
- Rockoff, J. E. (2004). The Impact of Individual Teachers on Student Achievement : Evidence from Panel Data. *The American Economic Review*, 94(2), 247-252. Récupérée 14 juin 2023, à partir de <http://www.jstor.org/stable/3592891>
- Rogers, F. H., & Vegas, E. (2009). No More Cutting Class? Reducing Teacher Absence and Providing Incentives for Performance. *Policy Research working paper*, (4847). <http://hdl.handle.net/10986/4043>
- Rutkowski, D., & Rutkowski, L. (2018). How systematic is international bullying and what relationship does it have with mathematics achievement in 4th grade? *IEA Compass : Briefs in Education*, (1). <https://www.iea.nl/publications/series-journals/iea-compass-briefs-education-series/april-2018-how-systematic>

- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling : research theory and practice*. Cassell. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0924345930040304?journalCode=nses20>
- Scheerens, J. (2000). School effectiveness in developed and developing countries; a review of the research evidence. <https://web.archive.org/web/20080930162225/http://www1.worldbank.org/education/est/resources/knowledge%20resources/topic%20papers.htm>
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic Status and Academic Achievement : A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>
- Stempel, H., Cox-Martin, M., Bronsert, M., Dickinson, L. M., & Allison, M. A. (2017). Chronic School Absenteeism and the Role of Adverse Childhood Experiences. *Academic pediatrics*, 17(8), 837-843. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2017.09.013>
- Suna, H. E., Tanberkan, H., Gür, B., Perc, M., & Özer, M. (2020). Socioeconomic Status and School Type as Predictors of Academic Achievement. *Journal of Economy Culture and Society*, 61(1), 41-64. <https://doi.org/10.26650/JECS2020-0034>
- Thomas, J. L. (2012). Combination classes and educational achievement. *Economics of Education Review*, 31(6), 1058-1066. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2012.07.013>
- UNESCO. (2022). *Education in Latin America and the Caribbean at a crossroads : Regional monitoring report SDG4 - Education 2030*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382671>
- UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030. (2020). Gender in teaching : A key dimension of inclusion. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374448>
- UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030. (2023). Women in teaching : Understanding the gender dimension. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384714>
- UNICEF. (2017). UNICEF Data Warehouse : Cross-sector indicators. https://data.unicef.org/resources/data_explorer/unicef_f/?ag=UNICEF&df=GLOBAL_DATAFLOW&ver=1.0&dq=HTI.ED_ANAR_L1.&startPeriod=1970&endPeriod=2023
- United Nations. (2023). *2030 Agenda for Sustainable Development* [July 27, 2023]. United Nations. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- United Nations Conference on Sustainable Development. (2012). The Global Goals. 4 Quality Education : Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all : Target 4.1. <https://www.globalgoals.org/goals/4-quality-education/>
- U.S. Department of Education, Office of Elementary and Secondary Education. (2002). No Child Left Behind : A Desktop Reference. <https://naswct.org/wp-content/uploads/2016/11/NoChildLeftBehind.pdf>
- Van Damme, J., Liu, H., Vanhee, L., & Pustjens, H. (2010). Longitudinal studies at the country level as a new approach to educational effectiveness : explaining change in reading achievement (PIRLS) by change in age, socio-economic status and class size. *Effective Education*, 2(1), 53-84. <https://doi.org/10.1080/19415531003616888>
- Van Eck, K., Johnson, S., Bettencourt, A., & Lindstrom Johnson, S. (2017). How school climate relates to chronic absence : A multi-level latent profile analysis [Publisher Copyright : © 2016 Society for the Study of School Psychology]. *Journal of School Psychology*, 61, 89-102. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.10.001>
- Woessmann, L. (2001). Why Students in Some Countries Do Better : International Evidence on the Importance of Education Policy. *Education Matters*, 1, 67-74.

Contributeurs

Clara Beyer, IEA Hamburg
Minge Chen, IEA Hamburg
Marlen Holtmann, IEA Hamburg
Ann-Kristin Koop, IEA Hamburg
Sabine Meinck, IEA Hamburg
Oliver Neuschmidt, IEA Hamburg
Duygu Savaşçı, IEA Hamburg

Les auteurs sont classés par ordre alphabétique.

Nous remercions le directeur Kendy Nicolas (MENPF) et Roller St. Pierre (IHFOSED) pour leurs contributions, leurs commentaires et leur révision des chapitres du rapport.

Nous remercions Nayeli Urdiales, Jonathan Linden et Abdullah Al Maruf, nos assistants étudiants, pour leur aide précieuse.

Ce rapport est basé sur le rapport "Résultats de l'évaluation nationale 2017 en Haïti" de Clara Wilsher Beyer, Nadine Twele, Diego Cortes, Oliver Neuschmidt, Sabine Meinck et Adeoye Oyekan.