

# Le leadership des femmes dans les apprentissages au Tchad

unicef   
pour chaque enfant

Women in Learning Leadership (WiLL)



PRIORITÉ À L'ÉGALITÉ  
GENDER AT THE  
CENTRE



unesco  
Institut international de  
planification de l'éducation

**UNICEF** travaille dans les endroits les plus inhospitaliers du monde pour atteindre les enfants et les adolescents les plus défavorisés. Pour défendre les droits de chaque enfant, où qu'il soit. Dans plus de 190 pays et territoires, nous mettons tout en œuvre pour aider les enfants à vivre, à s'épanouir et à réaliser leur potentiel, de la petite enfance à l'adolescence.

**UNICEF Innocenti - Centre mondial de la recherche et de la prospective** (UNICEF Innocenti) examine les questions d'importance majeure pour les enfants, qu'elles soient actuelles ou émergentes. Il promeut le changement par le biais de la recherche et de la prospective sur un large éventail de problématiques relatives aux droits de l'enfant, en suscitant un discours mondial et en impliquant activement les jeunes dans son travail.

UNICEF Innocenti fournit aux leaders d'opinion et aux décideurs les éléments de preuve dont ils ont besoin pour bâtir un monde meilleur et plus sûr pour les enfants. Il entreprend des recherches sur les problématiques actuelles et émergentes en utilisant des données primaires et secondaires qui reflètent la voix des enfants et des familles concernées. Notre bureau, qui a recours à la prospective pour concevoir le programme d'action en faveur des enfants, s'appuie pour ce faire sur des tours d'horizon prospectifs, l'analyse des tendances et l'élaboration de scénarios.

Notre objectif est de constituer une bibliothèque diversifiée et évolutive de rapports, d'analyses et de documents d'orientation de haut niveau, ainsi que de proposer une plateforme de débat et de plaider pour un large éventail de questions relatives aux droits de l'enfant.

UNICEF Innocenti vise à apporter à chaque enfant des réponses à ses préoccupations les plus pressantes.

Les résultats, les interprétations et les conclusions exprimés dans ce document n'engagent que leurs auteurs et ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'UNICEF.

Cette publication a été examinée par un comité de lecture composé à la fois de personnel de l'UNICEF et d'experts extérieurs. Les désignations employées et la présentation adoptée dans ce rapport ne reflètent en aucun cas une prise de position quelconque du Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) quant au statut juridique des pays ou territoires représentés ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières.

Des extraits de cette publication peuvent être librement reproduits à condition qu'il soit fait mention de la source. Les demandes d'autorisation concernant l'utilisation d'extraits plus longs ou de l'intégralité de la publication doivent être adressées à l'Unité des communications : [researchpublications@unicef.org](mailto:researchpublications@unicef.org).

#### **Publié par**

#### **UNICEF Innocenti - Centre mondial de la recherche et de la prospective**

Via degli Alfani, 58

50121, Florence, Italie

Tél : (+39) 055 20 330

E-mail : [innocenti@unicef.org](mailto:innocenti@unicef.org)

Média : @UNICEFInnocenti sur Twitter, LinkedIn, Facebook, Instagram et YouTube

**Conception graphique** : Strategic Agenda

#### **Citation suggérée**

Gouédard, P., C. Ramos, et B. Tameza. Women in Learning Leadership (WiLL) - Le leadership des femmes dans les apprentissages au Tchad. Innocenti Research Report, UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective, Novembre 2023.

# Table des matières

---

<b>Abréviations</b>	<b>5</b>
<b>Remerciements</b>	<b>6</b>
<b>Résumé</b>	<b>8</b>
<b>1. Introduction</b>	<b>14</b>
L'importance des directeurs d'école dans le système éducatif	15
L'initiative Women in Learning Leadership (WiLL)	16
L'initiative WiLL au Tchad	16
La méthodologie du rapport	18
<b>2. Le système éducatif tchadien</b>	<b>20</b>
Présentation générale et principaux défis	21
Les écoles primaires	23
La direction des écoles primaires	28
<b>3. L'égalité des genres dans le secteur de l'éducation au Tchad</b>	<b>32</b>
Programmes et initiatives visant à promouvoir l'égalité des genres au Tchad	33
La représentation des femmes dans l'enseignement primaire	34
L'école-type dirigée par une femme	38
Les obstacles à l'égalité de genre dans la direction des écoles	42
<b>4. Promouvoir l'excellence dans le secteur de l'éducation : l'importance de la représentation des femmes dans les écoles</b>	<b>50</b>
Les performances des écoles dirigées par des femmes	51
Les pratiques des directrices d'école susceptibles d'améliorer les performances scolaires	54
<b>5. Conclusion et recommandations politiques</b>	<b>57</b>
<b>6. Annexes</b>	<b>60</b>
Méthodologie de la collecte des données du SIGE	61
Les différents ordres d'enseignements au Tchad	62
La formation continue des enseignants et des directeurs d'école	63
Statistiques descriptives d'une école type au Tchad	64
Les catégories d'enseignants et le recrutement et la formation des enseignants	64
Analyse statistique des bases de données du SIGE au Tchad	66
Bibliographie	76



<b>Figure 1</b> : La méthodologie de l'initiative WiLL	18
<b>Figure 2</b> : Nombre et type d'écoles au Tchad	24
<b>Figure 3</b> : Répartition des écoles par région, 2020-2021	25
<b>Figure 4</b> : Répartition des différentes catégories d'écoles, 2020-2021	26
<b>Figure 5</b> : Infrastructures et ressources disponibles par catégorie d'école, 2020-2021	27
<b>Figure 6</b> : La place des directeurs d'école dans la gouvernance du système éducatif	29
<b>Figure 7</b> : Représentation des femmes dans le secteur de l'éducation au Tchad	35
<b>Figure 8</b> : Répartition géographique des femmes dans le secteur de l'éducation au Tchad, 2020-2021	36
<b>Figure 9</b> : Relation entre le pourcentage d'enseignantes et le pourcentage de directrices d'école dans chaque province, 2020-2021	37
<b>Figure 10</b> : Caractéristiques de l'école-type dirigée par une femme	38
<b>Figure 11</b> : Caractéristiques des écoles et du personnel enseignant en fonction de la catégorie d'école et du genre du directeur, 2020-2021	40
<b>Figure 12</b> : Écarts d'infrastructures et de ressources disponibles en fonction de la catégorie d'école et du genre du directeur, 2020-2021	41
<b>Figure 13</b> : Le cadre d'analyse des obstacles à l'égalité des genres au Tchad de l'initiative WiLL	42

<b>Tableau 1</b> : Cycles d'enseignement, niveaux et âges officiels de scolarisation au Tchad	21
<b>Tableau 2</b> : Moyennes pour l'ensemble des écoles, 2020-2021	64
<b>Tableau 3</b> : Indicateurs de performance, toutes écoles confondues, 2018-2020	66
<b>Tableau 4</b> : Indicateurs de performance, écoles publiques, 2018-2020	68
<b>Tableau 5</b> : Indicateurs de performance, écoles publiques, par situation géographique, 2018-2020	70
<b>Tableau 6</b> : Indicateurs de performance, écoles communautaires, 2018-2020	72
<b>Tableau 7</b> : Indicateurs de performance, écoles privées, 2018-2020	74



# Abréviations

---

<b>AME</b>	Association des mères d'élèves
<b>APE</b>	Association des parents d'élèves
<b>BEF</b>	Brevet d'enseignement fondamental
<b>BEP</b>	Brevet d'études professionnelles
<b>CDFCEP</b>	Centre départemental de formation continue des enseignants du primaire
<b>CEFEN</b>	Certificat élémentaire de fin d'études normales
<b>CFEN</b>	Certificat de fin d'études normales
<b>COGES</b>	Comité de gestion de l'établissement scolaire
<b>CONFEMEN</b>	Conférence des ministres de l'éducation des États et gouvernements de la Francophonie
<b>DFFTP</b>	Diplôme de fin de formation technique et professionnelle
<b>DMS</b>	Data Must Speak
<b>DPEN</b>	Délégation provinciale de l'éducation nationale
<b>DPPCS</b>	Direction de la planification, de la prospective et de la carte scolaire
<b>ENI</b>	École normale d'instituteurs
<b>IDEN</b>	Inspection départementale de l'éducation nationale
<b>IPEP</b>	Inspection pédagogique de l'enseignement primaire
<b>MENPC</b>	Ministère de l'éducation nationale et de la promotion civique
<b>PA-PNG</b>	Plan d'action quinquennal de mise en œuvre de la Politique nationale genre
<b>PASEC</b>	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
<b>PIET</b>	Plan intérimaire de l'éducation au Tchad
<b>SAP</b>	Secteur d'animation pédagogique
<b>SIGE</b>	Système d'information sur la gestion de l'éducation
<b>Will</b>	Women in Learning Leadership



# Remerciements

---

« Women in Learning Leadership » (WiLL, Leadership des femmes dans les apprentissages) est un projet de recherche commun entre l'UNICEF Innocenti — Centre mondial de la recherche et de la prospective, l'IIEP-UNESCO Dakar, et l'Initiative « Priorité à l'Égalité ». Au Tchad, WiLL est dirigée par l'UNICEF Innocenti et repose sur une étroite collaboration avec le Ministère de l'éducation nationale et de la promotion civique (MENPC) et le bureau pays de l'UNICEF au Tchad.

L'initiative WiLL au Tchad a bénéficié, et continue de bénéficier, de l'expertise, des idées et du soutien de nombreuses personnes, dont la liste exhaustive ne peut malheureusement être reproduite ici.

Le présent rapport a été rédigé par Pierre Gouëdard (Chercheur en éducation, UNICEF Innocenti), Cristina Ramos (Chercheuse en éducation, UNICEF Innocenti) et Bertrand Tameza (Consultant international, UNICEF au Tchad), avec des contributions de Risako Ninomiya (Stagiaire, UNICEF Innocenti) et l'équipe technique nationale de l'initiative WiLL au Tchad. La coordination, la conceptualisation stratégique et la supervision du rapport ont d'abord été assurées par Matt Brossard (Responsable de l'éducation, UNICEF Innocenti), puis par Sonakshi Sharma (Spécialiste de la recherche en éducation, UNICEF Innocenti).

Les travaux de recherche entrepris dans le cadre de l'initiative WiLL au Tchad ne seraient pas possibles sans le leadership, le dévouement et, plus généralement, le soutien des personnes suivantes :

- Jeremie Nguinambaye, Chef de la Division de la planification et des études statistiques à la Direction de l'enseignement fondamental 1 (DEF1)
- François Atchina, Chef de service informatique à la Direction de la planification, de la prospective et de la carte scolaire (DPPCS)
- Roger Daïbibé, Chef du Service des statistiques scolaires à la DPPCS
- Désiré Deufabe Hibe, Chef du service informatique à la DPPCS
- Francis Tao, fonctionnaire à la Division de la planification et des études statistiques de la DEF1
- Fatime Adoum, Directrice de l'École normale et bilingue de N'Djamena
- Francis Ndem, Responsable de l'éducation, UNICEF au Tchad
- Mahamat Adam Zakaria, Chargé de l'éducation, UNICEF au Tchad

De même, il convient de souligner la contribution d'un groupe consultatif élargi, constitué de personnel du MENPC et de partenaires techniques et financiers, qui a participé à un séminaire de co-création de la recherche WiLL au Tchad et validé les résultats de la présente étude.

Les auteurs souhaitent également remercier, au sein du Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF, Alexis le Nestour (Chercheur en éducation pour Data Must Speak) pour son concours précieux et continu concernant la modélisation de la performance des écoles au Tchad, ainsi que Matt Brossard (Responsable de l'éducation),



qui a défini l'orientation stratégique du programme de recherche WiLL dans son ensemble, et de ce rapport en particulier. Les auteurs sont également reconnaissants pour les commentaires et les suggestions apportés par Nathalie Guilbert (Chercheuse en éducation, IPE-UNESCO Dakar) dans une version préliminaire du manuscrit.

L'UNICEF Innocenti tient également à remercier Hissein Djaba, Beatriz Pont et Jean-Baptiste M. B. Sanfo qui ont accepté de revoir le manuscrit et formulé de précieux commentaires pour l'améliorer.

Enfin, le présent rapport n'aurait pu voir le jour sans les contributions de nombreux membres du personnel de l'UNICEF Innocenti, à des moments stratégiques de sa production, notamment : Amparo Barrera, Cristina Pizzolato, Sabrina Gill, Céline Little, Sarah Marchant et Bo Victor Nylund.



# Résumé

---

Les systèmes éducatifs sont confrontés à une crise mondiale, caractérisée par une faiblesse des apprentissages en dépit des progrès effectués en matière d'accès à l'éducation. Dans ce contexte difficile, les gouvernements, les organisations internationales, les partenaires techniques et financiers, ainsi que toute autre partie prenante de l'éducation, cherchent à trouver des leviers d'action pour soutenir de manière pérenne la performance des systèmes éducatifs et améliorer les apprentissages de tous les élèves.

La littérature internationale a montré que les chefs d'établissement sont des agents essentiels du changement et, notamment, que les écoles dotées de dirigeants efficaces tendent à enregistrer de meilleurs résultats d'apprentissage. Certaines études montrent qu'un leadership efficace a davantage d'impact dans les écoles et les contextes défavorisés, où la marge de progression est plus importante. Considéré comme le deuxième facteur le plus important en matière d'apprentissage après l'enseignement en classe, le leadership efficace est également souvent réputé indispensable à l'amélioration des écoles.

L'initiative de recherche Women in Learning Leadership (WiLL), ou Leadership des femmes dans les apprentissages, vise à tirer parti du rôle pivot des directeurs dans le développement des écoles. S'inspirant d'une littérature émergente qui met en lumière une potentielle relation positive entre le leadership scolaire féminin et de meilleurs résultats d'apprentissage, l'initiative WiLL applique le genre comme prisme d'analyse de la direction des écoles. Le projet vise ainsi à documenter le degré de représentation des femmes à ces postes de direction, les types d'obstacles auxquels elles se heurtent, ainsi que les pratiques managériales auxquelles elles recourent dans leurs écoles. L'initiative WiLL poursuit donc un double objectif d'équité, d'une part, en promouvant une meilleure représentation des femmes aux postes de direction, et d'excellence, d'autre part, en identifiant les pratiques de leadership susceptibles d'enclencher un cercle vertueux de renforcement de la qualité de l'éducation et de changement des normes sociales, en vue d'améliorer la situation des filles et des femmes.

Dans la lignée de précédents rapports internationaux, l'initiative WiLL confirme que les femmes demeurent largement sous-représentées dans le secteur de l'éducation au Tchad. En effet, seuls un enseignant sur cinq et un directeur d'école sur 20 sont des femmes. Les directrices sont plus nombreuses en zone urbaine, où un directeur sur neuf est une femme, qu'en zone rurale, où elles ne dirigent qu'un établissement sur 33. Elles sont particulièrement sous-représentées dans les écoles publiques et communautaires, qui rassemblent neuf écoles sur 10, par rapport aux écoles privées laïques et confessionnelles.

Les directrices exercent également dans des conditions drastiquement différentes de celles de leurs homologues masculins. D'une manière générale, les écoles dirigées par une femme se situent en zone urbaine et comportent 139 élèves de plus que les écoles dirigées par un homme. Malgré des effectifs plus importants, ces établissements comptent sept élèves de moins par enseignant, et accueillent davantage d'enseignantes ainsi qu'un personnel enseignant globalement plus

En effet, seuls un  
**enseignant  
sur cinq** et un directeur d'école sur



**20 sont  
des femmes**

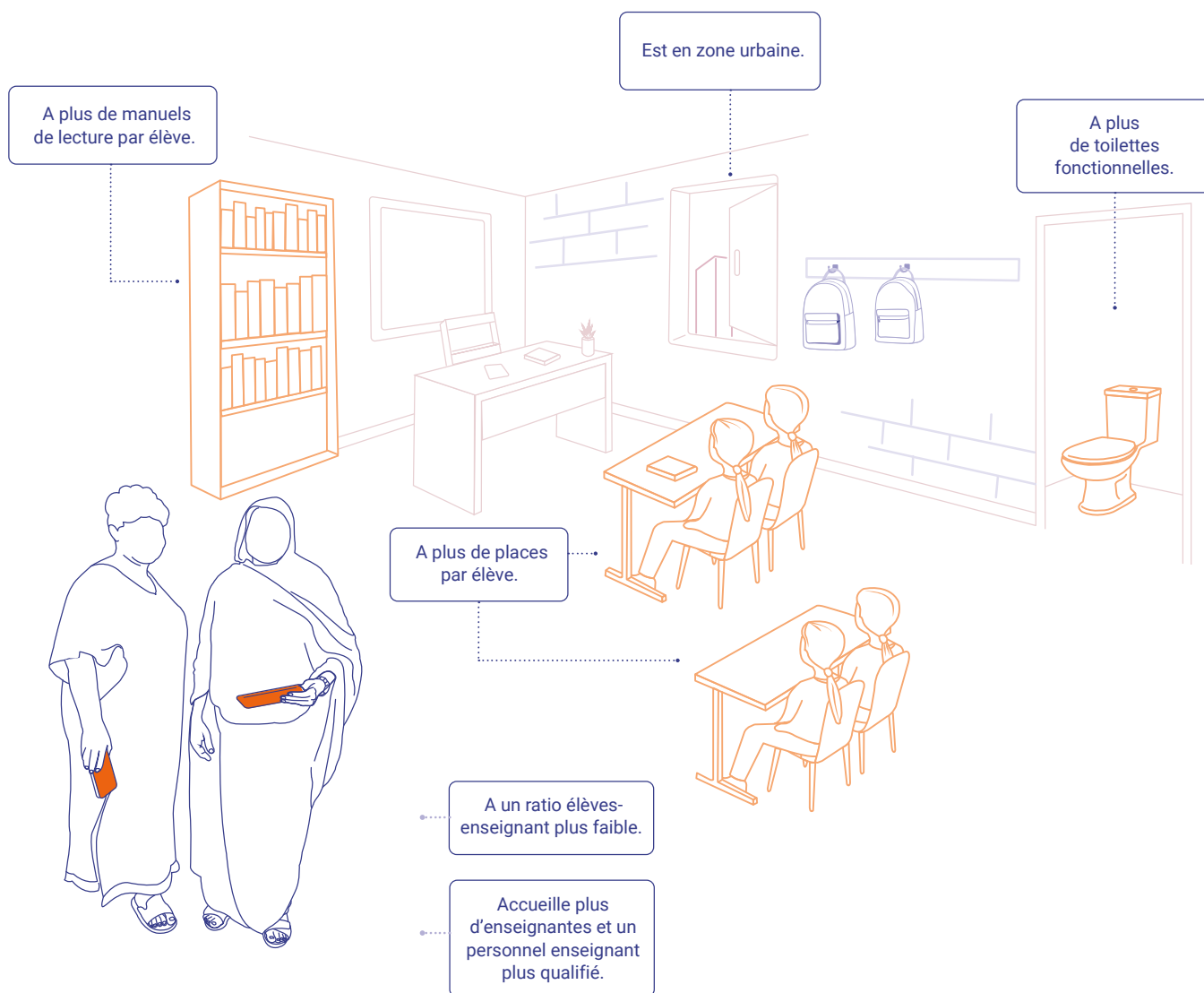




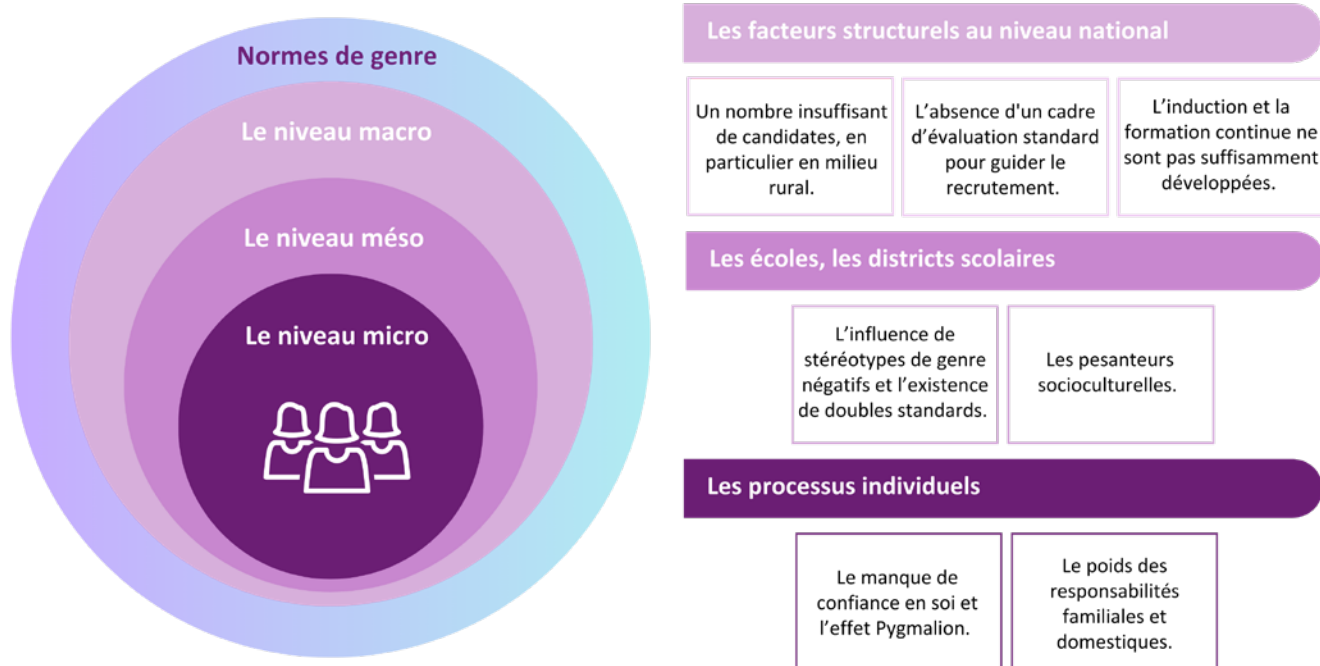
qualifié. S'agissant des infrastructures et des ressources, plus de la moitié des écoles dirigées par une femme sont dotées de latrines fonctionnelles, contre à peine plus d'un quart des écoles dirigées par un homme. En outre, les écoles dirigées par une femme disposent d'un manuel de lecture de plus tous les 32 élèves et d'une place assise de plus tous les 20 élèves.

Les causes des inégalités de genre sont multifactorielles et complexes. Au Tchad, en dépit de l'attitude volontaire du Gouvernement, les indices internationaux mettent en évidence l'inertie d'une situation très inégalitaire. Lors d'entretiens avec des informateurs clés du système éducatif, l'équipe de l'initiative WiLL a recensé les nombreux obstacles à une représentation équitable des femmes dans le secteur de l'éducation, et les a classés conformément à un cadre d'analyse micro, méso et macro.

### L'école type dirigée par une femme au Tchad :



## Les obstacles à l'égalité des genres au niveau de la direction des écoles au Tchad



Au niveau micro, une faible estime de soi et le poids des responsabilités domestiques brident les aspirations des femmes. En internalisant les stéréotypes de genre négatifs largement répandus, les femmes peuvent ne pas se sentir en mesure de relever des défis professionnels considérés comme plus adaptés aux hommes et ainsi valider les stéréotypes négatifs qui leur sont associés (prophétie auto-réalisatrice, ou effet Pygmalion). Les femmes peuvent également manquer de temps et d'énergie pour se concentrer à leur carrière d'enseignante ou de directrice. Leur contrôle limité des décisions liées à la maternité s'assortit d'un taux de natalité très élevé. La gestion du foyer et l'éducation des enfants incombant traditionnellement aux femmes, ces tâches supplémentaires peuvent les contraindre à opter pour un poste à temps partiel, ou à se retirer du marché du travail.

Au niveau méso, la tradition et des stéréotypes de genre négatifs, profondément ancrés dans la société tchadienne, continuent de limiter les opportunités des femmes. Ainsi, il est communément admis que les postes de direction doivent être occupés par des hommes. En raison de doubles standards et de préjugés sexistes, les femmes sont également jugées plus sévèrement que les hommes, à qualité de travail comparable. La tradition patriarcale socialise les filles et les garçons dans des rôles distincts dès l'enfance, ce qui limite les chances de réussite des femmes, même lorsqu'elles excellent dans leur domaine. Sans soutien familial, en particulier masculin, les Tchadiennes ont peu de chance de s'émanciper du rôle de mère et de femme au foyer que la tradition leur impose.

Au niveau macro, du fait de l'accumulation de facteurs structurels (voir ci-dessous), trop peu de femmes figurent parmi les candidats aux postes de direction, en particulier en milieu rural. De plus, en l'absence d'un cadre normalisé permettant d'encadrer la sélection des candidats, le corps d'inspection, en charge du recrutement et majoritairement masculin, continue de reproduire des schémas inégalitaires. Enfin, l'absence de formation ou d'insertion professionnelle est plus préjudiciable aux femmes qu'aux hommes. En effet, elles disposent rarement



de mentors ou de modèles qui comprennent leurs défis personnels et sont à même de les guider ou de les inspirer dans leur pratique.

L'analyse statistique des données administratives révèle que, lorsque les femmes parviennent à surmonter ces obstacles et à accéder à des postes de direction, elles obtiennent de meilleurs résultats que leurs homologues masculins dans les écoles communautaires et privées. Dans les écoles communautaires, les directrices enregistrent en moyenne un taux d'abandon inférieur de 5.3 points de pourcentage. Pareillement, les écoles privées dirigées par une femme affichent un taux de passage dans la classe supérieure plus élevé de 3,3 points de pourcentage en moyenne. De plus, dans ces écoles, plus la proportion d'enseignantes augmente, plus le taux d'abandon des filles diminue. Ce résultat est d'autant plus important qu'au Tchad, les filles obtiennent en moyenne des résultats nettement moins bons que ceux des garçons, toutes choses égales par ailleurs. Le taux de passage des filles dans la classe supérieure est en effet inférieur de 4.1 points de pourcentage à celui des garçons, et leur taux d'abandon supérieur de 3.6 points de pourcentage.

En revanche, dans les écoles publiques, les différences de résultats (en fonction du genre du directeur et des enseignants) sont plus contrastées. Dans les écoles publiques dirigées par un homme le taux d'abandon est inférieur de 2,9 points de pourcentage en zone urbaine et de 4,2 points de pourcentage en zone rurale. Cependant, dans les écoles situées en zone urbaine, la réussite scolaire des filles est favorisée par la proportion accrue de femmes parmi les enseignants. Dans les écoles rurales, la proportion plus élevée d'hommes parmi les enseignants est associée à une meilleure performance des élèves, mais de façon moins marquée pour les filles.

Ces écarts de résultats suivant le genre des directeurs, mis en évidence dans le présent rapport dans différents types d'écoles, peuvent découler du mode de sélection des directeurs et des enseignants, ou encore du statut social attribué à des types d'écoles spécifiques. Par exemple, dans les écoles communautaires, les membres de la communauté participent à la nomination des chefs d'établissement. Ces écarts de performance peuvent également s'expliquer par des pratiques de leadership différentes. Ainsi, il ressort des entretiens avec les informateurs clés que les directrices semblent plus investies dans l'amélioration des apprentissages et du bien-être des élèves. Elles s'impliquent activement auprès des élèves, et cherchent davantage à traiter les causes de l'abandon scolaire des filles. La présence d'une femme à la tête de l'établissement rassure les parents et nourrit les ambitions des filles et de leur famille. En effet, les directrices constituent, d'une part, de rares modèles pour les filles, qui sont alors incitées à poursuivre leur scolarisation ; d'autre part, les parents sont plus susceptibles de les soutenir en raison de la confiance qu'ils ont acquise à l'égard d'un chef d'établissement sensible aux problématiques spécifiques des filles et des femmes dans la société tchadienne.

Le présent rapport rend compte des deux premières phases de l'initiative de recherche WiLL au Tchad. Dans un premier temps, la description du cadre politique et institutionnel du pays, ainsi que des entretiens avec des informateurs clés, ont permis de mettre en lumière le large éventail d'obstacles que les femmes doivent surmonter pour accéder à des postes de direction d'école. Puis, dans un second temps, l'analyse des données administratives scolaires a permis de quantifier la sous-représentation des femmes (directrices et enseignantes) dans le système éducatif tchadien. Afin de relever ces défis, améliorer la représentation des femmes à la tête des établissements scolaires et accroître la qualité globale de l'éducation au Tchad, le présent rapport formule plusieurs recommandations à l'intention du Ministère de l'éducation nationale et de la promotion civique :

- **Établir un cadre de recrutement normalisé pour les directeurs d'école** : Ce cadre doit spécifier les critères d'éligibilité et les critères de sélection des candidats, définis à partir d'un arbre des compétences attendues d'un directeur (leadership technique, leadership pédagogique, intelligence socio-émotionnelle et savoir-être, etc.). Au Niger, par exemple, l'article 7 de l'arrêté n° 0283 de 2021 portant attribution des directeurs d'école primaire énumère les critères d'éligibilité à la fonction de direction. La mise en place d'un tel cadre est nécessaire pour améliorer la transparence du recrutement et clarifier les attentes à l'égard des directeurs.



- **Professionaliser la fonction de chef d'établissement** : Pour soutenir les directeurs dans leur travail et favoriser l'émergence d'un leadership efficace, il est primordial de codifier la profession. Parallèlement à la mise en place d'un cadre global de compétences requises pour étayer le processus de recrutement, la définition des actions clés à mener par les directeurs, telles que l'auto-évaluation de l'école et l'élaboration d'un plan de développement, fournira à ces derniers des indications précieuses sur les mesures nécessaires pour assurer le bon fonctionnement de l'école, ainsi que sur les axes de formation continue à privilégier.
- **Structurer la carrière des enseignants pour établir des passerelles claires avec les fonctions de direction** : La structuration du parcours professionnel des enseignants peut prendre de nombreuses formes. Par exemple, il peut s'agir de leur imposer d'exercer dans des zones reculées au début de leur carrière en contrepartie d'une mobilité future facilitée ou d'une progression salariale accélérée, ou de les encourager à assumer certaines tâches liées à la gestion de l'école pour en améliorer le fonctionnement. Structurer la carrière des enseignants permet de les motiver et d'accroître leur efficacité, et peut également contribuer à améliorer le maillage des enseignants sur le territoire et à susciter des vocations pour les postes de direction.
- **Développer la formation continue pour les chefs d'établissement** : Il n'existe pour l'instant pas de formation dédiée aux chefs d'établissement, bien que le renforcement des compétences de ces agents essentiels du changement ait le potentiel d'améliorer significativement les performances du système éducatif. Cette mesure bénéficiera d'ailleurs davantage aux directrices d'école, qui sont plus isolées que leurs homologues masculins et qui font face à des défis plus importants en raison des stéréotypes de genre qui sapent leur autorité et altèrent le regard porté sur leur professionnalisme.
- **Mettre en place des programmes de mentorat non mixte pour les enseignantes** : L'organisation d'ateliers ou de rencontres avec des femmes mentores aidera les enseignantes à renforcer leurs compétences en matière de leadership et à nourrir leurs ambitions professionnelles. Plus généralement, cela leur permettrait de se soutenir mutuellement dans un environnement essentiellement masculin, et contribuerait à leur bien-être.
- **Définir des quotas pour la représentation des femmes aux postes d'inspection et de direction des écoles** : L'ordonnance n° 12 du 22 mai 2018, qui fixe un quota de 30 % de femmes, s'applique dans les organes de décision, notamment aux listes de candidatures aux élections législatives et aux postes de direction dans les structures parapubliques ou privées. De même, le fait de définir des quotas pour les postes d'inspection pédagogique et de direction d'école, par province pour tenir compte des spécificités régionales, permettrait d'entraver la reproduction d'un système de sélection particulièrement inéquitable et d'accroître le nombre de directrices.
- **Organiser des campagnes de sensibilisation aux questions de genre, en particulier auprès des inspecteurs, mais aussi auprès de la société tchadienne dans son ensemble** : Le corps d'inspection, qui assure la nomination des directeurs d'école, est majoritairement masculin. Il convient donc de mener des campagnes de sensibilisation pour contrebalancer le poids des préjugés sexistes et des doubles standards imposés aux femmes, qui sont largement répandus dans la société tchadienne. L'UNICEF au Tchad, à travers sa division chargée de la modification des comportements sociaux (« Social Behaviour Change », SBC), organise régulièrement des campagnes pour responsabiliser les individus et les communautés, et encourager l'adoption de pratiques propices à l'émergence d'une société plus équitable. La division SBC de l'UNICEF peut donc mettre son expertise à l'appui de l'organisation de telles campagnes de sensibilisation.



- **Promouvoir la réussite scolaire des filles pour enclencher une dynamique de long terme** : L'atténuation des facteurs de décrochage scolaire (mariages précoces, violences sexuelles, manque d'infrastructures sanitaires, etc.) et la mise en place de dispositifs visant à promouvoir la réussite scolaire des filles (gratuité de l'éducation pour les filles qui atteignent un certain niveau de performance, programmes scolaires qui incluent la santé reproductive, développement des infrastructures d'hygiène) contribueront à améliorer la réussite scolaire des filles, la participation des femmes au marché du travail et, par conséquent, la proportion d'enseignantes. La multiplication des modèles féminins pour les élèves, ainsi que et l'élargissement du réservoir de candidates pour les postes de direction devraient initier un cercle vertueux en faveur d'une meilleure représentation des femmes dans l'enseignement.
- **Poursuivre les travaux de recherche entrepris au Tchad pour identifier les pratiques de leadership couronnées de succès et améliorer le système éducatif dans son ensemble** : La prochaine étape de l'initiative WiLL consistera à collecter des informations au niveau des écoles pour analyser plus finement les spécificités de l'environnement scolaire du Tchad. L'étude de différents styles de leadership dans les écoles à travers le prisme du genre permettra d'identifier les bonnes pratiques managériales et de proposer des mesures concrètes pour continuer d'améliorer la représentation des femmes dans le secteur de l'éducation et les résultats d'apprentissage de tous les élèves.



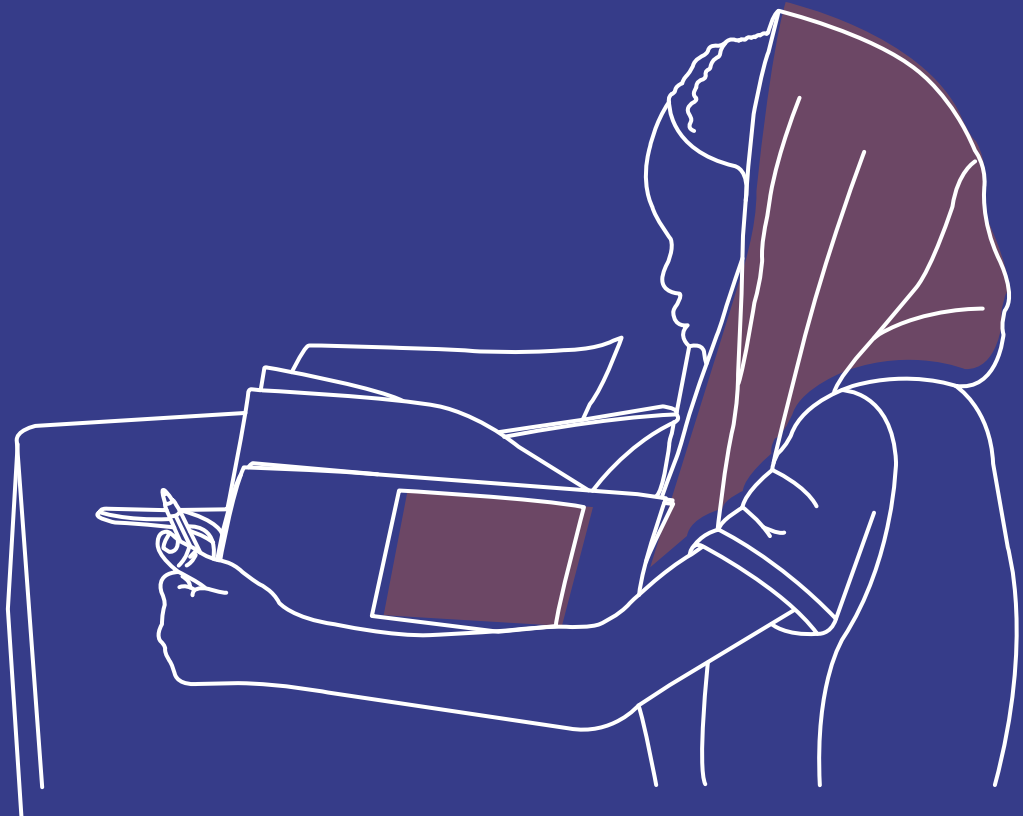
© UNICEF/UN0469154/DeJongh



# 01

## Introduction

---



## L'importance des directeurs d'école dans le système éducatif

---

**Les systèmes éducatifs sont confrontés à une crise mondiale, caractérisée par une faiblesse des apprentissages en dépit des progrès effectués en matière d'accès à l'éducation (Beehary, 2021).** Dans ce contexte difficile, les gouvernements, les organisations internationales, les partenaires techniques et financiers, les communautés, ainsi que toute autre partie prenante de l'éducation, cherchent à trouver des leviers d'action pour soutenir de manière pérenne la performance des systèmes éducatifs et améliorer les apprentissages de tous les élèves.

**La littérature internationale a montré que les chefs d'établissement sont des agents essentiels du changement, et notamment que les écoles dotées de dirigeants efficaces tendent à enregistrer de meilleurs résultats d'apprentissage (Adelman et Lemos, 2020).** Le leadership efficace a même davantage d'impact dans les écoles et les contextes défavorisés, où la marge de progression est plus importante (Leithwood *et al.*, 2004). Le leadership scolaire est reconnu comme le deuxième facteur le plus important en matière d'apprentissage après l'enseignement en classe, et il est rare que les écoles s'améliorent en l'absence d'un leadership efficace (Leithwood *et al.*, 2008 ; Pont, 2020).

Mais quelles pratiques les directeurs efficaces mettent-ils en œuvre ? Ces chefs d'établissement motivent et responsabilisent les enseignants en les soutenant sur les plans professionnel et pédagogique, instaurent un climat de confiance dans les communautés avec lesquelles ils travaillent et promeuvent un environnement collaboratif propice à l'amélioration de l'apprentissage pour l'ensemble des élèves (Grissom *et al.*, 2021). Grâce à ces pratiques de gestion et de leadership efficaces, les chefs d'établissement constituent des leviers stratégiques pour favoriser une éducation de qualité (UNESCO, 2018 ; Banque mondiale, 2018).

**Forts de ce constat, de nombreux pays disposant d'un système éducatif avancé se sont attachés à normaliser le rôle des chefs d'établissement, reconnaissant qu'il s'agit d'un enjeu stratégique pour continuer d'améliorer la qualité de l'éducation.** En particulier, l'élaboration de normes est considérée comme une composante indispensable du cadre d'évaluation du système éducatif (OCDE, 2013). Ces normes fournissent des lignes directrices concernant les connaissances et les compétences requises par les directeurs d'école, et guident leur travail en fixant des objectifs. Elles visent notamment à :

- Spécifier la fonction des directeurs d'école afin de clarifier et aligner les exigences relatives à ce rôle.
- Orienter le développement professionnel, soit en fournissant des lignes directrices, soit en dispensant une formation structurée obligatoire pour les directeurs d'école.
- Définir les critères d'évaluation des performances des directeurs d'école.
- Encadrer le recrutement des directeurs d'école (Centre of Study for Policies and Practices in Education, 2013).

**Cependant, dans de nombreux pays en développement, la fonction de directeur d'école n'est pas aussi conceptualisée. Par exemple, il n'existe pas nécessairement de niveau minimal de qualification, de stratégie de formation, de mission claire associée au poste ou encore de procédure normalisée de recrutement.** Alors que les performances des systèmes éducatifs demeurent perfectibles, comme en atteste la crise mondiale des apprentissages, s'intéresser au rôle clé des directeurs d'école pourrait enclencher un cercle vertueux d'amélioration de la qualité de l'éducation.



## L'initiative Women in Learning Leadership (WiLL)

---

L'initiative de recherche WiLL, ou Leadership des femmes dans les apprentissages, examine le rôle des femmes aux postes de direction dans l'enseignement primaire. L'initiative s'appuie sur des études récentes qui mettent en lumière une potentielle relation positive entre le leadership scolaire féminin et de meilleurs résultats d'apprentissage, et aborde également la question de la sous-représentation des femmes aux postes de direction des écoles (voir ci-dessous).

Ainsi, parmi les 14 pays participant au Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN 2019 (PASEC), les élèves fréquentant une école dirigée par une femme présentent de meilleures performances en lecture dans huit pays et en mathématique dans six pays (PASEC, 2020). Dans les écoles primaires, les directrices enregistrent de meilleurs taux de passage dans la classe supérieure à Madagascar (Gouédard, 2023) et en Côte d'Ivoire (Gouédard, s. d.), de meilleurs résultats à l'examen de fin du cycle primaire à Madagascar (Gouédard, 2023) et en Zambie (Rigole *et al.*, 2023), et des taux d'abandon plus faibles au Mozambique (Ortiz Correa, 2022).

L'impact des directrices ne se limite toutefois pas à la performance des écoles. En effet, elles contribuent notamment à atténuer les stéréotypes négatifs sur les rôles des femmes, à nourrir les ambitions des parents pour leurs filles, et à réduire l'écart entre les genres en matière de réussite scolaire (Sperling et Winthrop, 2015). En outre, les directrices peuvent développer un environnement plus propice aux apprentissages. Ainsi, en Afrique de l'Ouest et du Centre, les directrices sont plus susceptibles d'encourager activement l'assiduité des enseignants et de leur prodiguer des conseils pédagogiques, tout en impliquant les parents dans les progrès et l'apprentissage de leurs enfants (Játiva *et al.*, 2022). Dans les pays participants au PASEC, les écoles dirigées par des femmes sont plus susceptibles d'organiser des réunions avec les parents, d'offrir des cours de soutien aux élèves de dernière année de primaire, de tenir des registres pour suivre la présence des enseignants, et de signaler un absentéisme des enseignants moins fréquent (Alban Conto *et al.*, 2023).

En dépit de ces résultats encourageants, les femmes restent largement sous-représentées à la tête des établissements scolaires. C'est particulièrement le cas en Afrique subsaharienne, où les femmes n'occupent des postes de direction que dans 9 % des écoles au Mali, 12 % des écoles au Burkina Faso, ou encore 17 % des écoles au Niger (Bergmann *et al.*, 2022). L'initiative WiLL cherche donc à identifier les obstacles qui empêchent les femmes d'accéder aux postes de direction et à déterminer les modalités selon lesquelles la structure du système éducatif doit être aménagée pour offrir les mêmes chances de réussite aux directrices d'école.

## L'initiative WiLL au Tchad

---

Le projet WiLL au Tchad est une initiative de recherche commune de l'UNICEF au Tchad, du Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF, de l'IPE-UNESCO Dakar et de l'Initiative « Priorité à l'égalité ». L'initiative WiLL se concentre d'ordinaire sur le rôle des directrices d'école. Pourtant, compte tenu du faible nombre de femmes chefs d'établissement au Tchad, le projet propose de prendre également en compte le rôle des enseignantes, en tant que vivier de futures directrices.





Pour répondre au mieux au contexte tchadien, l'initiative WiLL poursuit les objectifs suivants :

1. Analyser la proportion de femmes au sein du corps enseignant et occupant des postes de direction, leurs caractéristiques et leur lien avec les performances des élèves.
2. Examiner la façon dont les cadres institutionnels et politiques influencent la représentation des femmes dans le secteur de l'éducation et renforcent l'efficacité des pratiques managériales et du leadership scolaire.
3. Recenser les obstacles qui empêchent les femmes d'accéder et d'assumer avec succès leurs rôles d'enseignantes et de leaders éducatifs.
4. Proposer des évolutions des cadres institutionnels et politiques pour améliorer la représentation des femmes dans le secteur de l'éducation, et promouvoir un environnement propice à leur développement professionnel.
5. Passer en revue les bonnes pratiques en matière de gestion d'école et de leadership, et étudier les modalités de leur généralisation.
6. Promouvoir des politiques fondées sur des preuves scientifiques et le dialogue social afin d'améliorer la représentation des femmes au sein du corps enseignant et aux postes de direction.

L'initiative WiLL s'appuie sur un processus de co-création de la recherche pour garantir la pertinence de l'analyse en fonction du contexte et contribuer au renforcement des capacités nationales. Au Tchad, l'initiative WiLL collabore avec deux équipes : une **équipe consultative**, et une **équipe technique**. La première, constituée de personnes identifiées par le Ministère de l'éducation nationale et de la promotion civique (MENPC), définit les orientations stratégiques du projet et facilite son exécution. La seconde, formée par le MENPC, travaille en étroite collaboration avec l'équipe de recherche de l'UNICEF à la mise en œuvre de la feuille de route du projet.

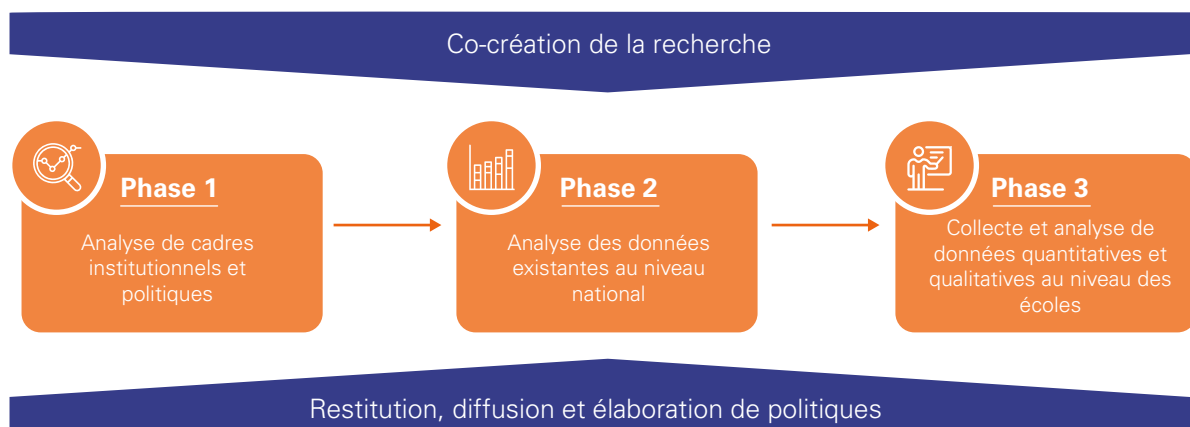
Dans le cadre de ce projet, l'initiative WiLL emploie une méthodologie mixte selon un programme organisé en trois phases :

La **première phase** consiste à examiner le cadre politique et institutionnel national afin de caractériser l'environnement dans lequel les directeurs et les directrices opèrent, analyser les obstacles institutionnels qui empêchent les femmes d'accéder à la fonction d'enseignante et aux postes de direction, et identifier les principaux leviers politiques susceptibles de lever ces obstacles.

La **deuxième phase** se concentre sur l'analyse des données administratives pour caractériser la représentation des femmes au sein du corps enseignant et aux postes de direction des écoles et comprendre les possibles différences entre les écoles dirigées par des femmes et celles dirigées par des hommes.



Figure 1 : La méthodologie de l'initiative WiLL



La **troisième phase** consiste à collecter des données quantitatives et qualitatives dans un échantillon d'écoles à travers le pays. Cette phase comprend une enquête ainsi que des entretiens approfondis avec des acteurs clés. L'analyse de ces données permet de : 1) caractériser les directeurs et directrices d'école et comprendre leurs parcours professionnels ; 2) déterminer la façon dont les directeurs sont perçus en fonction de leur genre et comment ces perceptions peuvent influencer les comportements ; 3) examiner différentes approches de leadership pour identifier les bonnes pratiques en la matière ; et 4) étudier les leviers politiques qui permettraient de généraliser ces bonnes pratiques.

Enfin, tout au long de ces trois phases, des activités de restitution, de validation, et de co-création sont organisées afin de s'assurer que les travaux de l'initiative WiLL demeurent pertinents et alignés avec les besoins du pays. Ces activités visent notamment à disséminer les résultats de la recherche concernant les pratiques de leadership efficaces, et à concevoir des interventions pour améliorer l'accès des femmes aux postes de direction et les soutenir lorsqu'elles envisagent cette transition.

Le présent rapport expose les résultats et les recommandations des **première et deuxième phases** de l'initiative WiLL au Tchad.

## La méthodologie du rapport

Le présent rapport vise à fournir une vue d'ensemble du système dans lequel les directeurs d'école opèrent et du lien potentiel entre le genre du directeur d'école et les résultats éducatifs. À cette fin, l'initiative WiLL au Tchad fonde son travail de recherche sur plusieurs sources de données.

La première source de données inclut les documents officiels nationaux ainsi que la littérature internationale disponible. Ces informations sont ensuite mises en perspective à travers des entretiens approfondis avec des informateurs clés, dont l'anonymat est préservé afin de garantir l'impartialité de l'information. Quatorze entretiens ont été menés à N'Djamena en février 2023 avec des responsables du MENPC et des directrices d'école. Les entretiens ont porté sur trois thèmes principaux : 1) le système éducatif tchadien (notamment les évolutions récentes et les défis actuels) ; 2) le rôle des chefs d'établissement, des modalités de leur recrutement à leur



mission ; et 3) la situation des femmes directrices, en particulier les obstacles auxquels elles sont confrontées pour atteindre ces postes et l'impact positif qu'elles sont susceptibles d'avoir dans leurs écoles.

Ce rapport exploite également les bases des données du Système d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE). Ces bases de données sont compilées chaque année par la Direction de la planification, de la prospective et de la carte scolaire (DPPCS), qui est l'instance responsable de la mise en place du système d'information statistique du MENPC. Le MENPC envoie chaque année un questionnaire dans toutes les écoles publiques, communautaires et privées du Tchad, dont les principaux répondants sont les chefs d'établissements, afin de collecter les informations nécessaires pour alimenter le SIGE. Ces informations, qui portent notamment sur les caractéristiques des établissements scolaires et de leurs infrastructures du personnel enseignant et des élèves, renseignent sur l'état du système éducatif tchadien. Dans le présent rapport, les fichiers du SIGE des quatre dernières années (de 2017/18 à 2020/21) servent de socle pour l'analyse statistique (voir la section [6. Annexes : Méthodologie de la collecte de données SIGE](#)).



© UNICEF/UN0469165/Dejongh



# 02

## Le système éducatif tchadien

---



## Présentation générale et principaux défis

Le système éducatif tchadien est régi par la loi n° 16/PR/2006 du 13 mars 2006, qui définit ses orientations fondamentales ainsi que son cadre juridique et organisationnel. Ce système est constitué de l'ensemble des instances d'initiatives et de conception, des structures de planification, de production et de gestion, ainsi que des circonscriptions et structures d'enseignement, de formation et de recherche œuvrant à la transmission des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Le système éducatif est ainsi subdivisé en deux principales structures, formelles et non formelles, qui assurent l'éducation formelle, non formelle et l'alphabétisation (voir la section [6. Annexes : Les différents ordres d'enseignements au Tchad](#)) (IIPE Pôle de Dakar — UNESCO, 2016).

**Quatre ordres d'enseignement composent le système éducatif du Tchad :** l'enseignement préscolaire, l'enseignement fondamental 1 (enseignement primaire), l'enseignement fondamental 2 (enseignement moyen, qui s'effectue dans les collèges), l'enseignement secondaire (qui inclut l'enseignement secondaire général et l'enseignement secondaire technique et professionnel et s'effectue dans les lycées et centres de formation technique et professionnelle) et l'enseignement supérieur (qui s'effectue dans les universités, les grandes écoles, etc.) (voir le tableau 1).

**Tableau 1 :** Cycles d'enseignement, niveaux et âges officiels de scolarisation au Tchad

Âge officiel	Cycle d'enseignement	Intitulé	Caractère	Niveau	Diplôme de fin de cycle
3 ans	Préscolaire	Jardin d'enfants	Facultatif	Petite section	Pas de diplôme
4 ans				Moyenne section	
5 ans				Grande section	
6 ans	Primaire	Fondamental 1	Obligatoire	CP1	Pas de diplôme
7 ans				CP2	
8 ans				CE1	
9 ans				CE2	
10 ans				CM1	
11 ans				CM2	
12 ans	Moyen	Fondamental 2	Obligatoire	Sixième	DFFTP <sup>1</sup> /BEF
13 ans				Cinquième	
14 ans				Quatrième	
15 ans				Troisième	
16 ans	Secondaire	Secondaire général, secondaire technique et professionnel	Facultatif	Seconde	BEP <sup>2</sup> /Baccalauréat/BT
17 ans				Première	
18 ans				Terminale	
> 18 ans	Supérieur	Université	Facultatif		BTS/Licence/Master/Doctorat

1. Le Diplôme de fin de formation technique et professionnelle (DFFTP) est délivré à l'issue d'un cycle de deux ans effectué dans un centre de formation technique et professionnelle, auquel les élèves de cinquième du cycle moyen peuvent accéder par l'intermédiaire d'un concours.

2. Le Brevet d'études professionnelles (BEP) est délivré à l'issue d'un cycle de deux ans effectué dans un collège d'enseignement technique et professionnel après l'obtention du Brevet d'enseignement fondamental (BEF).



**L'enseignement primaire, le niveau d'éducation analysé dans ce rapport, est un cycle obligatoire ouvert aux enfants de 6 à 11 ans** (pour une description des autres ordres d'enseignement, voir la section [6. Annexes : Les différents ordres d'enseignements au Tchad](#)). Désigné par le terme « enseignement fondamental 1 », il constitue la phase initiale des apprentissages et est organisé en un cycle unique de six années. L'achèvement de l'enseignement primaire n'est sanctionné par aucun examen de niveau national, mais par une décision de l'administration de chaque école en fonction des aptitudes de chaque élève. Ce cycle est structuré en trois cours de deux niveaux chacun : le cours préparatoire (CP1 et CP2), le cours élémentaire (CE1 et CE2) et le cours moyen (CM1 et CM2).

**Le cycle d'enseignement primaire est soumis à de fortes tensions au Tchad. En effet, les effectifs ont presque triplé au cours des 20 dernières années**, passant de 984 224 élèves en 2001 à 2 719 364 élèves en 2021 (Banque mondiale, 2023a). Cette augmentation s'est accompagnée de la création de nouvelles écoles et du recrutement d'un grand nombre d'enseignants (IIPE Pôle de Dakar — UNESCO, 2016). Ainsi, le taux brut de scolarisation, qui n'était que de 66 % en 2001, a atteint 94 % en 2021 (Banque mondiale, 2023b), attestant des efforts consentis pour tenter d'accueillir tous les enfants en âge d'être scolarisés dans le primaire.

**La non-scolarisation des élèves reste pourtant endémique au Tchad. Le taux brut de scolarisation est gonflé par des élèves plus âgés, du fait de redoublements ou d'inscriptions tardives à l'école primaire.** Par exemple, la dernière enquête par grappes à indicateurs multiples (MICS) menée au Tchad, en 2019, révélait que seul un quart des enfants inscrits en CP1 avaient l'âge officiel de 6 ans, que la moitié des enfants étaient plus âgés que l'âge officiel du niveau dans lequel ils s'étaient inscrits, et que presque un tiers d'entre eux avaient au moins 2 ans de plus que l'âge officiel de leur niveau. Ainsi, le taux de non-scolarisation demeure très élevé dans le cycle primaire (57 %), et bien plus marqué en zone rurale (61 %) qu'en zone urbaine (36 %) (UNICEF, 2022).

**Le système éducatif tchadien souffre du manque de financements et d'infrastructures scolaires.** D'une part, la gratuité de l'enseignement primaire, pourtant garantie par la loi no 016/PR/06 du 13 mars 2006 portant orientation du système éducatif tchadien, n'est pas effective. En effet, les écoles dépendent des contributions des familles pour assurer leur bon fonctionnement (voir la section Les écoles primaires), ce qui risque d'entraîner un effet d'éviction pour les familles les plus démunies. D'autre part, le Plan intérimaire de l'éducation 2018-2020 juge l'offre publique d'éducation sous-dimensionnée (République du Tchad, 2017a), et l'accroissement du taux brut de scolarisation n'a été possible que grâce à l'ouverture massive d'écoles communautaires, dont les ressources sont très limitées (voir la section Les écoles primaires). Selon le PASEC 2019, les écoles tchadiennes présentent les indices moyens les plus faibles parmi les pays participants en matière d'infrastructures et d'équipement des classes. Ces indices, qui mesurent la présence d'installations (nombre de salles de classes, électricité, toilettes fonctionnelles, etc.) et de mobilier et ressources pédagogiques (pupitres, manuels, cahiers, etc.), indiquent que les conditions d'apprentissage restent précaires au Tchad (PASEC, 2020).

**Le manque d'efficacité interne des écoles se traduit par une crise aiguë des apprentissages.** En constante progression, le taux d'achèvement du primaire, qui atteignait par exemple 24 % en 2001, demeure très modeste en 2021 à seulement 45 % (Banque mondiale, 2023c). Cet indicateur, étroitement lié aux taux d'abandon et de non-scolarisation, démontre que des efforts supplémentaires sont requis pour améliorer les conditions d'accueil et de rétention des élèves, puisque moins d'un élève sur deux en âge d'avoir terminé le primaire est soit diplômé, soit inscrit en dernière année et sur le point de terminer ce cycle. Par ailleurs, l'indicateur relatif à la pauvreté des apprentissages, qui mesure la proportion d'enfants âgés de 10 ans ne sachant ni lire ni comprendre un texte simple, s'élève à 94 % au Tchad (Banque mondiale *et al.*, 2022). La question de l'achèvement du primaire se double d'un réel enjeu concernant la qualité de l'enseignement dispensé, cristallisé par les résultats du PASEC 2019, dans le cadre duquel le Tchad a enregistré, parmi les 14 pays participants, les plus faibles performances en lecture et en mathématiques. Ainsi, à la fin du cycle primaire, 78 % des élèves n'atteignent pas



le seuil « suffisant » de compétences en lecture et 89 % des élèves n'atteignent pas le seuil « suffisant » de compétences en mathématiques.

**Il est urgent de renforcer l'éducation des filles et d'analyser les problématiques de genre qui se posent dans les écoles.** Le PASEC 2019 révèle que le Tchad présente le plus faible pourcentage de filles en début (44 %) et en fin (41 %) de scolarité primaire parmi les pays participants, soit respectivement 4 et 8 points de pourcentage sous la moyenne PASEC. Le taux brut de scolarisation des filles en 2021 n'atteint que 83 %, soit 20 points de pourcentage en dessous de celui des garçons (Banque mondiale, 2023d), tandis que le taux d'achèvement du primaire des filles (38 %) se situe 13 points de pourcentage en dessous de celui des garçons. Il existe de nombreux obstacles (OCHA, 2021) qui empêchent les filles de mener une scolarité normale, par exemple : l'influence de la tradition, qui valorise les mariages précoces ; le manque d'enseignantes, qui pourraient servir de modèles et rassurer les familles ; la contribution genrée des enfants aux travaux domestiques et champêtres ; le déclenchement des premières menstruations et le manque de structures d'hygiène ; ou encore le coût de l'éducation, qui incite les familles à consacrer leurs ressources aux garçons. La levée progressive de ces obstacles est une étape incontournable pour que le Tchad amorce sa transition vers un système éducatif plus inclusif, offrant les mêmes possibilités de réussite aux élèves, quel que soit leur genre.

## Les écoles primaires

---

**Le nombre d'écoles primaires est désormais relativement stable au Tchad, avec un peu plus de 11 100 écoles pour l'année scolaire 2020-2021** (voir le graphique supérieur de la figure 2). Le SIGE recense très peu d'écoles dans les provinces du nord du pays. Ainsi, les provinces de Borkou, Ennedi Est, Ennedi Ouest et Tibesti ne comptabilisent pas plus de 33 écoles chacune, alors que la région de N'Djamena et les provinces du sud du pays (à l'exception de Mayo-Kebbi Ouest) totalisent entre 879 et 969 écoles (voir la carte gauche de la figure 3).

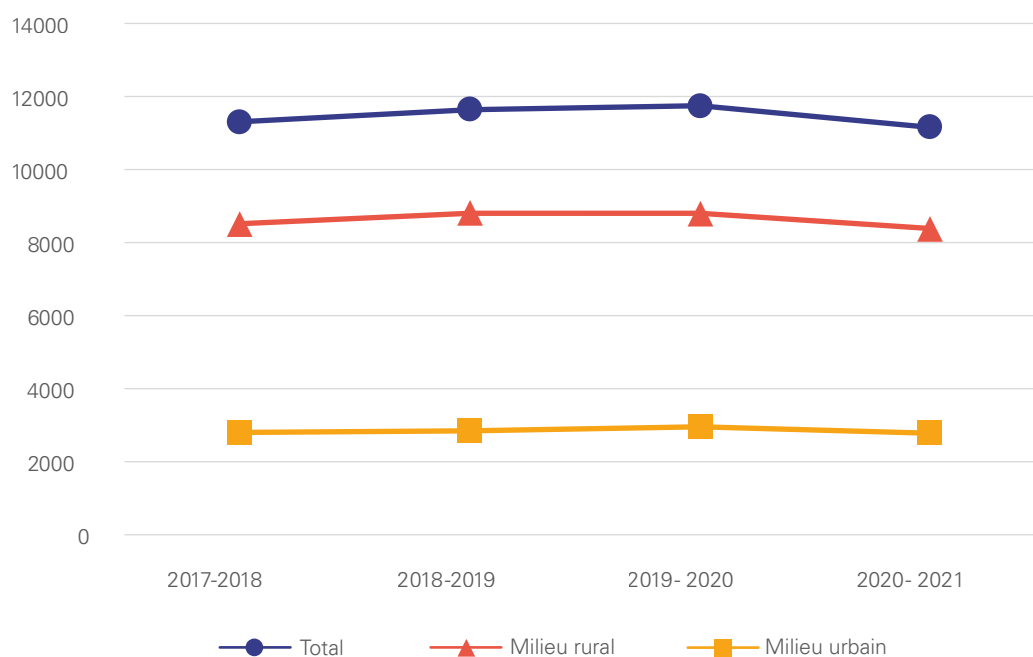
**Les trois quarts des écoles du Tchad se trouvent en milieu rural, hormis à N'Djamena où toutes les écoles sont urbaines** ou périurbaines (voir la carte droite de la figure 3). Les provinces de Borkou, Ennedi Est et Ennedi Ouest affichent une proportion d'écoles rurales relativement faible du fait de l'environnement désertique et de la concentration des infrastructures dans les zones urbaines. Dans les provinces du sud du pays, qui bénéficient d'un climat plus clément, les écoles ne sont pas aussi concentrées malgré leur nombre considérable, et la proportion d'écoles rurales est beaucoup plus importante.

**L'enseignement primaire est dispensé dans quatre grandes catégories d'écoles, à savoir les écoles publiques (46 %), les écoles communautaires (39 %), les écoles privées laïques (8 %) et, enfin, les écoles confessionnelles (7 %).** Cette dernière catégorie rassemble les écoles privées protestantes (4 %), les écoles privées catholiques (2 %), et les écoles privées islamiques (1 %) (voir le graphique inférieur de la figure 2). À l'instar du nombre total d'écoles au Tchad, la répartition des écoles au sein de ces catégories est restée stable depuis l'année scolaire 2017-2018.

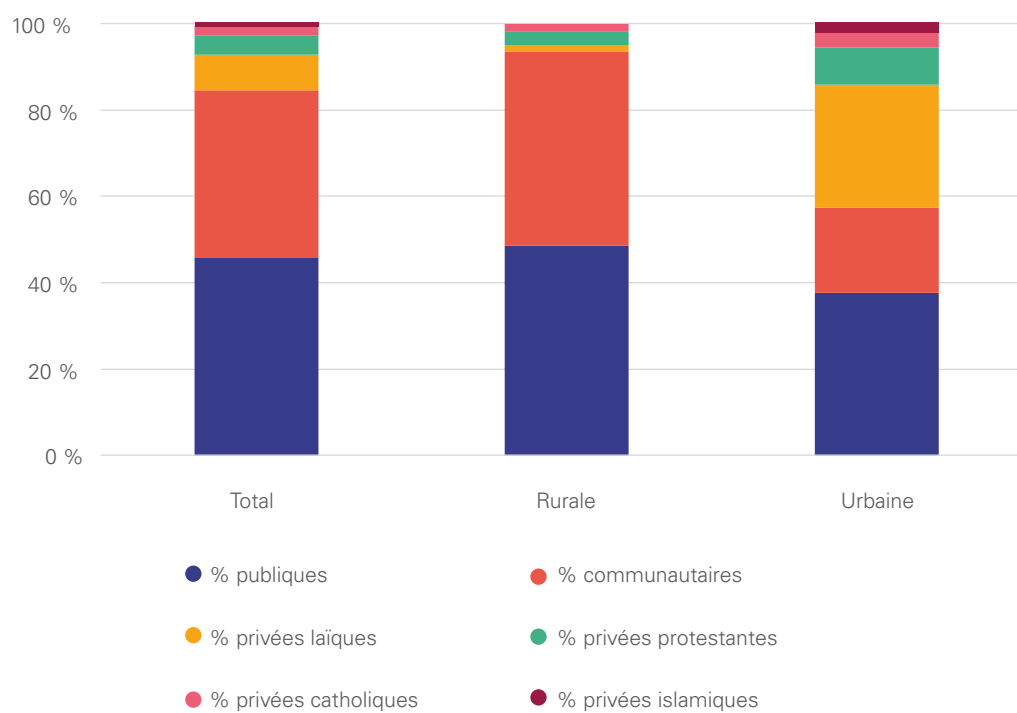


**Figure 2 : Nombre et type d'écoles au Tchad**

Nombre d'écoles par zone géographique



Types d'école par zone géographique, 2020-2021



Remarque : Statistiques calculées pour 11 754 écoles. Source : Calculs de l'auteur, MENPC et SIGE, 2017/18 – 2020/21

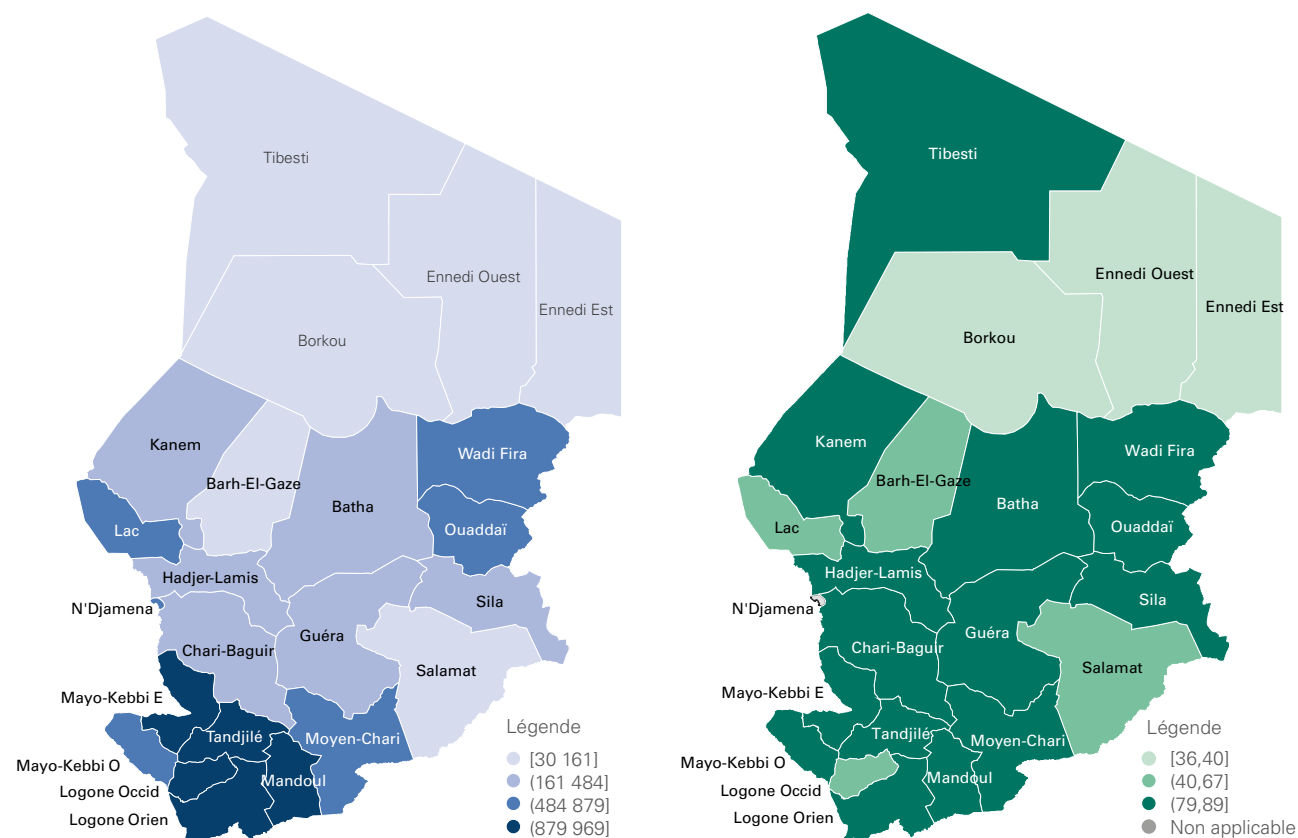




**Figure 3 : Répartition des écoles par région, 2020-2021**

Nombre d'écoles par province

Pourcentage d'écoles rurales par province



Remarque : Statistiques calculées pour 11 754 écoles.  
 Source : Calculs de l'auteur, MENPC et SIGE, 2017/18 – 2020/21.

**Les écoles publiques** sont ouvertes et gérées par l'État par l'intermédiaire d'une inspection pédagogique de l'enseignement primaire (IPEP). L'IPEP affecte le personnel administratif et enseignant dans les écoles, tandis que l'État fournit le matériel pédagogique et construit et équipe les salles de classe. Cependant, l'État n'accorde pas de subventions aux écoles. Ainsi, le fonds de roulement des écoles publiques provient principalement des contributions des parents d'élèves, qui sont versées au début de l'année scolaire à l'association des parents d'élèves (APE). L'État fixe la part qui doit être transférée au comité de gestion de l'établissement scolaire (COGES), présidé par le directeur de l'école. Les fonds du COGES constituent la caisse financière de l'école et sont principalement utilisés pour assurer son fonctionnement quotidien.

**Les écoles communautaires** sont des établissements créés dans le cadre d'une initiative locale visant à pallier l'insuffisance de l'offre étatique. Ces écoles sont bien plus présentes en zone rurale (45 %) qu'en zone urbaine (20 %) (voir le graphique inférieur de la figure 2), ainsi que dans les provinces affichant une plus faible proportion d'écoles publiques (voir la carte gauche de la figure 4). Par exemple, les écoles communautaires représentent 56 % des écoles dans le Barh el Gazel, 50 % des écoles dans l'Ouaddai, et 62 % des écoles dans le Moyen-Chari (voir la carte droite de la figure 4).

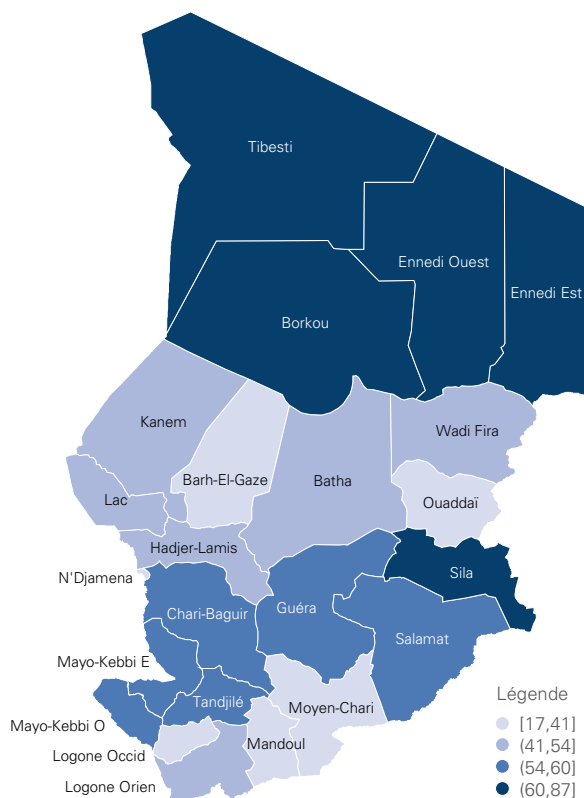


Toute structure ayant un intérêt pour l'éducation des enfants peut ouvrir une école communautaire. La constitution d'une APE permet de collecter des contributions matérielles et financières. Les fonds de l'APE constituent la caisse financière de l'école, utilisés le plus souvent pour la construction des salles de classe, l'acquisition des équipements (tables, bancs, tableaux, livres, etc.) et des fournitures (cahiers, craies, ardoises, etc.), l'approvisionnement en matériels pédagogiques et la prise en charge du personnel de l'école. Du fait de leur mode de financement et de leur situation géographique, ces écoles ne proposent que rarement un cycle primaire complet (34 % des écoles communautaires en 2020-2021, contre 80 % des écoles publiques) et, bien souvent, ne peuvent offrir que le strict minimum à leurs élèves en matière de ressources. Ainsi, seules 1 % des écoles communautaires ont l'électricité (4 % en moyenne au Tchad) et 12 % disposent de latrines fonctionnelles (30 % en moyenne au Tchad) (voir le graphique supérieur de la figure 5). De plus, ces écoles comptent trois élèves par manuel de lecture (2,5 en moyenne au Tchad), 5 élèves par manuel de mathématiques (quatre en moyenne au Tchad), et 30 élèves par place (11 en moyenne au Tchad) (voir le graphique inférieur de la figure 5). **Les écoles communautaires, qui constituent pourtant la catégorie d'écoles la plus représentée au Tchad après les écoles publiques avec 39 % des établissements, sont souvent largement sous-financées et sous-équipées, ce qui représente une véritable menace pour l'accès de tous les élèves à une éducation de qualité.**

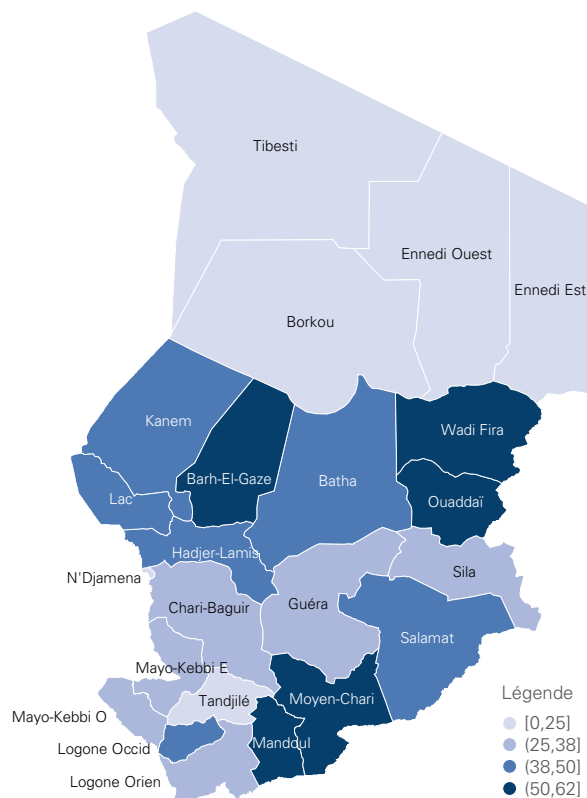
**Les écoles privées laïques** sont créées par des particuliers, qui en assurent la gestion et le fonctionnement. La construction, l'équipement et la maintenance du complexe scolaire, le recrutement et la prise en charge des personnels administratif et enseignant et l'approvisionnement en matériels pédagogiques et didactiques relèvent ainsi de la responsabilité des promoteurs de ces écoles.

**Figure 4 : Répartition des différentes catégories d'écoles, 2020-2021**

Pourcentage d'écoles publiques par région



Pourcentage d'écoles communautaires par région



Remarque : Statistiques calculées pour 11 754 écoles.

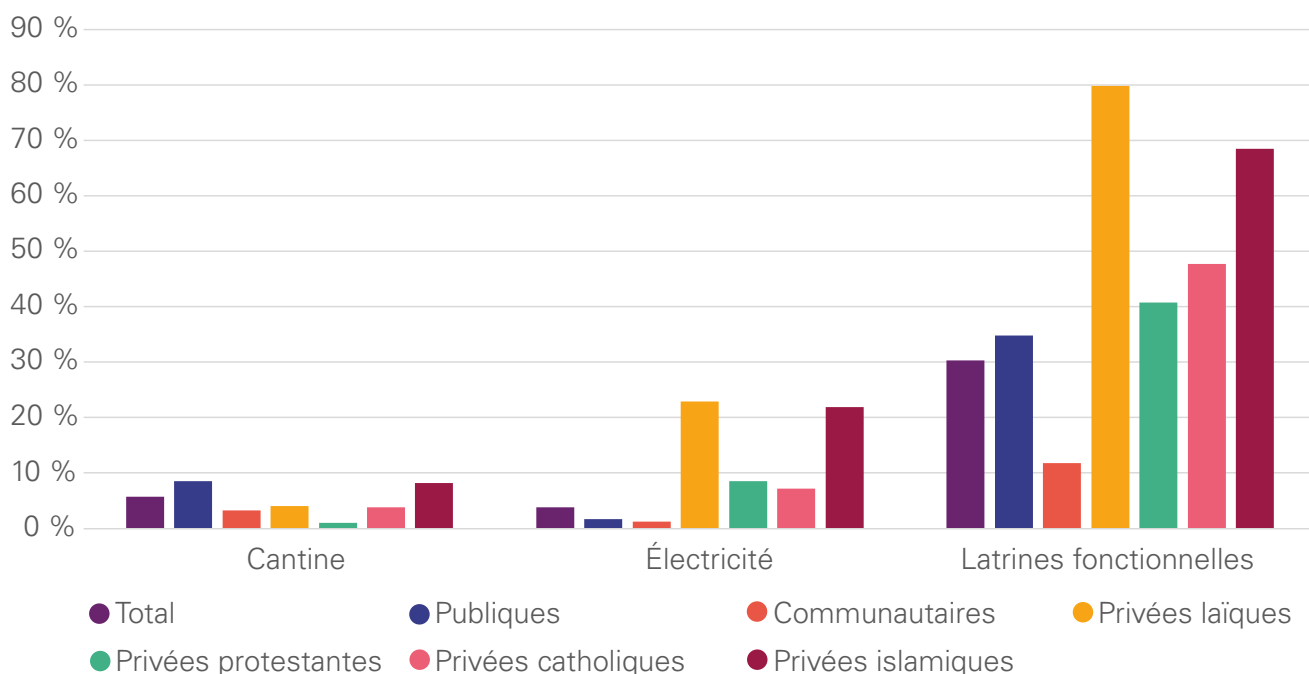
Source : Calculs de l'auteur, MENPC et SIGE, 2017/18 – 2020/21.



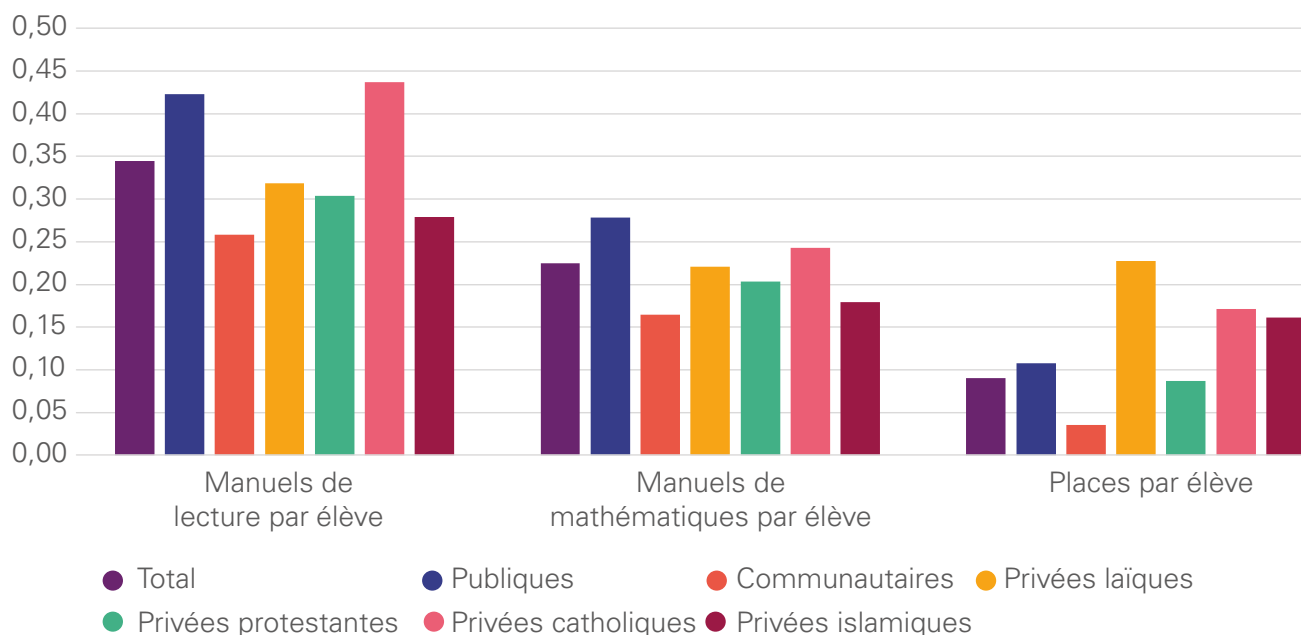
**Les écoles privées confessionnelles** sont des écoles religieuses catholiques, protestantes ou islamiques. Ces établissements sont créés et administrés par la hiérarchie religieuse, notamment le Conseil épiscopal du Tchad pour les écoles catholiques, l'Entente des Églises et missions évangéliques au Tchad pour les écoles protestantes et enfin le Conseil supérieur des affaires islamiques pour les écoles islamiques. Ces entités religieuses sont responsables de la construction et de la maintenance des infrastructures scolaires, de leur approvisionnement en matériels pédagogiques et didactiques et, enfin, du recrutement et de la prise en charge des personnels administratif, enseignant et d'appui. L'État peut également affecter des enseignants dans les écoles religieuses conventionnées.

**Figure 5 : Infrastructures et ressources disponibles par catégorie d'école, 2020-2021**

Infrastructures disponibles, par catégorie d'école



## Ressources disponibles, par catégorie d'école



Remarque : Statistiques calculées pour 11 754 écoles.

Source : Calculs de l'auteur, MENPC, SIGE, 2017/18 – 2020/21.

## La direction des écoles primaires

### La place des directeurs d'école dans la gouvernance du système éducatif

Au niveau central, le MENPC définit la politique éducative du Gouvernement et assure le bon fonctionnement du système éducatif (voir la figure 6). Depuis 2014, le décret n° 860/PR/PM/MEN/2014 a amorcé la décentralisation du système, en déléguant des compétences à huit rectorats d'académies, qui regroupent chacun plusieurs provinces.

Le rectorat d'académie assume, sur le territoire dont il a la charge, la gestion administrative et pédagogique des structures et services de base liés à l'éducation, à la formation professionnelle, à la culture et aux sports. Cette mission inclut la répartition et la gestion du personnel enseignant, le contrôle de la qualité de l'enseignement, ainsi que la planification de la continuité des services entre les différents ordres d'enseignement.

Chaque rectorat regroupe plusieurs délégations provinciales de l'éducation nationale (DPEN), qui assurent la coordination, l'animation, la supervision et le suivi ou l'évaluation de toutes les activités éducatives menées dans l'académie. Au niveau du département, l'inspection départementale de l'éducation nationale (IDEN) garantit, sous la supervision du délégué provincial, la mise en œuvre de la politique d'éducation et de formation définie par le MENPC et relayée par le rectorat et la DPEN. L'IDEN coordonne également les activités des inspecteurs pédagogiques de l'enseignement primaire (IPEP).

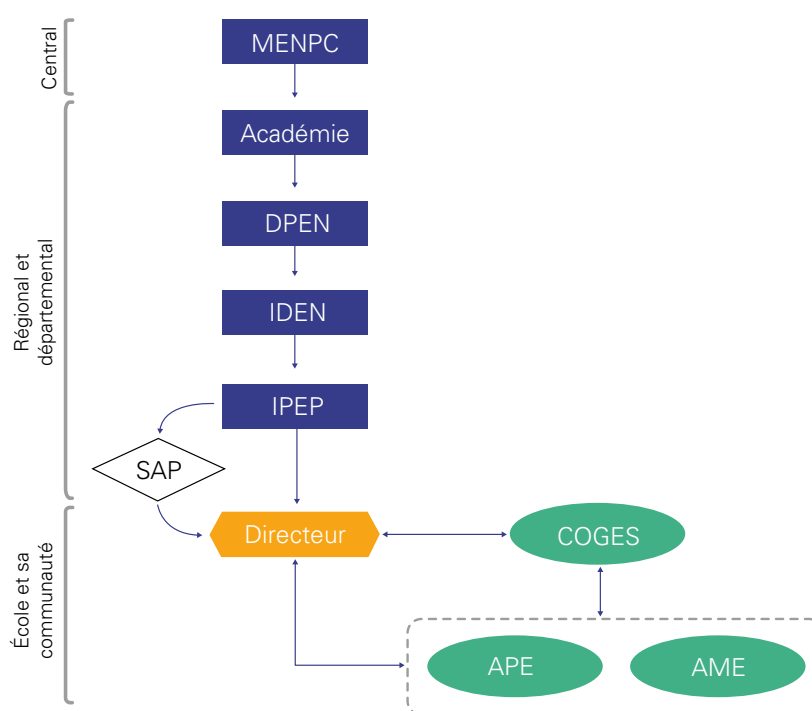


Contrairement à la DPEN et à l'IDEN, qui remplissent des fonctions purement administratives, les IPEP ont une double responsabilité, administrative et pédagogique. Les IPEP assurent notamment l'inspection des écoles et leur évaluation, la nomination des directeurs d'école, les affectations et le suivi des directeurs et des enseignants, ainsi que l'organisation de la formation continue des enseignants du primaire. L'inspecteur pédagogique est, par conséquent, le supérieur hiérarchique direct du directeur d'école, qui lui rend compte de ses activités au niveau de l'établissement par l'intermédiaire de deux rapports annuels, remis au début et à la fin de l'année scolaire.

Les secteurs d'animation pédagogique (SAP) offrent un soutien pédagogique supplémentaire aux directeurs d'école. Un SAP couvre une dizaine d'écoles et comprend un animateur pédagogique pour 40 enseignants en zone rurale (soit environ 12 écoles) et un animateur pour 50 enseignants en zone urbaine (environ huit écoles). À la demande du directeur d'école, l'animateur pédagogique procède, entre autres, à l'organisation de journées pédagogiques dans les écoles (voir la section [6. Annexes : La formation continue des enseignants et des directeurs d'école](#)). Dans certaines provinces du nord du pays, moins densément peuplées (par exemple, dans le Tibesti, le Borkou, l'Ennedi Est ou l'Ennedi Ouest), les IPEP font également office de SAP.

Au niveau de l'école, le directeur préside le COGES (voir la section Les écoles primaires), qui veille au fonctionnement quotidien de l'établissement. Le directeur interagit également avec des associations telles que l'APE et l'association des mères d'élèves (AME). Ces structures jouent un rôle capital dans le financement de l'école (APE), le recrutement et la prise en charge des maîtres communautaires (APE), l'appui à l'éducation et la scolarisation des filles (AME) et la gestion de l'établissement scolaire (COGES). Le directeur d'école, en plus d'incarner le dernier maillon de la chaîne hiérarchique qui émane du Ministère, joue un rôle clé auprès de la communauté, notamment en entretenant un dialogue continu avec les associations locales (voir la section [Les fonctions des directeurs](#)).

**Figure 6 :** La place des directeurs d'école dans la gouvernance du système éducatif



## Les fonctions des directeurs

**Le directeur d'école est le responsable administratif et pédagogique de l'école, mais aucun document officiel ne dresse la liste explicite de ses fonctions.** Cependant, un ancien Directeur de la formation des enseignants du MENPC, sur la base de son expérience de directeur d'école et d'inspecteur pédagogique, a rédigé un ouvrage de référence pour recenser les différentes responsabilités associées à ce poste (Doréba, 2008).

Sur le plan administratif, le directeur organise le conseil des maîtres et fait adopter le règlement intérieur de l'école. Il organise les emplois du temps des enseignants et le travail du personnel auxiliaire (par exemple, le personnel de sécurité ou le personnel de restauration). Le directeur prend également des mesures concernant l'hygiène, la sécurité et la santé des enfants. Enfin, le directeur est responsable de l'acquisition et de l'utilisation du matériel, et prépare des rapports financiers à l'intention du COGES et de l'APE.

Sur le plan pédagogique, le directeur planifie les inspections des salles de classe, observe le déroulement des leçons et rédige des rapports pédagogiques à l'intention de son IPEP. Comme il n'existe pas de règle officielle concernant la décharge d'enseignement pour les directeurs, et du fait d'un manque chronique d'enseignants (le ratio élèves-enseignant demeure très élevé au Tchad, avec 63 élèves par enseignant — voir la section [6. Annexes : Statistiques descriptives d'une école type au Tchad](#)), le directeur est souvent appelé à prendre en charge une classe. Par ailleurs, en partenariat avec le SAP, le directeur organise des journées de formation au niveau de l'école avec l'animateur pédagogique afin d'actualiser les compétences des enseignants et présenter les dernières innovations pédagogiques. Dans cette perspective, le directeur doit veiller à la formation continue de ses équipes et soutenir les enseignants qui souhaitent participer aux formations proposées par les services centraux.

Le directeur joue également un rôle transversal quant à l'intégration de l'école dans la vie de la communauté. Alors que les associations occupent un rôle de plus en plus important dans la vie des écoles au Tchad (voir la section [La place des directeurs d'école dans la gouvernance du système éducatif](#)), la capacité du directeur à entretenir de bonnes relations avec les membres de la communauté devient primordiale. Les directeurs sont donc amenés à s'interroger sur les modalités de gestion de leur établissement afin d'instaurer un système plus collégial (Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres, 2019).

**La capacité des directeurs à assumer l'ensemble de ces fonctions est cependant incertaine, alors que l'offre de formation continue visant à les soutenir demeure limitée.** Chaque année, les IPEP, en collaboration avec les centres départementaux de formation continue des enseignants du primaire (CDFCEP) organisent sept journées pédagogiques et deux mini-stages (de deux jours chacun) qui tiennent lieu de formation continue des enseignants. Ces événements sont organisés par les animateurs pédagogiques (responsables de SAP) en collaboration avec des formateurs des CDFCEP. Les chefs d'établissement peuvent participer à ces formations, bien que leur caractère purement pédagogique les rende moins pertinentes à leur égard, car elles ne proposent pas de modules spécifiques pour les fonctions administratives et de gestion d'école (voir la section [6. Annexes : La formation continue des enseignants et des directeurs d'école](#)). Ainsi, selon le PASEC 2019, 28 % des élèves en fin de scolarité primaire sont inscrits dans des écoles dont le directeur n'a jamais bénéficié de formation continue (la moyenne des pays du PASEC est de 29 %) (PASEC, 2020)11.

**Pour soutenir les directeurs dans leur travail et favoriser l'émergence d'un leadership efficace, il est primordial que le Tchad professionnalise la fonction de chef d'établissement.** La mise en place d'un cadre global détaillant les connaissances et les compétences requises par les directeurs d'école, à la manière de normes, est nécessaire pour améliorer la transparence à l'égard des attentes liées au rôle de directeur et susciter



des vocations parmi les candidats potentiels. Par ailleurs, la définition des actions clés à mener, telles que l'auto-évaluation de l'école et l'élaboration d'un plan de développement, fournit aux directeurs des indications précieuses sur les mesures nécessaires pour assurer le bon fonctionnement de l'école, ainsi que sur les axes de formation continue à privilégier (Pont *et al.*, 2009).

## Le recrutement des directeurs

**Le processus de recrutement des directeurs d'école primaire varie selon le statut de l'établissement scolaire.** Dans les écoles primaires publiques, la loi n° 016/PR/06 du 13 mars 2006 portant orientation du système éducatif tchadien dispose que les directeurs sont choisis parmi les enseignants de l'école, ou d'une autre école de la zone pédagogique, à partir d'une liste d'aptitudes dont les modalités sont déterminées par voie réglementaire (République du Tchad, 2006). L'arrêté no 200, portant organisation et fonctionnement des IPEP, indique que la cellule de gestion des ressources humaines et matérielles de l'IPEP est habilitée à proposer des mesures relatives à la promotion, à l'affectation et à la sanction du personnel de l'enseignement primaire (République du Tchad, 2017b).

**Dans les écoles publiques, l'inspecteur pédagogique a donc la responsabilité de proposer un candidat au poste de direction. Cependant, la réglementation en vigueur ne prévoit pas de protocole de sélection transparent.** Selon des entretiens menés par l'équipe de recherche de l'UNICEF Innocenti avec des parties prenantes du secteur de l'éducation au Tchad, les trois principaux critères retenus sont le statut de titulaire, l'ancienneté en tant qu'enseignant, et enfin la « compétence » de l'enseignant telle qu'appréciée par l'inspecteur (UNICEF Innocenti, 2022). Dans les écoles communautaires, la structure communautaire qui a entrepris l'ouverture de l'établissement nomme le directeur. Dans les établissements privés laïcs, le promoteur de l'école propose un candidat à l'inspecteur, tandis que ce rôle est dévolu au conseil d'administration dans les établissements privés confessionnels.

**Le mode de recrutement des directeurs au Tchad apparaît donc améliorable en termes de robustesse et de transparence. La professionnalisation de la fonction passe par l'élaboration d'un processus de recrutement définissant plus clairement les critères d'éligibilité** (le niveau de diplôme requis, la nécessité d'être titulaire, etc.) et de sélection (le nombre d'années d'ancienneté requis en tant qu'enseignant, le niveau d'expérience en gestion, etc.). Au Niger, par exemple, l'article 7 de l'arrêté n° 0283/MEN/SG/DL/DRH de 2021 portant attribution des directeurs d'école primaire énumère les critères d'éligibilité à la fonction de direction. En outre, afin de sélectionner les meilleurs profils, les candidats devraient être évalués sur la base d'un cadre de compétences aligné sur les fonctions de directeur. Ces compétences incluent, entre autres, le leadership pédagogique (la capacité à conseiller les enseignants sur les activités d'apprentissage), le leadership technique (la capacité à planifier et optimiser l'usage des ressources de l'école) et l'intelligence socio-émotionnelle et le savoir-être (la capacité à travailler avec le corps enseignant, à nouer des relations à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, à gérer les conflits). La vision de l'éducation et de l'école des candidats, de même que leur projet de développement de l'école, peuvent également être pris en considération (Pont *et al.*, 2009). À cet égard, la *Development World Management Survey* peut servir de source d'inspiration, puisque cette enquête offre un large choix d'instruments pour mesurer différentes pratiques managériales. *In fine*, l'élaboration d'un tel cadre d'évaluation pour le recrutement des directeurs permettrait non seulement d'affiner le processus de sélection, mais également de mettre en valeur la stratégie du Gouvernement en matière d'éducation, et d'entraîner le système éducatif tchadien dans cette direction.



# 03

## L'égalité des genres dans le secteur de l'éducation au Tchad

---





## Programmes et initiatives visant à promouvoir l'égalité des genres au Tchad

---

**Le Gouvernement tchadien a pris des mesures pour, d'une part, augmenter la fréquentation et améliorer la réussite des filles à l'école et, d'autre part, accroître la participation des femmes à la vie publique et professionnelle.** En 1994, le MENPC a créé en son sein une section spéciale pour la promotion de la scolarisation des filles, rebaptisée depuis « Direction du développement de l'éducation des filles ». Cet organisme assure la mise en œuvre de la politique du Gouvernement visant à renforcer et accélérer la scolarisation des filles. Sa mission s'inscrit dans le cadre d'une stratégie à long terme de lutte contre les fortes disparités entre les genres observées dans le secteur de l'éducation et sur le marché travail.

**Pour augmenter la représentation des femmes dans les organes de décision, le Gouvernement a ratifié l'ordonnance no 12 du 22 mai 2018 instituant la parité dans les fonctions nominatives et électives.** En vertu de cette ordonnance, un quota d'au moins 30 % de femmes, devant progressivement évoluer vers la parité, s'applique dans toutes les fonctions nominatives et électives, notamment à la composition des listes de candidatures aux élections législatives ou aux postes de direction dans les structures parapubliques ou privées. À l'instar d'autres pays de la région (Burkina Faso, Cap Vert, Guinée, Mauritanie, Niger et Sénégal), le Tchad a donc instauré des quotas pour augmenter la représentation des femmes, un mécanisme reconnu comme l'un des principaux moteurs du renforcement de la représentation politique des femmes dans des contextes où les inégalités entre les genres sont importantes (Bouchama *et al.*, 2018).

**Le Plan intérimaire de l'éducation au Tchad (PIET) 2018-2020, une stratégie sectorielle en matière d'éducation prolongée jusqu'en 2024, a souligné que la persistance des inégalités entre les genres dans le secteur de l'éducation figure parmi les enjeux qui méritent une attention particulière.** À ce titre, le PIET a proposé plusieurs interventions pour soutenir la scolarisation des filles, notamment :

- La sensibilisation des parents et des personnes influentes ;
- L'application des textes rendant l'école obligatoire ;
- Des mesures incitatives permettant d'augmenter la fréquentation scolaire des filles, comme le soutien à l'accès aux ressources pour les filles et leurs familles, ou un soutien pédagogique spécifique ;
- Le renforcement des capacités du personnel enseignant sur les thématiques liées à la scolarisation des filles ;
- La fourniture de trousseaux d'hygiène féminine, l'attribution de bourses aux filles et la prise en charge de leurs frais de transport ; et
- La création de structures d'appui en faveur de la sécurité alimentaire dans les localités les plus défavorisées.

**Le mariage précoce demeure l'une des principales causes d'abandon scolaire des filles ; le Parlement a donc ratifié en 2015 une ordonnance visant à augmenter l'âge minimum du mariage de 15 à 18 ans.** Cette ordonnance (n° 006/PR/2015), qui punit d'une peine d'emprisonnement et d'une amende quiconque contraint une personne mineure au mariage, a pour objectif de dissuader les parents de retirer leurs filles de l'école afin de les marier (OCHA, 2021). En dépit de cette ordonnance, les mariages coutumiers de filles âgées de plus de



13 ans sont demeurés légaux en vertu de l'article 277 du Code pénal de 2010. La révision et la promulgation d'un nouveau code pénal en 2017 devraient permettre à l'ordonnance d'atteindre son plein effet dissuasif.

**Le Plan d'action quinquennal de mise en œuvre de la Politique nationale genre 2019-2023 (PA-PNG) a été adopté par le Gouvernement pour promouvoir l'égalité entre les genres et soutenir un développement pérenne.** Le PA-PNG appelle à mettre en place des initiatives visant à réduire les inégalités de genre dans l'éducation, à éliminer les stéréotypes liés au genre dans les écoles, à soutenir les actions en faveur des droits en matière de santé reproductive et à lutter contre la violence et les pratiques traditionnelles néfastes liées au genre qui limitent l'accès et la rétention des filles et des femmes dans le système éducatif.

**Cependant, les progrès restent lents et le Tchad doit encore relever d'importants défis en matière d'égalité.** Selon l'indice de l'égalité des genres en Afrique, le Tchad présente parmi les plus grands écarts du continent entre les genres dans les trois dimensions analysées (économique, sociale et de représentation) (Groupe de la Banque africaine de développement et Commission économique des Nations Unies pour l'Afrique, 2020). Le Global Gender Gap Report 2023, qui examine les progrès réalisés en matière de parité entre les genres dans le monde en se concentrant sur quatre dimensions (participation et possibilités économiques, niveau d'éducation, santé et survie, et autonomisation politique), classe le Tchad 145<sup>e</sup> rang sur 146 (Forum économique mondial, 2023). Le rapport révèle notamment que, dans le domaine de la participation et des possibilités économiques, les femmes représentent moins de 18 % des travailleurs professionnels et techniques. Il indique également que le Tchad présente le deuxième écart le plus important entre les hommes et les femmes s'agissant du niveau d'éducation, derrière l'Afghanistan. Enfin, l'indice d'inégalité de genre, qui mesure l'inégalité entre les hommes et les femmes selon trois dimensions (santé reproductive, autonomisation et marché du travail), classe le Tchad au 165<sup>e</sup> rang sur 191 (PNUD, 2021).

## La représentation des femmes dans l'enseignement primaire

---

Il existe deux grandes catégories d'enseignants dans les écoles primaires au Tchad : les instituteurs et les maîtres communautaires. Les instituteurs sont des fonctionnaires, dont le traitement est pris en charge par l'État. On distingue les instituteurs, qui sont titulaires du Certificat de fin d'études normales (CFEN), le plus haut diplôme pédagogique, des instituteurs « adjoints », qui sont, quant à eux, titulaires du Certificat élémentaire de fin d'études normales (CEFEN). Ces catégories d'enseignants représentent un tiers du corps enseignant (voir le graphique supérieur de la figure 7).

Pour faire face à l'insuffisance chronique ou temporaire d'enseignants dans certaines écoles, les communautés ou associations de parents d'élèves peuvent faire appel, et prendre en charge, des maîtres communautaires. Cette catégorie, qui représente deux tiers du corps enseignant (voir le graphique supérieur de la figure 7), est subdivisée en trois niveaux, selon le niveau de qualification des enseignants. Les maîtres communautaires de niveau 0 (MC0) ou de niveau 1 (MC1) n'ont pas ou peu d'expérience pédagogique. En revanche, les maîtres communautaires de niveau 2 (MC2) sont titulaires du CEFEN et attendent d'intégrer le corps des fonctionnaires (voir la section [6. Annexes : Les catégories d'enseignants et le recrutement et la formation des enseignants](#)).

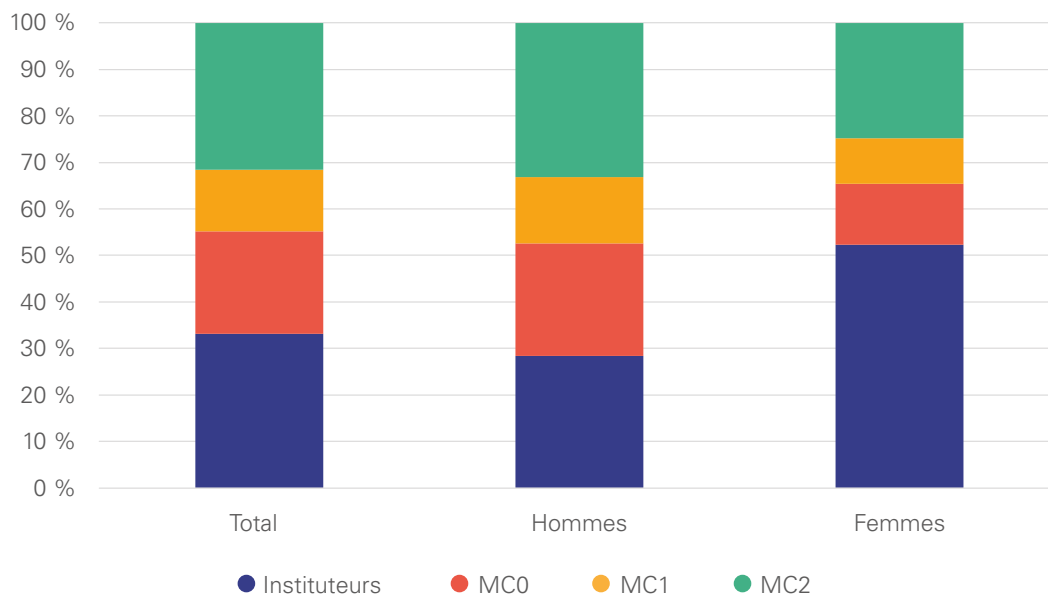
**Les femmes demeurent largement sous représentées dans le secteur de l'éducation au Tchad. En effet, seuls un enseignant sur cinq et un directeur d'école sur 20 sont des femmes** (voir le graphique inférieur de la figure 7). Les données disponibles ne montrent aucun signe d'inflexion de cette tendance, et suggèrent



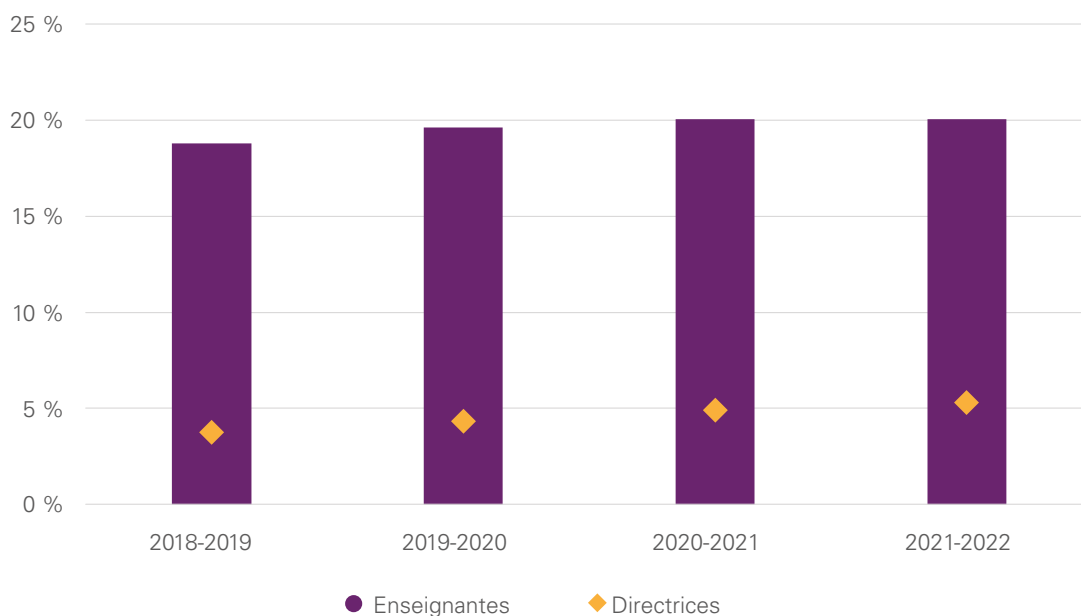
que des efforts importants sont nécessaires pour accélérer l'accès des femmes aux métiers de l'éducation. Par ailleurs, alors qu'un peu plus d'un quart (28 %) des hommes sont fonctionnaires, plus de la moitié des enseignantes (57 %) bénéficient de ce statut. Il apparaît donc que le peu de postes occupés par des femmes le sont majoritairement par des enseignantes fonctionnaires, qui sont donc formées et titulaires d'un diplôme pédagogique.

**Figure 7 : Représentation des femmes dans le secteur de l'éducation au Tchad**

Répartition du statut des enseignants, 2021-2022



Évolution de la représentation des femmes dans le secteur de l'éducation



Source : Calculs de l'auteur, MENPC, SIGE, 2017/18 – 2020/21.

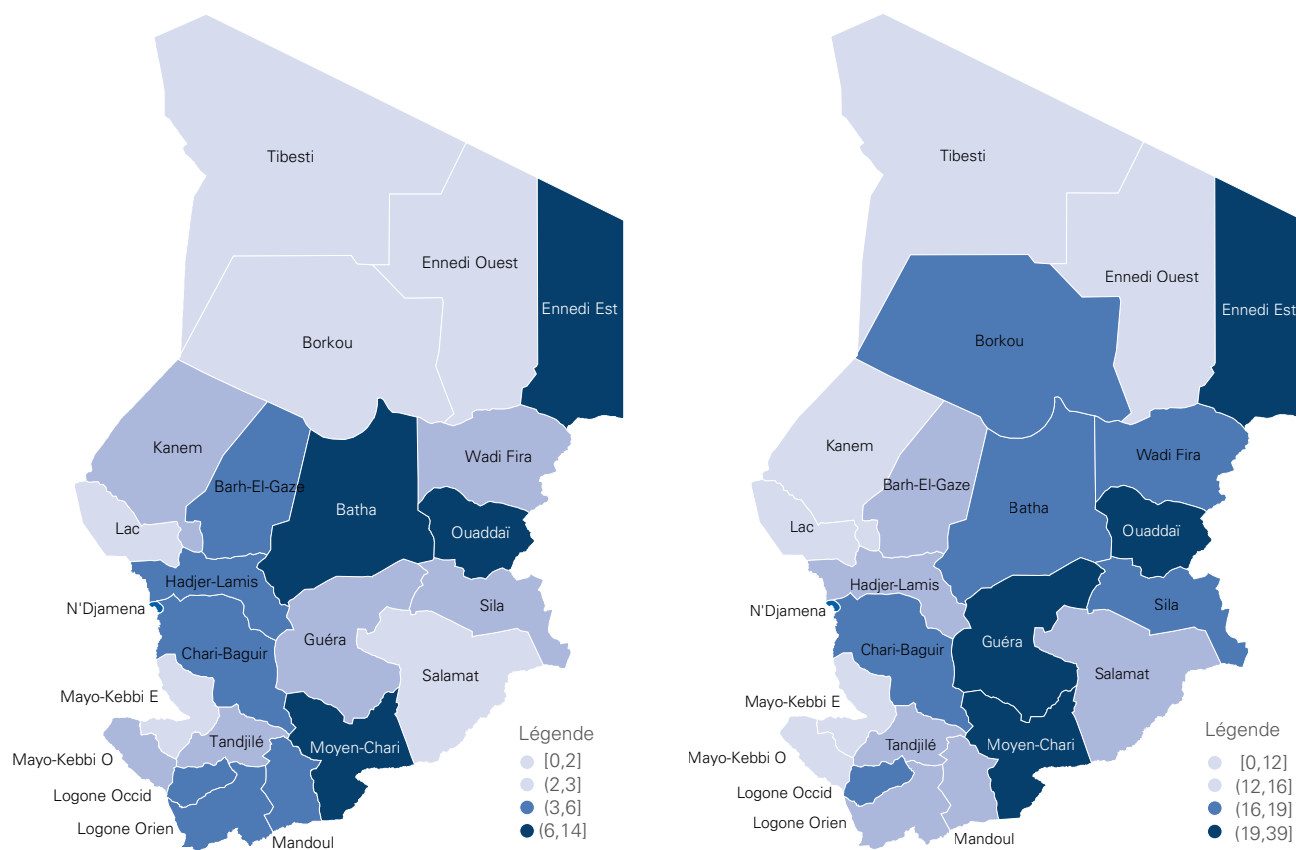


**Les provinces affichant une proportion d’enseignantes plus élevée se distinguent également par une meilleure représentation des femmes aux postes de direction.** La répartition géographique des enseignantes montre que ce sont les provinces de N’Djamena (39 %), Ouaddaï (39 %), et Ennedi Est (33 %) qui offrent le plus de possibilités aux femmes dans le domaine de l’enseignement (voir la carte gauche de la figure 8). Ce sont également les provinces qui comptent le plus de femmes directrices d’école, 14 % des écoles de N’Djamena, 10 % des écoles du Ouaddaï et 8 % des écoles de l’Ennedi Est étant dirigées par des femmes (voir la carte droite de la figure 8). Il existe une très forte corrélation entre la proportion d’enseignantes et la proportion de directrices (voir la figure 9), qui tient principalement aux modalités de nomination des directeurs, directement sélectionnés parmi les enseignants par l’inspecteur pédagogique (voir la section [Le recrutement des directeurs](#)).

**Figure 8 :** Répartition géographique des femmes dans le secteur de l’éducation au Tchad, 2020-2021

Pourcentage de directrices par province

Pourcentage d’enseignantes par province

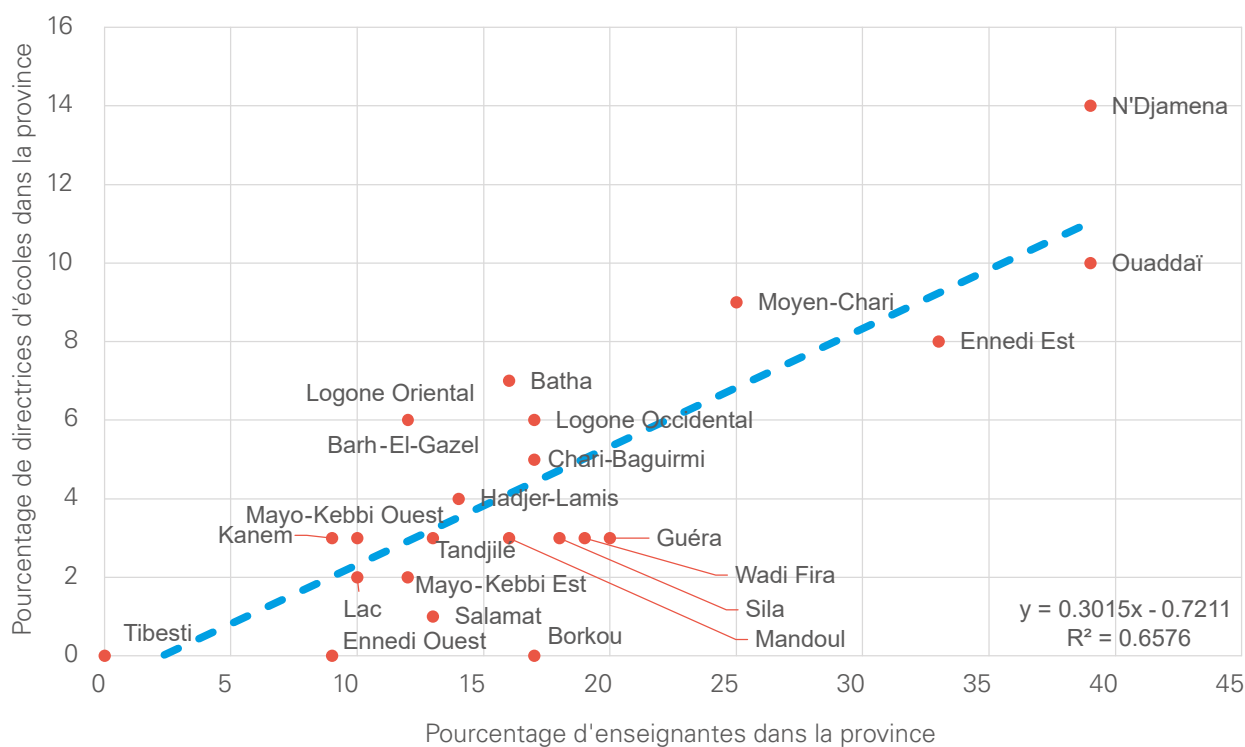


Remarque : Statistiques calculées pour 11 754 écoles.  
 Source : Calculs de l’auteur, MENPC, SIGE, 2017/18 – 2020/21.



**Les directrices sont plus nombreuses en zone urbaine, où 12 % des chefs d'établissement sont des femmes, qu'en zone rurale, où elles n'occupent que 3 % des postes de direction.** Les femmes sont également mieux représentées à la tête des écoles privées, probablement du fait d'une proportion d'enseignantes plus importante dans cette catégorie d'établissement<sup>1</sup> (comme évoqué ci-dessus). Par exemple, alors que seuls 4 % des directeurs sont des femmes dans les écoles publiques et communautaires, les femmes comptent pour 8 % des chefs d'établissement dans les écoles privées protestantes, 9 % dans les écoles privées laïques, 11 % dans les écoles privées islamiques et 15 % dans les écoles privées catholiques. Bien que ces pourcentages demeurent faibles, ils permettent de questionner la très faible proportion de femmes à la direction des établissements publics et communautaires, qui constituent 85 % des écoles au Tchad et concentrent la majorité de la population étudiante.

**Figure 9 :** Relation entre le pourcentage d'enseignantes et le pourcentage de directrices d'école dans chaque province, 2020-2021



Source : Calculs de l'auteur, MENPC, SIGE, 2017/18 – 2020/21.

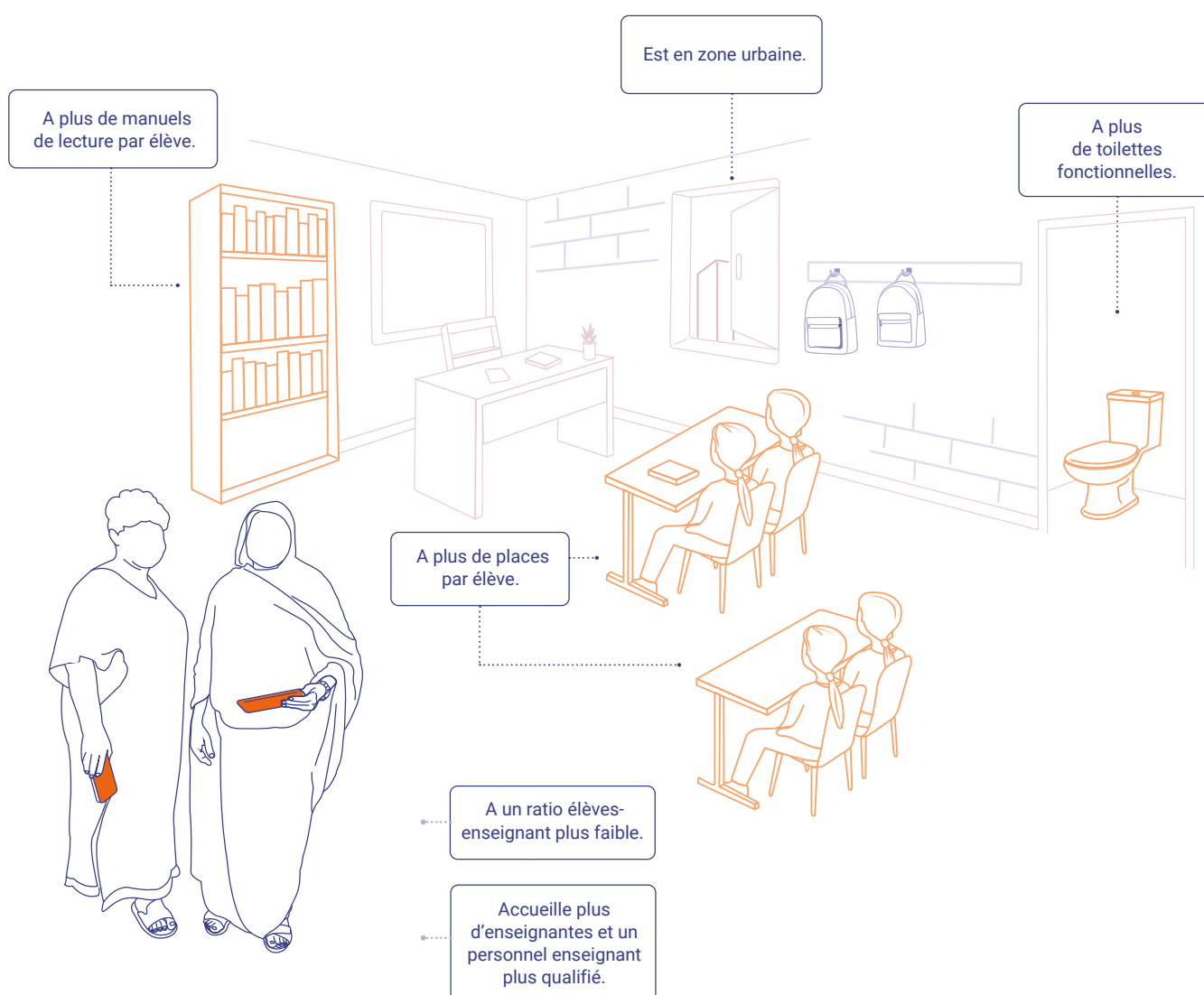
1. En 2020-2021, la proportion d'enseignantes atteignait 23 % dans les écoles privées, 11 % dans les écoles publiques et 8 % dans les écoles communautaires (calculs de l'auteur, MENPC, SIGE, 2020-2021).



## L'école-type dirigée par une femme

En 2020-2021, au Tchad, l'école-type est une école publique située en zone rurale. Elle est dirigée par un homme, compte une majorité d'enseignants communautaires, comporte 12 % d'enseignantes, et dénombre 63 élèves par enseignant. Elle accueille 228 élèves, dont 39 % de filles, et ne dispose que d'une place pour 11 élèves, un manuel de lecture pour trois élèves et un manuel de mathématiques pour quatre élèves (voir la section [6. Annexes : Statistiques descriptives d'une école-type au Tchad](#)).

**Figure 10 :** Caractéristiques de l'école-type dirigée par une femme



**Les écoles dirigées par des femmes se situent majoritairement en zone urbaine (60 %) et comportent de plus larges effectifs (139 élèves de plus en moyenne).** Si la différence d'effectifs demeure limitée dans les écoles communautaires, les écoles dirigées par des femmes comptent plus de 300 élèves supplémentaires dans le secteur public et plus de 50 élèves supplémentaires dans le secteur privé (voir le graphique supérieur de la figure 11). Compte tenu de la faible représentation des femmes à la tête des établissements scolaires, il convient toutefois de noter que ces moyennes sont plus susceptibles d'être influencées par des valeurs extrêmes.

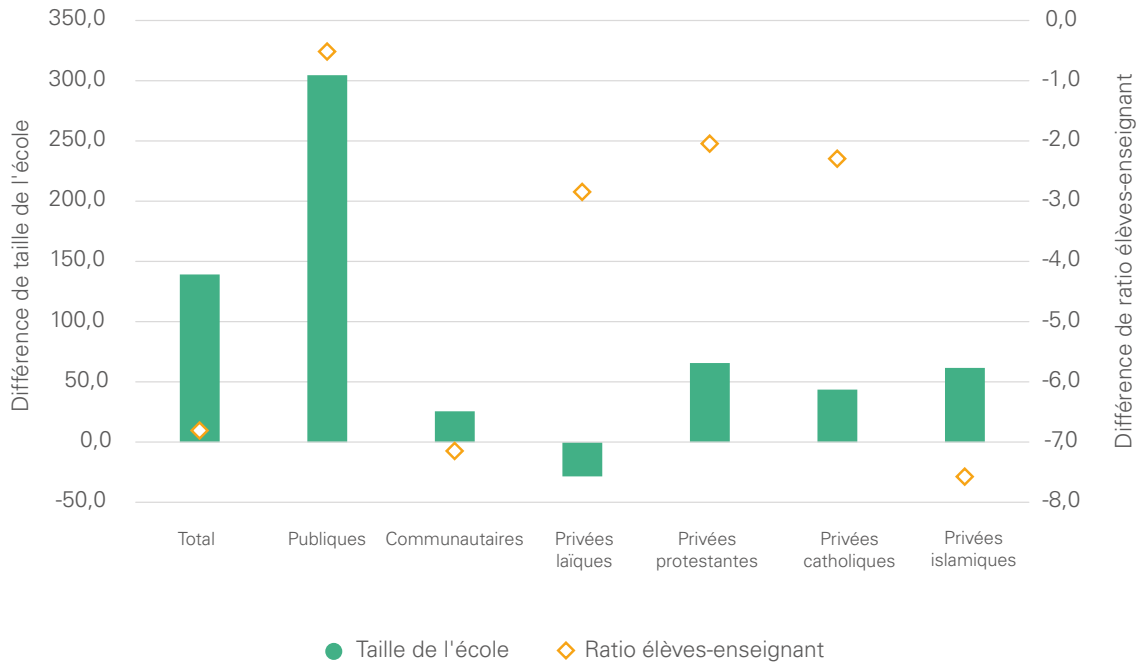
**Les écoles dirigées par des femmes enregistrent des ratios élèves-enseignant plus faibles, disposent d'un personnel enseignant plus qualifié et sont plus paritaires.** En dépit d'effectifs plus importants, les écoles dirigées par des femmes ont sept élèves de moins par enseignant (voir le graphique supérieur de la figure 11). Les équipes pédagogiques de ces établissements sont également significativement différentes : la représentation des femmes y est supérieure de 40 points de pourcentage et le nombre d'instituteurs y est supérieur de 21 points de pourcentage. Elles comptent donc moins de maîtres communautaires que dans les écoles dirigées par des hommes, plus d'enseignants diplômés du baccalauréat (22 points de pourcentage de différence) et moins d'enseignants n'ayant obtenu que le brevet. Enfin elles comprennent davantage d'enseignants diplômés du CFEN (5 points de pourcentage de différence) (voir le graphique inférieur de la figure 11). Cependant, ces résultats ne permettent pas de savoir si i) les directrices parviennent à attirer et retenir plus d'enseignants et à façonner leurs équipes pédagogiques de manière à favoriser l'intégration des femmes et recruter en priorité des profils plus diplômés, ou ii) les directrices sont en moyenne plus souvent nommées dans des écoles présentant une plus grande concentration de femmes et d'enseignants diplômés.

**Les écoles dirigées par des femmes sont plus souvent dotées de toilettes fonctionnelles, et comptent davantage de places assises et de manuels de lecture par élève.** Plus de la moitié des écoles (54 %) dirigées par une femme ont des latrines fonctionnelles, contre à peine plus d'un quart des écoles (29 %) dirigées par un homme, soit un écart de 25 points de pourcentage (voir le graphique supérieur de la figure 12). Les différences sont marginales en ce qui concerne le nombre de manuels de lecture par élève (un écart de 0,03 manuel, soit un manuel de plus tous les 32 élèves) et le nombre de places assises par élève (un écart de 0,05 place, soit une place de plus tous les 20 élèves) (voir le graphique inférieur de la figure 12).

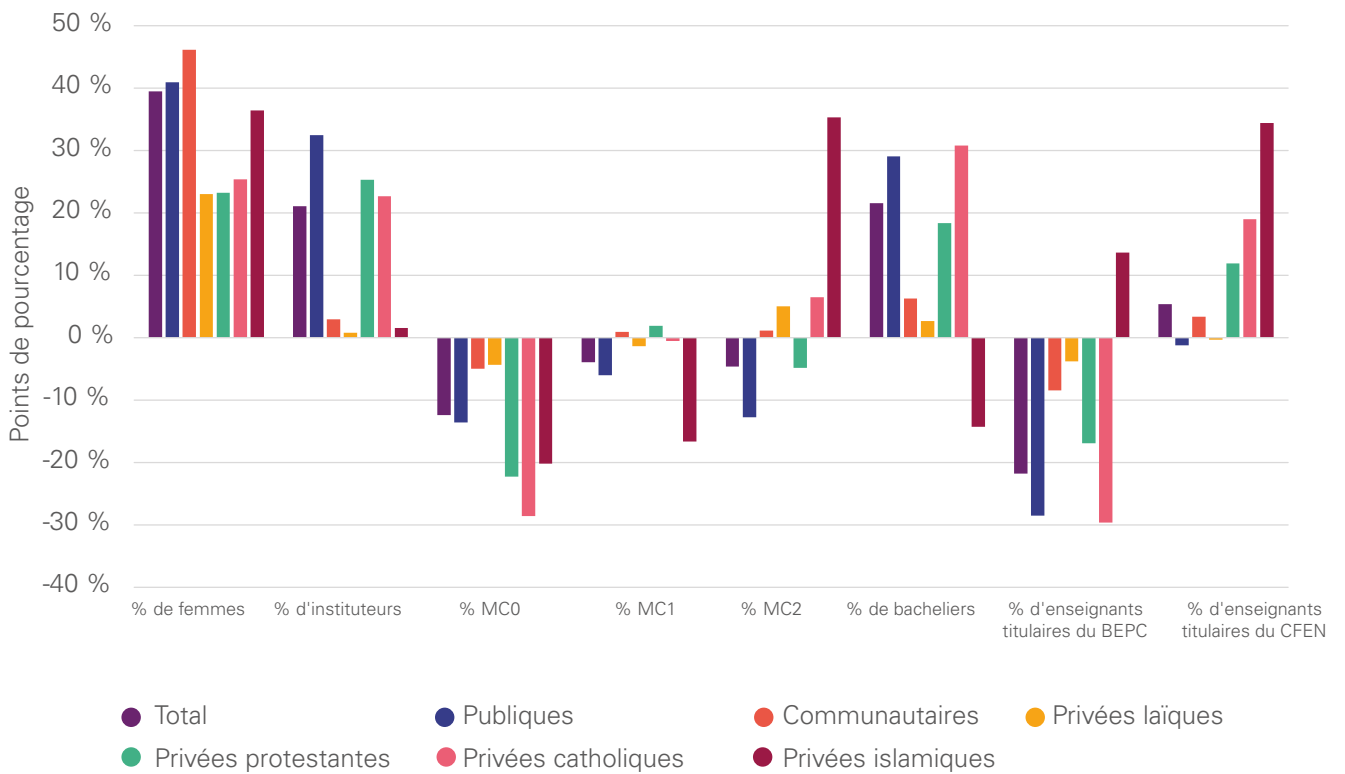


**Figure 11 : Différences de caractéristiques des écoles et du personnel enseignant en fonction de la catégorie d'école et du genre du directeur, 2020-2021**

Infrastructures disponibles (femmes — hommes)



Ressources disponibles (femmes — hommes)



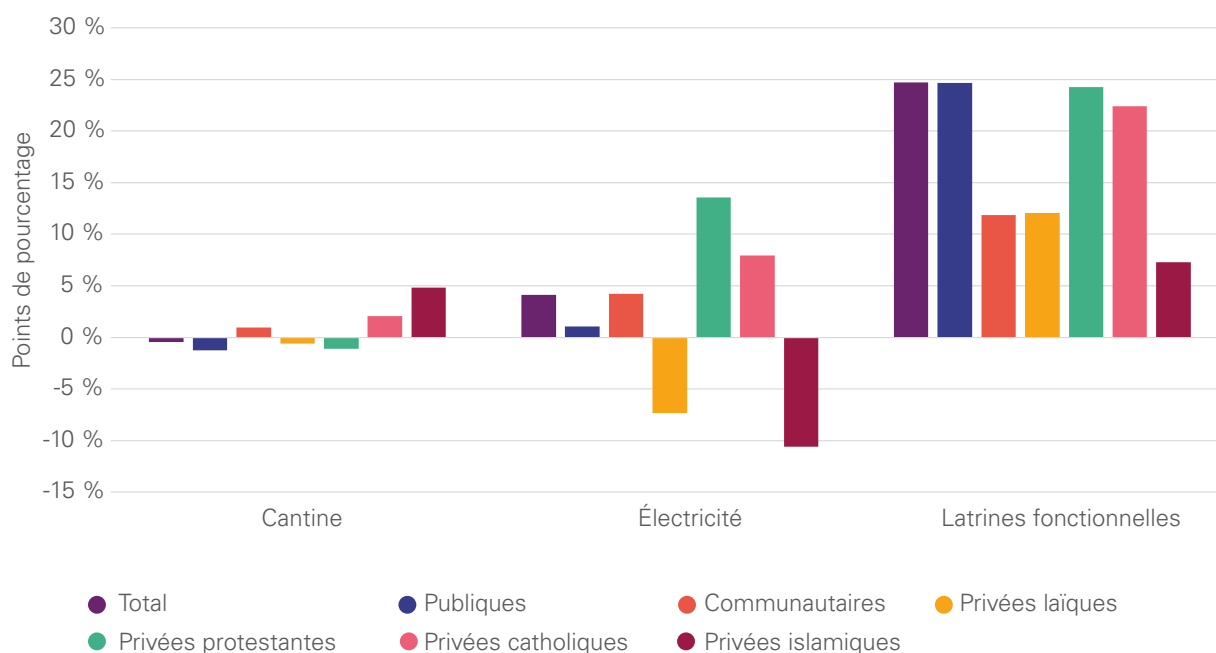
Remarque : Statistiques calculées pour 11 754 écoles.  
 Source : Calculs de l'auteur, MENPC et SIGE, 2017/18 – 2020/21.



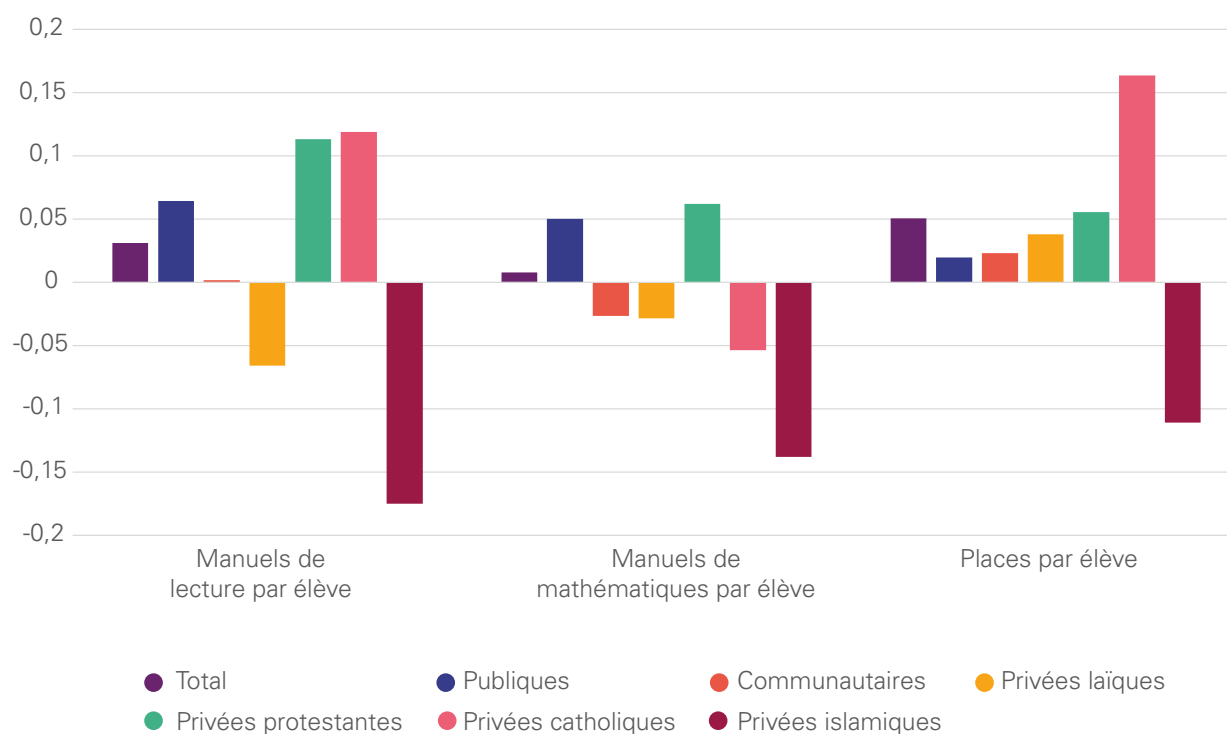


**Figure 12 :** Écarts d'infrastructures et de ressources disponibles en fonction de la catégorie d'école et du genre du directeur, 2020-2021

Infrastructures disponibles (femmes — hommes)



Ressources disponibles (femmes — hommes)



Remarque : Statistiques calculées pour 11 754 écoles.

Source : Calculs de l'auteur, MENPC, SIGE, 2017/18 – 2020/21.

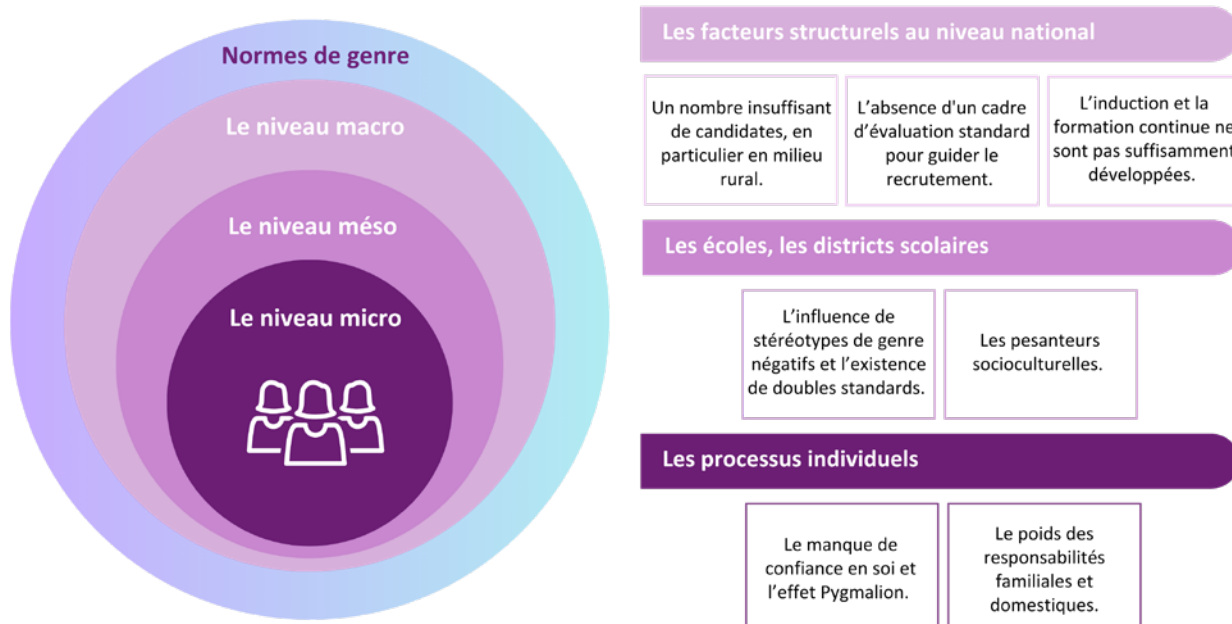


# Les obstacles à l'égalité de genre dans la direction des écoles

**Les causes des inégalités de genre sont multifactorielles et complexes.** Au Tchad, en dépit de l'attitude volontaire du Gouvernement, les indices internationaux mettent en évidence l'inertie d'une situation très inégalitaire (voir la section [Programmes et initiatives visant à promouvoir l'égalité des genres au Tchad](#)). L'identification des obstacles, tels que le manque de capacités ou de ressources des organismes chargés de faire respecter la loi et l'importance des normes traditionnelles profondément enracinées dans la société, constitue donc une condition préalable à la participation équitable des filles et des femmes à l'éducation et au marché du travail.

**La littérature internationale montre que les facteurs qui empêchent les femmes d'accéder à des postes de direction, et d'y réussir, sont transversaux à tous les secteurs d'activité et à tous les contextes géographiques.** Ils incluent, par exemple, les préjugés et les stéréotypes liés au genre, les difficultés à concilier vie professionnelle et vie privée, l'absence de mentors et de modèles, la faible estime de soi et la nécessité de devoir constamment démontrer sa compétence. Une récente analyse systématique a établi que la majorité de ces obstacles existaient en Afrique subsaharienne (Bush *et al.*, 2022). Par ailleurs, lors d'entretiens approfondis, des informateurs clés du système éducatif tchadien ont évoqué l'existence d'obstacles similaires à la participation des femmes aux postes de direction des écoles.

**Figure 13 :** Le cadre d'analyse des obstacles à l'égalité des genres au Tchad de l'initiative WiLL



**Il existe également des obstacles contextuels, qui nécessitent d'être étudiés plus en profondeur.** Pour s'assurer de la pertinence du travail de recherche de l'initiative WiLL, il importe donc d'établir un dialogue entre la littérature nationale, la littérature internationale et les perspectives des informateurs clés sur les défis rencontrés par les femmes. Cette démarche a pour but de définir la feuille de route pour l'élaboration de la prochaine étape du travail de recherche de l'initiative WiLL, qui consistera à collecter et analyser des données au niveau des écoles pour explorer les spécificités du contexte tchadien, et à proposer des mesures concrètes et adaptées au contexte à différents niveaux.

**À cette fin, les obstacles et les leviers potentiels sont répartis en trois niveaux conformément à un cadre d'analyse micro, méso, et macro.** Le niveau micro fait référence aux processus individuels et aux interactions qui se produisent dans les écoles au niveau des directeurs d'école, des enseignants, des parents et des élèves. Le niveau méso se réfère à des dimensions intermédiaires, telles que les écoles ou les districts scolaires. Enfin le niveau macro traite des facteurs structurels au niveau national qui façonnent les systèmes éducatifs, à l'instar des politiques nationales, des normes socioculturelles et des conditions économiques du pays (voir la figure 13).

## Les obstacles au niveau micro

### Le manque de confiance en soi et l'effet Pygmalion

**Dans certains pays africains, la recherche académique a montré que les directrices d'école manquent souvent de confiance en elles.** Elles se sentent dévalorisées en raison de leur genre, car la domination masculine est profondément ancrée dans les cultures locales, et certains acteurs du secteur de l'éducation persistent à croire que les femmes sont moins compétentes que les hommes (Mberia, 2017 ; Ndebele, 2018).

**« Ce qui empêche les femmes de devenir directrices, c'est le manque de compétences. Certaines responsables n'arrivent pas à prendre la parole devant les autres, elles manquent d'expression orale devant l'assemblée. Elles sont timides ; parfois, c'est peut-être de la honte à l'idée de s'exprimer vigoureusement devant l'assemblée. »**

#### Directrice d'école n° 1

Au Tchad, du fait de stéréotypes de genre négatifs, les femmes sont susceptibles de se sous-estimer ou de douter plus facilement de leurs capacités, indépendamment de leur niveau de compétences. Les stéréotypes de genre associent généralement les femmes à des traits tels que la passivité, la sensibilité et la faiblesse, tandis que les hommes sont considérés comme confiants, assertifs et compétents (UNICEF Innocenti, 2022). En internalisant ces stéréotypes, les femmes peuvent ne pas se sentir en mesure de relever des défis professionnels qui sont considérés comme plus adaptés aux hommes et ainsi valider les stéréotypes négatifs qui leur sont associés (prophétie auto-réalisatrice, ou effet Pygmalion).



## Le poids des responsabilités familiales et domestiques

**La gestion du foyer et l'éducation des enfants incombent aux femmes, qui ne disposent alors ni du temps ni de l'énergie nécessaires pour embrasser pleinement leur carrière d'enseignante ou de directrice.** Partout dans le monde, des femmes sont confrontées à la difficulté de concilier un emploi à haute responsabilité et les travaux domestiques. Aux États-Unis, par exemple, les hommes effectuent moins de tâches ménagères à mesure qu'ils progressent dans leur carrière vers des postes de direction. Ce n'est pas le cas pour les femmes, qui continuent d'assumer la plupart des tâches ménagères au sein de leur foyer. Ainsi, les femmes peinent à faire avancer leur carrière et, par conséquent, restent sous-représentées aux postes de direction des entreprises (McKinsey & Company, 2022).

**« On surmonte le problème des tâches domestiques en prenant une femme ou un homme de ménage pour nous aider à la maison. On s'occupe alors beaucoup plus de nos activités ici, au travail. Il y en a des difficultés, mais on fait tout pour les surmonter. »**

**Directrice d'école n° 2**

Au Tchad, les normes de genre font que le foyer est considéré comme l'espace traditionnellement dévolu aux femmes. Elles peinent donc à trouver un équilibre entre emploi rémunéré et travail domestique, bien qu'il leur soit possible d'engager une aide extérieure pour s'occuper de ces tâches. En outre, elles n'exercent qu'un contrôle limité sur les décisions liées à la maternité, ce qui s'assortit d'un taux de natalité très élevé. Les responsabilités qui incombent traditionnellement aux femmes en matière d'éducation des enfants peuvent les contraindre à opter pour une position à temps partiel ou à se retirer du marché du travail, ce qui entrave la progression de leur carrière et réduit leurs chances d'accéder à des postes de direction.

## **Les obstacles au niveau méso**

### Stéréotypes de genre négatifs et doubles standards

**Des stéréotypes de genre négatifs sont profondément ancrés dans la société tchadienne.** Ainsi, il est communément admis que les postes de direction doivent être occupés par des hommes. Dans de nombreux entretiens, des informateurs clés ont expliqué qu'au sein du marché du travail, bien que le nombre de femmes augmente, la norme consiste toujours à attribuer les postes de direction aux hommes (UNICEF Innocenti, 2022), tandis que les femmes demeurent la cible de micro-agressions.

**« Les hommes nous combattent, ils ne veulent pas que les femmes soient devant eux pour les diriger : "Toi, une simple femme, tu vas me donner des directives ? Tu vas me donner des ordres ? Pourquoi ?" Tout cela, c'est la tradition. La tradition dit que la femme n'est pas l'égale de l'homme, qu'elle doit rester à la cuisine, au foyer, et qu'elle ne doit pas aller au bureau pour travailler. Donc c'est maintenant aux femmes de se mobiliser et de s'imposer. »**

**Directrice d'école n° 2**



**En raison de doubles standards et de préjugés sexistes, les femmes sont jugées plus sévèrement que les hommes, à qualité de travail comparable.** Des études montrent que les femmes occupant des postes de direction ont constamment le sentiment qu'elles doivent prouver leur valeur (Sieghart, 2022) et que les enseignantes sont évaluées plus sévèrement par leurs superviseurs que leurs homologues masculins, même lorsqu'elles sont objectivement plus performantes (Beg *et al.*, 2021). Selon les informateurs clés interrogés au Tchad, les enseignantes et les directrices doivent non seulement se montrer brillantes, mais également faire preuve d'une attention exacerbée au bien-être de leurs élèves, une attention souvent qualifiée de « maternelle » et qui n'est pas attendue de la part des directeurs masculins.

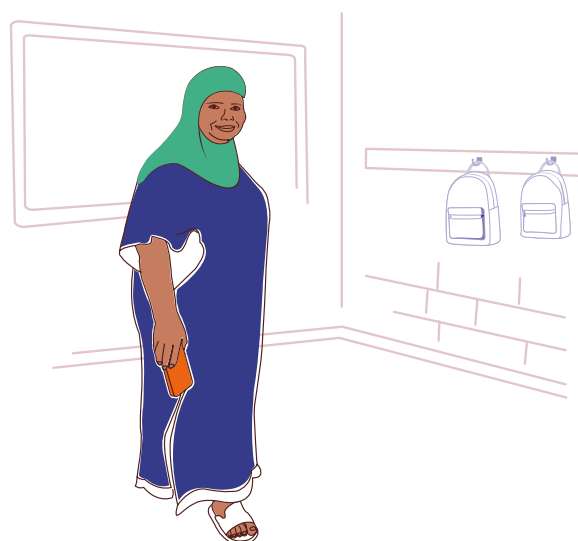
**« Les pesanteurs socio-culturelles empêchent les femmes de commander les hommes. Or, être directrice, ce n'est pas "commander" au sens littéral, parce qu'un directeur dirige, canalise, oriente. Elle ne peut pas avoir le marteau en main pour taper sur la tête des hommes, non. Mais les femmes ont peur. Même si la femme est plus expérimentée que lui, il ne voit que la "robe", le "pagne" de la femme. Au lieu de regarder sa tête, on se concentre sur ça. Et puis, ils sont là à se dire : "Ah celle-là, est-ce qu'elle peut... ?". Et si la femme tient bon, elle peut tout faire, mais si elle cède face à ces critiques, elle se retrouve alors entravée. Les pesanteurs socio-culturelles qui font que toi, une femme, tu ne dois pas prendre la parole parmi les hommes. Or, si la femme dirige, elle doit prendre la parole, parce que ses enseignants sont là, parce qu'il y a des conseils des maîtres. »**

#### Inspectrice n° 1

**Par conséquent, les femmes doivent fournir des efforts supplémentaires et faire preuve d'une résolution à toute épreuve pour parvenir à sortir du lot.** Au Tchad, les femmes qui accèdent à des postes de direction ne sont pas « n'importe quelle femme », mais plutôt, selon les mots de certains informateurs clés, des femmes fortes, capables d'aller de l'avant malgré les difficultés, et qui se sont révélées brillantes, ponctuelles, sérieuses et extrêmement compétentes.

**« Moi, je fais 15 kilomètres par jour, mais toujours à 7 heures du matin tu vas me trouver ici. J'habite en dehors de N'Djamena, mais à 7 heures je suis déjà là. [...] J'ai le courage, j'ai l'assiduité. Il faut aimer aussi son travail. Il faut montrer aux hommes que la femme est capable. Une femme qui arrive à la tête d'une institution, elle ne faillit jamais, elle s'impose par son travail, par la rigueur. On doit montrer aux hommes que nous sommes égaux ».**

#### Directrice d'école n° 2



## Les pesanteurs socioculturelles

**La société tchadienne est très traditionnelle, et ses normes sociales et de genre limitent considérablement le rôle des femmes dans la vie publique.** Très tôt, les filles et les garçons sont socialisés dans des rôles différents, en accord avec une tradition patriarcale. À cet égard, au cours des entretiens, plusieurs femmes occupant des postes de direction ont expliqué que le soutien des hommes de leur entourage — leurs pères, leurs frères et, une fois mariées, leurs maris — avait été crucial pour leur permettre d’atteindre un poste à responsabilité (UNICEF Innocenti, 2022). Sans ce soutien familial, et plus particulièrement masculin, les Tchadiennes ont peu de chance de s’émanciper du rôle de mère et de femme au foyer que la tradition leur impose.

« Moi, j’ai reçu beaucoup de soutien de la part de ma famille. Mon père dit qu’il n’a pas réussi à l’école et que tous ses enfants doivent réussir. Il m’a beaucoup épaulée dans mes études. Il a vu que j’étais brillante. Mon grand frère est magistrat. Il s’est adressé très tôt à moi, il m’a dit : “Non, ma sœur, tu vas réussir avant le mariage.”. Si les filles se trouvent dans une famille qui les soutient, elles vont réussir. Donc, moi, j’ai été vraiment épaulée, par mon père d’abord, puis par mon grand frère qui a pris le relais jusqu’à aujourd’hui. »

Directrice d’école n° 3

**Selon l’outil GES d’évaluation de l’égalité des genres dans l’éducation, les normes et pratiques de genre au Tchad obtiennent le plus mauvais score parmi les 6 domaines clés évalués.** L’outil GES a été conçu par l’Initiative des Nations Unies pour l’éducation des filles (UNGEI) et le Partenariat mondial pour l’éducation pour aider les planificateurs et les praticiens de l’éducation à mener une évaluation rapide de l’égalité des genres dans et par l’éducation. Cette évaluation tient compte de six domaines clés : les possibilités d’éducation, les normes et pratiques de genre, les institutions extérieures à l’éducation, les lois et politiques éducatives, le système éducatif et les résultats d’éducation. Le domaine des normes et pratiques de genre obtient le plus mauvais score, car chacun des quatre indicateurs qui le composent se situe au-delà d’un seuil critique. Par exemple, 77 % des femmes considèrent qu’un mari est en droit de battre sa femme. De même, l’indice de parité relatif à la participation des adolescents aux tâches ménagères s’établit à 1,52, ce qui signifie que la part des adolescentes participant aux tâches ménagères est 52 % plus importante que celle des adolescents (UNGEI, 2022).

## Les obstacles au niveau macro

### Un nombre insuffisant de candidates enseignantes, en particulier dans les zones rurales

Au Tchad, seul un enseignant sur cinq est une femme (voir la section La représentation des femmes dans l’enseignement primaire). Des informateurs clés ont souligné qu’il pourrait y avoir **un nombre insuffisant de femmes qualifiées pour occuper des postes de direction dans les écoles rurales, où le manque d’enseignantes réduit leurs chances d’être sélectionnées.**



La concentration des directrices dans les écoles urbaines n'est cependant pas un défi exclusif au Tchad, et a également été documentée dans d'autres pays d'Afrique tels que le Niger (Játiva, 2023), la Zambie (Kabir, 2023), ou la Côte d'Ivoire (Gouédard, s. d.).

**Néanmoins, le Tchad demeure un cas extrême, avec six provinces dont la proportion d'enseignantes n'excède pas les 12 %** (voir la carte de droite de la figure 8). Les zones rurales sont jugées inappropriées pour les femmes célibataires qui souhaitent travailler comme enseignantes ou directrices en raison du manque d'infrastructures adéquates et des risques de sécurité auxquels elles pourraient être confrontées (UNICEF Innocenti, 2023). Les femmes qui terminent leurs études dans les zones urbaines ont donc tendance à y rester. En outre, le Code de la famille en vigueur au Tchad, qui correspond au code français de 1958, dispose que la décision de choisir le domicile familial échoit au mari. Les enseignantes dont le mari habite en zone urbaine et qui demandent une mutation au titre du regroupement familial sont donc majoritairement exaucées, ce qui contribue également à la concentration des femmes dans les zones urbaines.

« S'agissant de l'affectation des enseignants dans les zones rurales, le problème c'est que la plupart des enseignantes sont mariées. Et dans certaines régions et certains villages, les services de son mari n'existent pas, et ce dernier objecte d'être là. Or, la femme est obligée d'être avec son mari. Il faut améliorer les conditions de travail localement parce que la vie en milieu rural est très difficile pour une jeune femme qui est habituée à un milieu urbain. »

#### Officiel du MENPC n° 1

**Le Tchad ayant l'un des taux d'alphabétisation des filles les plus faibles au monde, en particulier en milieu rural, le nombre de femmes en mesure de se former à un métier du secteur de l'enseignement ou d'accéder au marché du travail est très limité.** Le taux de participation au marché du travail était de 48 % pour les femmes et de 71 % pour les hommes en 2022 (Banque mondiale, 2021), alors que leurs taux d'alphabétisation étaient respectivement de 18 % et 35 % en 2021 (Banque mondiale, 2023e). Ainsi, en 2020, seules 15 % des femmes âgées de 15 à 49 ans avaient suivi un enseignement secondaire, seule une femme sur 10 savait lire dans 12 provinces sur 23 et seule une femme sur 100 savait lire dans les provinces du Lac et du Wadi Fira (UNESCO, 2020).

**Les faibles taux d'alphabétisation et de participation au marché du travail des femmes sont une conséquence directe des normes sociales et culturelles qui privilégient les rôles d'épouse et de mère au détriment de l'éducation des filles.** En dépit de l'action du Gouvernement (voir la section [Programmes et initiatives visant à promouvoir l'égalité des genres au Tchad](#)), les mariages précoces continuent d'empêcher les filles de poursuivre leurs études et de trouver un emploi rémunéré. La prévalence des mariages d'enfants de moins de 15 ans est de 24 %, et la prévalence globale des mariages d'enfants de moins de 18 ans atteint 61 %, l'une des plus élevées au monde (INSEED et UNICEF, 2020 ; UNGEI *et al.*, 2022). Par conséquent, il est indispensable de lutter efficacement contre les mariages précoces pour améliorer les performances scolaires des filles. Si le Gouvernement développe depuis 2015 un arsenal législatif visant à interdire ces mariages (voir la section Programmes et initiatives visant à promouvoir l'égalité de genre au Tchad), il reste nécessaire de veiller à l'application des textes législatifs et d'organiser des campagnes de sensibilisation auprès des familles et des communautés pour lui permettre d'atteindre pleinement son effet dissuasif (UNICEF Innocenti, 2023).



« Les filles ont davantage accès à l'école, mais elles n'arrivent pas loin parce qu'elles se marient. Une fois mariées, il est très difficile pour elles de continuer leurs études. Très peu y parviennent, et seulement si elles ont la chance d'avoir un mari qui consent à soutenir sa femme sur cette voie. »

### Officiel du MENPC n° 2

**Les violences sexistes et les grossesses précoces conduisent de nombreuses filles à abandonner leur scolarité.** Le Tchad figure parmi les pays avec les taux de grossesse précoce les plus élevés au monde (UNESCO, 2020) et ne dispose pas de lois ou de politiques visant à retenir ou à réinsérer les filles enceintes ou les mères adolescentes dans les écoles (Human Rights Watch, 2018). Les filles sont également confrontées à des taux élevés de violence sexiste dans les écoles, notamment à du harcèlement et des agressions sexuelles de la part d'enseignants et d'élèves masculins. Ces violences concourent à un environnement menaçant pour les filles, qui ne peuvent se concentrer sur leurs études et sont plus susceptibles d'abandonner leur scolarité pour éviter de se mettre en danger (Initiative « Priorité à l'Égalité », 2021).

### L'absence de cadre d'évaluation normalisé pour encadrer le recrutement

**En l'absence d'un ensemble complet et clairement défini de critères de sélection, le recrutement des directeurs s'effectue essentiellement sur la base de l'ancienneté en tant qu'enseignant, un critère discriminatoire à l'égard des femmes.** Bien que la légitimité de l'ancienneté comme critère de sélection soit remise en question dans de nombreux systèmes éducatifs (Pont *et al.*, 2009), elle demeure l'un des principaux éléments pris en compte par les inspecteurs au moment de nommer un directeur d'école (UNICEF Innocenti, 2022). Or, en raison de leurs faibles niveaux d'éducation et de participation au marché du travail, les femmes accumulent moins d'ancienneté que les hommes à âge équivalent. Elles sont donc structurellement sous-représentées parmi les candidats considérés par les inspecteurs.

**En l'absence de mesures proactives visant à encourager la promotion d'un plus grand nombre de femmes, le processus de recrutement continue de reproduire des schémas inégalitaires.** Dans la société tchadienne, les préjugés à l'encontre des femmes sont largement répandus et les normes traditionnelles n'encouragent pas la participation des femmes au marché du travail. De plus, le corps d'inspection, qui nomme les candidats dans les écoles publiques, demeure majoritairement masculin. En raison de la préférence pour les personnes du même genre et des pesanteurs socio-culturelles, les inspecteurs ont tendance à privilégier le recrutement d'hommes, contribuant ainsi à perpétuer un système de recrutement inégalitaire. Il est donc indispensable d'améliorer la représentation des femmes aux postes d'inspection pour favoriser l'accès des femmes aux postes de direction des écoles (UNICEF Innocenti, 2023).

« La plupart des inspecteurs sont des hommes, et ils ne nomment que des hommes comme eux en tant que chefs. Et maintenant qu'il y a des femmes qui deviennent inspectrices, elles aussi elles commencent par nommer les femmes. »

### Officiel du MENPC n° 3





## Une insertion professionnelle et une formation continue insuffisamment développées

Au Tchad, la législation ne prévoit pas de formation normalisée obligatoire ni de période d'insertion professionnelle pour les directeurs nouvellement nommés.

« Il faut accompagner les femmes... les accompagner et renforcer significativement leurs capacités, aussi bien professionnelles qu'extra-professionnelles, parce qu'il y a des femmes qui sont capables mais qui ne supportent pas les pressions et les préjugés. Donc, il faut les accompagner et les préparer à assumer cette position, parce qu'il y a beaucoup de défis quand on est responsable quelque part. Il n'y a pas de préparation pour la prise de responsabilité. Ce n'est pas facile si vous n'avez pas un fort caractère. »

### Officiel du MENPC n°2

**L'absence de formation est plus préjudiciable aux femmes qu'aux hommes.** Dans un contexte où, traditionnellement, les femmes ne sont pas censées occuper des postes à responsabilité dans la vie publique, les attentes des familles et de la communauté peuvent être plus élevées à leur égard (Dagnew *et al.*, 2020) (voir la section [Les obstacles au niveau micro](#)). Il convient donc de renforcer leurs compétences pour les encourager à prendre des responsabilités, combattre les préjugés défavorables, montrer le soutien de la hiérarchie et améliorer la gestion administrative et pédagogique des écoles pour tous les directeurs, indépendamment de leur genre.

**La sous-représentation des femmes aux postes de direction limite leur possibilité de bénéficier d'un modèle ou d'un mentor.** D'une part, cette sous-représentation a un impact sur la manière dont les élèves et les enseignants façonnent leurs ambitions et renforcent de potentiels stéréotypes de genre négatifs, ce qui entretient *in fine* la sous-représentation des femmes sur le marché du travail qualifié. D'autre part, le mentorat permet de compenser un système de formation limité. Compte tenu du nombre restreint de directrices d'école, il est difficile pour les directrices nouvellement nommées de bénéficier d'un mentor susceptible de comprendre leurs défis personnels et de les guider, ou d'un modèle à même de les inspirer dans leur travail.



# 04

## Promouvoir l'excellence dans le secteur de l'éducation :

l'importance de la représentation  
des femmes dans les écoles

---



## Les performances des écoles dirigées par des femmes

---

L'initiative WiLL au Tchad est mise en œuvre conjointement avec l'initiative Data Must Speak (DMS). Cet autre programme de recherche de l'UNICEF Innocenti vise à identifier les écoles dites « modèles positives », à savoir les écoles dont les performances en matière de résultats scolaires excèdent les performances d'écoles œuvrant dans des contextes similaires avec des ressources équivalentes. En concertation avec le MENPC, l'initiative DMS a retenu trois indicateurs complémentaires pour mesurer la performance des écoles. Il s'agit des taux de passage dans la classe supérieure, de redoublement et d'abandon scolaire au cours des cinq transitions entre les classes du cycle primaire (du CP1 au CP2, du CP2 au CE1, du CE1 au CE2, du CE2 au CM1, et du CM1 au CM2).

Pour mieux comprendre la performance des écoles, **les trois indicateurs retenus (les taux de passage dans la classe supérieure, de redoublement et d'abandon scolaire)** sont modélisés comme dépendants des caractéristiques de l'école (infrastructures, ressources, etc.) et du personnel enseignant. À cet effet, l'initiative WiLL s'attache notamment à comprendre les relations potentielles existant entre ces indicateurs de performance et des variables d'intérêt, à savoir le genre du directeur d'école et le pourcentage d'enseignantes, ainsi que leur interaction avec le genre des élèves. L'accumulation des données annuelles du SIGE pour lesquelles le genre du directeur est connu a permis de constituer une base de données répertoriant toutes les écoles du Tchad sur les trois dernières années scolaires disponibles, soit 2018-2019, 2019-2020 et 2020-2021 .

**Les écoles qui disposent d'un personnel enseignant plus qualifié, d'une cantine et d'électricité ont de meilleures performances en moyenne.** En ligne avec l'analyse effectuée par l'initiative DMS, l'exploration statistique révèle que les écoles dont la proportion d'instituteurs et d'enseignants bacheliers est plus élevée obtiennent de meilleurs résultats en matière de taux d'abandon et de passage dans la classe supérieure (voir le tableau 3 de la section [6. Annexes, Analyse statistique des bases de données du SIGE au Tchad](#)). S'agissant des infrastructures, la présence d'une cantine et d'électricité dans l'école est associée à des taux d'abandon inférieurs de l'ordre de 2 points de pourcentage et, par conséquent, à des taux de passage dans la classe supérieure plus élevés de 2 points de pourcentage.

**Plus les écoles disposent de manuels scolaires, plus le taux de passage dans la classe supérieure est élevé.** En moyenne, quand une école dispose d'un manuel de lecture supplémentaire par élève, son taux de redoublement est inférieur de 0,8 point de pourcentage et son taux de passage dans la classe supérieure est plus élevé de 1,2 point de pourcentage. S'agissant des manuels de mathématiques, l'effet positif sur le taux de passage dans la classe supérieure est de 5,3 points de pourcentage et provient d'un taux d'abandon réduit de 5 points de pourcentage. Le manque de manuels de mathématiques semble être plus dommageable à la réussite des élèves, qui auront davantage tendance à abandonner leur scolarité, alors que le manque de manuels de lecture est plutôt associé au redoublement. Ces résultats mettent en lumière l'effet potentiellement discriminant des mathématiques (entendu ici au sens de filtre), qui sont alors susceptibles de mener à l'exclusion des élèves qui ne reçoivent pas le soutien dont ils ont besoin. Par ailleurs, ces résultats n'étant que des corrélations, il est également possible que les écoles disposant d'un nombre restreint de manuels de mathématiques soient également celles qui partagent des caractéristiques communes propres à favoriser l'abandon des élèves et non observées dans les données disponibles.

**L'absence de places assises pour les élèves et le nombre élevé d'élèves par enseignant constituent d'importants obstacles à l'apprentissage au Tchad.** En moyenne, les écoles disposent d'une place assise pour 10 élèves et d'un enseignant pour 63 élèves. Les coefficients estimés suggèrent que si chaque élève bénéficiait d'une place, le taux d'abandon diminuerait de 3,2 points de pourcentage et le taux de passage



dans la classe supérieure augmenterait de 3 points de pourcentage. Par ailleurs, si le ratio élèves-enseignant décroissait pour atteindre 50 élèves par enseignant, le taux d'abandon diminuerait de 1,7 point de pourcentage et le taux de passage dans la classe supérieure augmenterait de 1,4 point de pourcentage. Ainsi, bien que le ratio élèves-enseignant au Tchad soit considérablement supérieur à la cible de 40 élèves par enseignant fixée par le Partenariat mondial pour l'éducation (Partenariat mondial pour l'éducation, 2021), le manque d'infrastructures pour accueillir les élèves représente un défi plus pressant, son impact potentiel sur la performance du système éducatif étant le plus élevé.

**Les filles obtiennent des résultats significativement en dessous de ceux des garçons.** En effet, le taux de passage dans la classe supérieure des filles est inférieur de 4,1 points de pourcentage, leur taux de redoublement supérieur de 0,5 point de pourcentage et leur taux d'abandon supérieur de 3,6 points de pourcentage. Cependant, lorsque l'école est dirigée par une femme, les écarts en matière de passage dans la classe supérieure et d'abandon se réduisent de 1,6 point de pourcentage. De même, quand la proportion d'enseignantes dans l'école augmente, les écarts de performance s'estompent. Par exemple, les filles scolarisées dans un établissement dont tous les enseignants sont des femmes enregistrent un taux de passage dans la classe supérieure dépassant de 2 points de pourcentage celui des filles scolarisées dans un établissement ne comptant aucune enseignante.

**Les écoles qui emploient plus d'enseignantes proposent un environnement plus favorable aux filles, qui sont alors moins susceptibles d'abandonner leur scolarité.** La modélisation des indicateurs de performance en fonction, à la fois, du genre du directeur et de la proportion d'enseignantes, montre que seule la proportion d'enseignantes est statistiquement significative. L'influence des directrices est donc indirecte, et se manifeste à travers la proportion d'enseignantes. En effet, les écoles dirigées par des femmes affichent une proportion d'enseignantes supérieure de 40 points de pourcentage à celle des écoles dirigées par des hommes (voir le graphique inférieur de la figure 11). Cependant, l'effet positif de la proportion d'enseignantes sur la réussite des filles s'assortit également d'un effet négatif sur la réussite des garçons, dont les raisons restent à explorer (voir ci-dessous).

**Dans les écoles publiques, les écarts de résultats (en fonction du genre du directeur et des enseignants) sont contrastés.** La stratification de l'échantillon met en lumière des effets différenciés selon le type d'école et, dans les écoles publiques, les directeurs et les écoles disposant d'une plus grande proportion d'enseignants obtiennent des taux d'abandon plus faibles et, par conséquent, des taux de passage dans la classe supérieure plus élevés (voir le tableau 4 de la section 6. Annexes : Analyse statistique des bases de données du SIGE au Tchad). Une ventilation plus poussée en fonction de la situation géographique des écoles indique que ces résultats sont principalement imputables aux écoles rurales (voir le tableau 5 de la section [6. Annexes : Analyse statistique des bases de données du SIGE au Tchad](#)). Dans les écoles publiques dirigées par un homme, le taux d'abandon est inférieur de 2,9 points de pourcentage en zone urbaine et de 4,2 points de pourcentage en zone rurale. Cependant, une plus grande proportion d'enseignantes dans les écoles situées en zone urbaine est associée à une meilleure réussite scolaire des filles. En zone rurale, une plus grande proportion d'enseignants hommes est associée à une performance plus élevée de l'école, mais de façon moins marquée pour les filles. Ces résultats indiquent que pour les directrices et enseignantes des écoles publiques, l'exercice de leur fonction peut être rendu difficile par les préjugés négatifs relatifs aux compétences des femmes, ainsi que par les pesanteurs socio-culturelles qui existent dans la société tchadienne (voir la section Les obstacles à l'égalité des genres dans la direction des écoles), potentiellement exacerbés dans les zones rurales.

**En revanche, les directrices et les enseignantes obtiennent de meilleurs résultats dans les écoles communautaires et privées.** Dans les écoles communautaires, les directrices obtiennent un taux d'abandon inférieur, en moyenne, de 5,3 points de pourcentage (voir le tableau 6 de la section [6. Annexes : Analyse statistique des bases de données du SIGE au Tchad](#)). De même, les écoles privées dirigées par une femme



obtiennent, en moyenne, un taux de passage dans la classe plus élevé de 3,3 points de pourcentage (voir le tableau 7 de la section 6. [Annexes : Analyse statistique des bases de données du SIGE au Tchad](#)). En outre, dans les écoles communautaires et privées, plus la proportion d'enseignantes augmente, plus le taux d'abandon des filles diminue et leur taux de passage dans la classe supérieure augmente, sans pour autant que ceux des garçons ne se détériorent.

**Ces résultats doivent cependant être interprétés avec prudence.** Les données disponibles ne permettent pas de vérifier les niveaux de qualification du chef d'établissement et des enseignantes (uniquement le niveau de qualification global du personnel enseignant). Par conséquent, les modalités de nomination des directrices et de recrutement des enseignantes dans les écoles communautaires et privées, ainsi que le statut social associé à ces types d'écoles, pourraient en partie expliquer les meilleurs résultats enregistrés par ces écoles, et méritent d'être analysées plus en détail au cours de l'étape qualitative de l'initiative de recherche WiLL au Tchad.



## Les pratiques des directrices d'école susceptibles d'améliorer les performances scolaires

---

Des études menées dans différents secteurs et contextes géographiques ont montré que les femmes adoptent des styles de leadership et de gestion différents de ceux des hommes. Dans les pays africains, par exemple, il est apparu que les femmes adoptaient plus souvent que les hommes des mécanismes plus démocratiques, collégiaux et coopératifs (Moyo *et al.*, 2020 ; Nosike et Oguzor, 2011). Au Tchad, les informateurs clés ont suggéré qu'en dépit des obstacles auxquels elles sont confrontées et du rôle traditionnel attendu d'elles, les femmes excellent aux postes de direction, avec un style de gestion qui leur est propre.

**« Les femmes dirigent forcément de manière différente. La femme est d'abord la gestionnaire, l'administratrice de la maison et des enfants. Elle est habituée aux enfants et les enfants sont en sécurité quand ils sont avec une femme. Donc, elle dirige l'école comme si c'était sa maison. Une femme qui est responsable, qui a les compétences professionnelles nécessaires, il n'y a aucune raison pour qu'elle ne dirige pas mieux que les hommes. »**

**Officiel du MENPC n° 4**

Les entretiens conduits auprès des informateurs clés ont mis en lumière plusieurs pratiques prometteuses, documentées dans la littérature internationale. Les prochaines étapes de l'initiative WILL seront consacrées à l'étude plus approfondie de ces pratiques et de la possibilité de les mettre à l'échelle pour améliorer le système éducatif tchadien dans son ensemble.

### Des leaders pédagogiques tournées vers la recherche de solutions

**Les directrices sont plus susceptibles de faire preuve de leadership pédagogique**, c'est-à-dire d'œuvrer à l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage dans leur établissement et de chercher des stratégies innovantes pour relever les défis spécifiques à leurs écoles (Hallinger *et al.*, 2016). Par exemple, dans la plupart de pays du PASEC 2019, les directrices déclarent intervenir plus souvent en classe pour soutenir les enseignants (Alban Conto *et al.*, 2023). En Afrique de l'Ouest et du Centre, les directrices mettent en place des pratiques plus efficaces que les stratégies traditionnelles visant à décourager l'absentéisme des enseignants, à l'instar des registres de présence, des lettres d'avertissement ou encore des sanctions financières. Elles élaborent des stratégies de sensibilisation visant à faire prendre conscience aux enseignants l'impact négatif de leur absence sur les élèves (Játiva *et al.*, 2022).

**« Les hommes qui sont directeurs gèrent l'école d'une manière austère, et certains élèves ont peur. En revanche, les femmes donnent toujours des conseils, elles calment les enfants, elles les appellent par leur nom. »**

**Officiel du MENPC n° 1**



Les directrices démontrent, dans différents contextes africains, un esprit d'innovation et la volonté de faire évoluer les conditions d'apprentissage dans les écoles pour améliorer les résultats et le bien-être des élèves, en particulier des filles (Komiti et Moorosi, 2020 ; Sperandio et Merab Kagoda, 2010). Ainsi, au Tchad, de nombreux répondants ont suggéré que les directrices se concentrent davantage sur le développement de l'école. En effet, alors que les directeurs sont décrits comme plus « autocratiques et traditionnels », les directrices sont considérées comme « flexibles et tournées vers l'apprentissage ».

**« La femme, quand elle est responsable, recherche beaucoup plus la qualité. Elle veut que ses enfants réussissent. Donc, elle a toujours une préoccupation : la réussite. Elle sait que comme les filles ne sont pas nombreuses, elles vont copier son exemple, donc elle cherche toujours les meilleures stratégies, celles qui donnent de bons résultats pour son école. »**

**Officiel du MENPC n° 5**

## **Une approche bienveillante à l'égard des élèves, en particulier des filles**

**Selon les informateurs clés, les directrices s'intéressent à tous les élèves de l'école, connaissent leurs prénoms et sont plus attentives à leurs besoins.** La présence d'une figure maternelle à la tête de l'établissement rassure les parents, en particulier les parents de filles, qui sont plus confiants à l'idée de laisser leurs filles poursuivre leur scolarité, car ils estiment qu'une directrice est plus à même de jouer un rôle de conseiller et de mentor et de façonner un environnement plus propice à leur épanouissement.

**« Les parents confient leurs filles aux directrices, parce que ce sont des femmes, des mères et des grandes sœurs qui les éduquent. Ça les rassure parce qu'elles sont entre les mains d'une femme. Les filles, elles se confient à nous. Elles nous disent tous leurs problèmes et nous, en tant que mères, on trouve des solutions pour elles, c'est ça le secret. »**

**Directrice d'école n° 3**

**Les directrices cherchent davantage à remédier aux causes de l'abandon scolaire des filles.** Les informateurs clés mentionnent en particulier les stratégies mises en place par les directrices pour relever les défis qui compromettent sérieusement l'éducation des filles à la fin du cycle primaire, tels que l'hygiène menstruelle ou le mariage précoce. Les directrices indiquent notamment s'entretenir individuellement avec les filles pour leur prodiguer des conseils, intervenir dans les classes pour aborder les questions liées à la santé procréative et impliquer les parents pour les informer de l'importance de maintenir et soutenir la scolarité de leurs filles.

**« Étant directrice dans cette école, je leur prodigue d'abord des conseils sur leur propre vie, sur leur scolarité et sur les pratiques néfastes auxquelles de nombreuses femmes s'adonnent de nos jours. Étant responsable de l'école, je passe moi-même de classe en classe pour sensibiliser, et je ne baisse pas les bras là-dessus. Et beaucoup suivent mes conseils et viennent me remercier. »**

**Directrice d'école n° 1**



## Des modèles pour les filles et les familles

L'accroissement de la diversité aux postes de direction se traduit par une amélioration des résultats dans tous les secteurs (Sieghart, 2022). Dans le secteur de l'éducation, l'augmentation du nombre de directrices d'école permettrait d'apporter un éclairage différent sur les défis auxquels les filles sont confrontées en matière d'accès à l'éducation, de mieux les comprendre et de s'efforcer d'y remédier.

« J'entre en classe, je leur explique mon parcours. Comment j'ai fait l'école primaire en étant orpheline et comment je me suis serré la ceinture, quels efforts j'ai déployés à l'école pour étudier malgré le mariage et les enfants. J'ai pu tenir jusqu'à la fin de l'université et devenir enseignante, donc c'était un exemple pour elles, pour les filles. C'est une manière de les encourager à ne pas abandonner les cours. J'ai pris mon exemple et ça leur donne aussi le courage d'étudier. En tant que femmes, nous leur donnons l'exemple pour qu'elles étudient »

Directrice d'école n° 3

**L'augmentation du nombre de directrices d'école au Tchad pourrait ainsi contribuer à améliorer le niveau d'éducation des filles dans le pays.** Par exemple, les femmes qui occupent des postes de direction dans le secteur de l'éducation peuvent servir de modèles et nourrir les ambitions des filles et de leurs parents, et les inciter à poursuivre leur éducation (Sperling et Winthrop, 2015). La présence de directrices rassure les parents, qui sont alors plus susceptibles de soutenir leurs filles et de les laisser mener leur scolarité à son terme.



UNICEF/UN0469161/Dejongh





# 05

## Conclusion et recommandations politiques

---



Le présent rapport rend compte des deux premières phases de l'initiative de recherche WiLL au Tchad. D'une part, l'analyse des données administratives, par l'intermédiaire des bases de données SIGE, a permis de quantifier la sous-représentation des femmes (directrices et enseignantes) dans le système éducatif tchadien. D'autre part, la description du cadre politique et institutionnel du pays, ainsi que des entretiens avec des informateurs clés, ont permis de mettre en lumière le large éventail d'obstacles que les femmes doivent surmonter pour accéder à des postes de direction d'école.

Plus précisément, la variabilité de la performance des femmes dans le système éducatif tchadien témoigne des nombreux obstacles contextuels qui les empêchent d'exercer leur fonction dans de bonnes conditions. Ces obstacles ont été recensés et comprennent, entre autres, un processus de recrutement des directeurs opaque, l'influence de stéréotypes de genre négatifs, les pesanteurs socio-culturelles et le poids des responsabilités familiales et domestiques.

Les causes des inégalités de genre sont multifactorielles et complexes. Afin de relever ces défis, améliorer la représentation des femmes à la tête des établissements scolaires et accroître la qualité globale de l'éducation au Tchad, le présent rapport formule plusieurs recommandations à l'intention du MENPC :

- **Établir un cadre de recrutement normalisé pour les directeurs d'école** : Ce cadre doit spécifier les critères d'éligibilité et les critères de sélection des candidats, définis à partir d'un arbre des compétences attendues d'un directeur (leadership technique, leadership pédagogique, intelligence socio-émotionnelle et savoir-être, etc.). Au Niger par exemple, l'article 7 de l'arrêté n° 0283 de 2021 portant attribution des directeurs d'école primaire énumère les critères d'éligibilité à la fonction de direction. La mise en place d'un tel cadre est nécessaire pour améliorer la transparence du recrutement, clarifier les attentes à l'égard des directeurs et susciter des vocations parmi les candidats potentiels.
- **Professionaliser la fonction de chef d'établissement** : Pour soutenir les directeurs dans leur travail, et favoriser l'émergence d'un leadership efficace, il est primordial de codifier la profession. Parallèlement à la mise en place d'un cadre global de compétences requises pour étayer le processus de recrutement, la définition des actions clés à mener par les directeurs, telles que l'auto-évaluation de l'école et l'élaboration d'un plan de développement, fournira à ces derniers des indications précieuses sur les mesures nécessaires pour assurer le bon fonctionnement de l'école, ainsi que sur les axes de formation continue à privilégier.
- **Structurer la carrière des enseignants pour établir des passerelles claires avec les fonctions de direction** : La structuration du parcours professionnel des enseignants peut prendre de nombreuses formes. Par exemple, il peut s'agir de leur imposer d'exercer dans des zones reculées au début de leur carrière en contrepartie d'une mobilité future facilitée ou d'une progression salariale accélérée, ou de les encourager à assumer certaines tâches liées à la gestion de l'école pour en améliorer le fonctionnement. Structurer les carrières des enseignants permet de les motiver et d'accroître leur efficacité, et peut également contribuer à améliorer le maillage des enseignants sur le territoire et à susciter des vocations pour les postes de direction.
- **Développer la formation continue pour les chefs d'établissement** : Il n'existe pour l'instant pas de formation dédiée aux chefs d'établissement, bien que le renforcement des compétences de ces agents essentiels du changement ait le potentiel d'améliorer significativement les performances du système éducatif. Cette mesure bénéficiera d'ailleurs davantage aux directrices d'école, qui sont plus isolées que leurs homologues masculins et qui font face à des défis plus importants en raison des stéréotypes de genre qui sapent leur autorité et altèrent le regard porté sur leur professionnalisme.



- **Mettre en place des programmes de mentorat non mixte pour les enseignantes** : L'organisation d'ateliers ou de rencontres avec des femmes mentores aidera les enseignantes à renforcer leurs compétences en matière de leadership et à nourrir leurs ambitions professionnelles. Plus généralement, cela leur permettrait de se soutenir mutuellement dans un environnement essentiellement masculin, et contribuerait à leur bien-être.
- **Définir des quotas pour la représentation des femmes aux postes d'inspection et de direction des écoles** : L'ordonnance n° 12 du 22 mai 2018, qui fixe un quota de 30 % de femmes s'applique dans les organes de décision, notamment aux listes de candidatures aux élections législatives et aux postes de direction dans les structures parapubliques ou privées. De même, le fait de définir des quotas pour les postes d'inspection pédagogique et de direction d'école, par province pour tenir compte des spécificités régionales, permettrait d'entraver la reproduction d'un système de sélection particulièrement inéquitable et d'accroître le nombre de directrices.
- **Organiser des campagnes de sensibilisation aux questions de genre, en particulier auprès des inspecteurs, mais aussi auprès de la société tchadienne dans son ensemble** : Le corps d'inspection, qui assure la nomination des directeurs d'école, est majoritairement masculin. Il convient donc de mener des campagnes de sensibilisation pour contrebalancer le poids des stéréotypes de genre et des doubles standards imposés aux femmes, qui sont largement répandus dans la société tchadienne. L'UNICEF au Tchad, à travers sa division chargée de la modification des comportements sociaux (« Social Behaviour Change », SBC), organise régulièrement des campagnes pour responsabiliser les individus et les communautés, et encourager l'adoption de pratiques propices à l'émergence d'une société plus équitable. La division SBC de l'UNICEF peut donc mettre son expertise à l'appui de l'organisation de telles campagnes de sensibilisation.
- **Promouvoir la réussite scolaire des filles pour enclencher une dynamique de long terme** : L'atténuation des facteurs de décrochage scolaire (mariages précoces, violences sexuelles, manque d'infrastructures sanitaires, etc.) et la mise en place de dispositifs visant à promouvoir la réussite scolaire des filles (gratuité de l'éducation pour les filles qui atteignent un certain niveau de performance, programmes scolaires qui incluent la santé reproductive, développement des infrastructures d'hygiène) contribueront à améliorer la réussite scolaire des filles, la participation des femmes au marché du travail et, par conséquent, la proportion d'enseignantes. La multiplication des modèles féminins pour les élèves et l'élargissement du réservoir de candidates pour les postes de direction devraient initier un cercle vertueux en faveur d'une meilleure représentation des femmes dans l'enseignement.

Pour continuer de soutenir le Tchad dans l'élaboration de solutions visant à améliorer la représentation des femmes dans le secteur de l'éducation, les prochaines étapes de l'initiative de recherche WiLL consisteront à collecter des données quantitatives et qualitatives dans un échantillon d'écoles à travers le pays (voir la section [L'initiative WiLL au Tchad](#)). Les conclusions de ce rapport serviront de feuille de route pour la conception des instruments et de la stratégie d'échantillonnage de la collecte de données, afin d'identifier toujours plus précisément les obstacles au leadership féminin dans les écoles, ainsi que les pratiques des chefs d'établissement qui sont couronnées de succès.



# 06

## Annexes

---



# Méthodologie de la collecte des données du SIGE

---

## Processus de collecte des données du SIGE

Chaque année, conformément au manuel de procédures pour la collecte et le traitement de données statistiques, le MENPC produit des données statistiques sur le système scolaire visant à étayer la gestion et le pilotage du système éducatif. Ce processus est déclenché par une note officielle du MENPC co-signée par le Ministère du genre et de la solidarité nationale. Cette note, qui fixe la période de collecte des données, est envoyée aux DPEN, aux IDEN, aux IPEP et, enfin, aux chefs d'établissements scolaires.

Les outils de collecte de données et leurs guides de remplissage sont ensuite mis à jour, puis validés au niveau central au cours d'un atelier. Une note de service du Secrétariat général désigne, sur la proposition de la Direction de la planification, de la prospective et de la carte scolaire (DPPCS), les participants à l'atelier parmi les représentants des différents ordres d'enseignement et les partenaires concernés. À l'issue de l'atelier, le masque de saisie de l'application StatEduc 2 est mis à jour.

L'étape suivante est consacrée à la reprographie des questionnaires, en tenant compte du nombre d'établissements (préscolaires, primaires, moyens, secondaires, secondaires techniques et écoles normales d'instituteurs bilingues) et du nombre de centres (centres de formation technique et professionnelle, centres d'alphabétisation, centres d'éducation de base non formelle), qui sont ensuite envoyés dans les DPEN au mois de décembre. Les DPEN transmettent alors à leur tour les outils de collecte aux IDEN et aux IPEP conformément au calendrier établi. Les inspections se chargent ensuite de leur distribution aux responsables des établissements scolaires et organisent, au besoin, des séances de formation sur les modalités de remplissage des questionnaires.

Les chefs d'établissements complètent les questionnaires et les retournent à leur inspection, où le planificateur (chargé des statistiques) procède à la vérification et au contrôle de la cohérence des données. L'inspection fait ensuite parvenir les questionnaires remplis à la délégation (DPEN) dont elle relève, qui les transmet à son tour à la DPPCS au niveau central. La cohérence des informations est vérifiée à chaque étape de ce processus, et la saisie finale des données sur la plateforme StatEduc 2 est réalisée à N'Djamena par l'intermédiaire d'un réseau local spécifique au SIGE ou à la DPPCS. En outre, la saisie des données est supervisée et appuyée par les chefs du service informatique, du service des statistiques, de la Division des statistiques, des études, de la planification et de la prospective et de la Division de l'informatique, de la documentation et de l'information, et coordonnée par la DPPCS, la Direction générale de la planification et des ressources et le Secrétariat général.

À la fin de ce processus, les agents chargés de la saisie des données et de sa supervision effectuent un deuxième contrôle de la cohérence en s'appuyant sur le module « batch » de l'application StatEduc2. Cette opération vise à corriger les éventuelles erreurs de saisie et les incohérences afin de produire des tableaux bruts (en vue d'une analyse).

Enfin, deux ateliers portant sur le traitement et la validation technique des données sont organisés à la fin du processus de saisie. Ces ateliers réunissent, dans un premier temps, les chefs des divisions de la planification des DPEN, les directions techniques concernées et les cadres de la DPPCS. Dans un second temps, les techniciens chargés de la production des données, les partenaires et les responsables politiques se réunissent pour procéder à la validation au niveau national.



## Base de données du SIGE

Il s'agit d'une base de données relationnelles contenant les données longitudinales des treize dernières années (2010-2022). Elle enregistre, entre autres : 1) des informations relatives à l'identification de l'établissement scolaire ; 2) des informations générales sur la situation géographique de l'établissement scolaire (y compris sur le milieu dans lequel elle se situe, son approvisionnement en eau et en électricité, son équipement en installations de lavage des mains fonctionnelles, ses infrastructures sportives et sanitaires, etc.) ; 3) des informations sur les effectifs des élèves en fonction des catégories de vulnérabilités ; 4) des informations sur les équipements collectifs et les équipements des élèves pour les salles de classe utilisées, ainsi que sur le nombre de supports didactiques collectifs, d'ouvrages pédagogiques (guides) officiels à la disposition des enseignants et de manuels officiels pour les élèves ; 5) des données financières (telles que les montants des subventions reçues par l'établissement en fonction du donateur, les cotisations parallèles versées par les familles, les frais de scolarité ainsi que les dépenses effectuées en fonction de l'origine du financement) ; et 6) des informations sur le personnel administratif et pédagogique de l'établissement, notamment concernant leur genre, leur diplôme académique le plus élevé ou encore leur diplôme professionnel.

## Les différents ordres d'enseignements au Tchad

---

La loi n° 16/PR/06 du 13 mars 2006 portant orientation du système éducatif tchadien prévoit quatre ordres d'enseignement au Tchad : l'enseignement préscolaire, l'enseignement fondamental 1 (enseignement primaire), l'enseignement fondamental 2 (enseignement moyen, qui s'effectue dans les collèges), l'enseignement secondaire (qui inclue l'enseignement secondaire général et l'enseignement technique et professionnel et s'effectue dans les lycées et centres de formation technique et professionnelle) et l'enseignement supérieur (qui s'effectue dans les universités, les grandes écoles, etc.).

**L'enseignement préscolaire** est un cycle préparatoire de trois années, organisé en sections (petite, moyenne et grande sections), qui prépare les enfants à l'enseignement primaire. Il est facultatif et accueille les enfants âgés de 3 à 5 ans.

**L'enseignement primaire** est un cycle obligatoire ouvert aux enfants âgés de 6 à 11 ans. Au Tchad, il s'agit de la phase initiale de l'enseignement fondamental, désignée par le terme « enseignement fondamental 1 ». Il est organisé en un cycle unique de six années dont l'achèvement n'est sanctionné par aucun examen de niveau national, mais par une décision de l'administration de chaque école en fonction des aptitudes de chaque élève. Ce cycle est structuré en trois cours de deux niveaux chacun : le cours préparatoire (CP1 et CP2), le cours élémentaire (CE1 et CE2) et le cours moyen (CM1 et CM2).

**L'enseignement moyen** constitue la dernière phase de l'enseignement fondamental, désignée par le terme « enseignement fondamental 2 ». Il est organisé en un cycle de quatre années et cible principalement les enfants âgés de 12 à 15 ans. Ce cycle s'achève par un examen national dont la réussite entraîne la délivrance du Brevet d'enseignement fondamental (BEF). Les élèves qui désirent continuer leurs études après l'obtention de leur diplôme peuvent choisir de suivre un enseignement secondaire général ou un enseignement secondaire technique.

**L'enseignement secondaire** englobe l'enseignement secondaire général et l'enseignement secondaire technique. Ce cycle d'enseignement est ouvert aux enfants âgés de 16 à 18 ans et dure trois ans. Pour intégrer le cycle d'enseignement secondaire général, les candidats doivent être titulaires du BEF et fournir leur composition de passage en classe supérieure (une forme de dissertation sur un thème donné). Pour intégrer le



cycle d'enseignement secondaire technique, les candidats doivent également être titulaires du BEF et réussir un concours d'entrée en seconde technique. La fin du cycle secondaire est sanctionnée par un examen national, le baccalauréat, qui donne accès aux études supérieures.

**L'enseignement supérieur** propose un large éventail d'enseignements sur le modèle du système LMD (licence, master et doctorat), ainsi que des enseignements professionnalisants en filière courte (à l'image du brevet de technicien supérieur).

**L'enseignement non formel (ENF)** s'adresse aux jeunes âgés de 9 à 14 ans qui se situent en marge du système scolaire formel, l'alphabétisation étant réservée aux personnes âgées de 15 ans et plus qui n'ont pas été scolarisées. L'ENF dure 4 ans et a pour objectif de transmettre les connaissances et les compétences pratiques équivalentes à celles obtenues après un cycle primaire complet, tout en préparant les élèves à une insertion professionnelle. Les jeunes intègrent l'ENF en première, deuxième ou troisième année, en fonction de leur parcours scolaire et de leur niveau. Au terme de l'ENF, les élèves qui le souhaitent peuvent rejoindre le système formel.

## La formation continue des enseignants et des directeurs d'école

---

Les SAP sont au cœur de la stratégie de formation continue du Tchad. Selon des critères établis par le Ministère, l'inspecteur nomme les responsables des SAP en fonction du nombre d'écoles par SAP et du nombre d'enseignants par animateur pédagogique.

Tout au long de l'année scolaire, le personnel des SAP visite les écoles une à deux fois à des fins de supervision pédagogique (par exemple, contrôler l'assiduité des enseignants et relever les pratiques pédagogiques) et remonte ces informations à l'IPEP. L'inspecteur analyse ces rapports et identifie les défis les plus pressants de la zone pédagogique.

Au début de l'année scolaire, les inspecteurs et les responsables des CDFCEP se réunissent à l'ENI afin de déterminer les thèmes des journées pédagogiques et des mini-stages. Chaque inspecteur propose un thème en fonction des défis pédagogiques rencontrés par les enseignants de son IPEP. À l'issue de cette rencontre, un programme commun articulé autour de sept journées pédagogiques et de deux mini-stages est établi. Il inclut, en outre, des thèmes spécifiques et un calendrier de mise en œuvre pour l'année scolaire. Ce programme est ensuite distribué aux directeurs d'école, généralement au mois d'octobre.

Des participants au séminaire de validation des résultats de l'initiative WiLL ont toutefois souligné que les thèmes de formation varient rarement d'une année à l'autre. Cela pourrait indiquer que les défis pédagogiques rencontrés persistent, que les inspecteurs négligent d'actualiser leurs suggestions de formation à la suite de leurs visites sur le terrain, ou encore que les animateurs pédagogiques ne disposent pas des compétences nécessaires pour répondre de manière adéquate aux besoins pédagogiques. Il est cependant primordial que les inspecteurs et les animateurs pédagogiques alignent l'offre de formation continue sur les besoins réels des enseignants afin d'améliorer la qualité de l'éducation dispensée (UNICEF Innocenti, 2023).

Les journées pédagogiques et les mini-stages se déroulent dans les chefs-lieux des SAP et sont animés conjointement par les responsables du SAP et des animateurs des CDFCEP. Les enseignants, à l'instar des directeurs d'école, y prennent part en fonction de leur disponibilité. La formation est cependant exclusivement pédagogique, et il n'existe pas de module spécifique pour les fonctions d'administration et de gestion de l'école.



## Statistiques descriptives d'une école type au Chad

---

**Tableau 2 :** Moyennes pour l'ensemble des écoles, 2020-2021

Variable	Moyenne	Écart-type
Écoles rurales	75 %	0,43
Écoles publiques	46 %	0,50
Directrices d'école	5 %	0,22
Enseignants communautaires	76 %	0,35
Enseignantes	12 %	0,21
Ratio élèves-enseignant	63	35
Taille de l'école	228	202
Élèves de sexe féminin	39 %	0,11
Places par élève	0,09	0,18
Manuels de lecture par élève	0,34	0,35
Manuels de mathématiques par élève	0,22	0,28
Nombre d'observations	11 754	

Note : ces valeurs représentent des moyennes entre les écoles. Pour des variables calculées au niveau de l'école (telles que le pourcentage d'enseignantes ou le pourcentage d'enseignants communautaires), la moyenne entre les écoles peut différer de la moyenne brute nationale si certaines écoles présentent des valeurs extrêmes.

Source : Calculs de l'auteur, MENPC, SIGE, 2017/18 – 2020/21.

## Les catégories d'enseignants et le recrutement et la formation des enseignants

---

Au Tchad, les écoles primaires fonctionnent grâce à leur personnel administratif et pédagogique, ainsi qu'à des travailleurs auxiliaires tels que le personnel de sécurité ou le personnel d'appui.

Il existe deux catégories d'enseignants chargés de cours dans les écoles primaires tchadiennes : les instituteurs et les maîtres communautaires. Ces deux catégories se distinguent par leur mode de recrutement et, indirectement, par leur niveau de diplôme.

Les instituteurs ont réussi le concours d'entrée dans une ENI, les écoles publiques de formation des enseignants. La Direction des examens et concours du fondamental et du secondaire est l'organe responsable de l'organisation des concours d'entrée dans les ENI. Selon leur niveau de diplôme au moment de passer le concours d'entrée dans les ENI, les candidats peuvent devenir :





- instituteurs, s'ils sont titulaires d'un baccalauréat de l'enseignement secondaire et réussissent le concours d'entrée. Ils suivent alors une formation d'un an avant de recevoir le CFEN. Ces instituteurs sont communément appelés « instituteurs pleins » ou « instituteurs bacheliers » ; ou
- instituteurs adjoints s'ils sont titulaires d'un BEF et réussissent le concours d'entrée dans une ENI. Ils suivent alors une formation d'un an avant de recevoir le CEFEN.

À l'issue de leur formation, les instituteurs ne sont pas directement employés par l'État et affectés dans les écoles. Le Ministère de la fonction publique les recrute par vague selon les capacités du Ministère des finances. Ainsi de nombreux instituteurs formés sont contraints d'attendre avant de rejoindre la fonction publique. Ils sont donc recrutés localement par des écoles en raison de leurs compétences pédagogiques et exercent en tant que maître communautaire (voir ci-dessous).

Les maîtres communautaires sont recrutés directement par l'Association des parents d'élèves (APE) d'une école en manque d'enseignants. Ils sont rémunérés par l'APE, mais également par d'autres partenaires financiers tels que l'UNICEF, la Banque mondiale et le Partenariat mondial pour l'éducation.

Le recrutement d'un enseignant dans une école communautaire est régi par le décret ministériel n° 1916/PR/MENPC/2018 portant détermination des normes et critères d'ouverture, d'extension, de transfert, de dénomination, d'officialisation et de fermeture des établissements scolaires au Tchad. Pour recruter un maître communautaire, une APE lance un appel à candidatures. L'APE collecte ensuite les dossiers de candidature et les transmet à la direction de l'école, qui prend une décision. Le contrat est par la suite signé par la communauté, représentée par l'APE, et le maître communautaire.

Un maître communautaire nouvellement recruté et sans aucune formation obtient le statut de « MC0 » (maitre communautaire de niveau 0). Chaque année, la Direction de la formation des enseignants, par l'intermédiaire de ses délégations provinciales et de ses inspections pédagogiques, organise une formation pédagogique de 45 jours pendant les grandes vacances à l'intention des MC0 qui ont accumulé au moins un an d'expérience. À l'issue de cette formation, les MC0 obtiennent le statut de « MC1 » (maitre communautaire de niveau 1). Après au moins un an d'enseignement, les MC1 sont autorisés à se présenter au concours d'entrée dans les ENI. Les candidats admis suivent alors une formation de deux ans à l'issue de laquelle ils obtiennent le statut de « MC2 » (maitre communautaire de niveau 2), un statut professionnel équivalent à celui d'instituteur adjoint.



# Analyse statistique des bases de données du SIGE au Tchad

**Tableau 3 :** Indicateurs de performance, toutes écoles confondues, 2018-2020

	Taux de passage dans la classe supérieure				Taux de redoublement				Taux d'abandon			
<b>École dirigée par une femme (A)</b>	-0,33	-1,12	-0,32	-0,36	-0,23	-0,24	-0,23	-0,24	0,56	1,36*	0,55	0,60
<b>% d'enseignantes (école) (B)</b>	-0,00	-0,00	-0,02***	-0,02***	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,02***	0,02***
<b>Filles (C)</b>	-3,60***	-3,67***	-4,10***	-4,10***	0,49***	0,49***	0,49***	0,49***	3,11***	3,18***	3,62***	3,62***
<b>Interaction : A x C</b>		1,57***		0,07		0,02		0,01		-1,59***		-0,09
<b>Interaction : B x C</b>			0,04***	0,04***			0,00	0,00			-0,04***	-0,04***
<b>Variables liées au personnel au niveau de l'école</b>												
<b>% de MC0</b>	-0,01**	-0,01**	-0,01**	-0,01**	-0,00	-0,00	-0,00	-0,00	0,01**	0,01**	0,01**	0,01**
<b>% de MC1</b>	-0,02***	-0,02***	-0,02***	-0,02***	-0,00	-0,00	-0,00	-0,00	0,02***	0,02***	0,02***	0,02***
<b>% de MC2</b>	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00***	0,00***	0,00***	0,00***	-0,01**	-0,01**	-0,01**	-0,01**
<b>% d'enseignants fonctionnaires (réf.)</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>% d'enseignants titulaires du BEPC</b>	-0,01***	-0,01***	-0,01***	-0,01***	0,00	0,00	0,00	0,00	0,01***	0,01***	0,01***	0,01***
<b>% d'enseignants sans diplôme</b>	-0,01	-0,01	-0,01	-0,01	0,01***	0,01***	0,01***	0,01***	-0,00	-0,00	-0,00	-0,00
<b>% d'enseignants bacheliers (réf.)</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>% d'enseignants titulaires du CFEN</b>	-0,00	-0,00	-0,00	-0,00	0,00***	0,00***	0,00***	0,00***	-0,00	-0,00	-0,00	-0,00
<b>Variables liées aux caractéristiques de l'école</b>												
<b>Ratio places-élève</b>	3,31***	3,32***	3,32***	3,32***	0,22	0,22	0,22	0,22	-3,53***	-3,54***	-3,54***	-3,54***
<b>Ratio élèves-enseignant</b>	-0,11***	-0,11***	-0,11***	-0,11***	-0,02***	-0,02***	-0,02***	-0,02***	0,13***	0,13***	0,13***	0,13***
<b>Présence d'une cantine</b>	2,55***	2,55***	2,55***	2,55***	-0,49***	-0,49***	-0,49***	-0,49***	-2,05***	-2,05***	-2,05***	-2,05***

<b>Présence d'électricité</b>	2,00***	2,00***	2,00***	2,00***	0,22	0,22	0,22	0,22	-2,22***	-2,22***	-2,22***	-2,22***
<b>Présence de latrines fonctionnelles.</b>	-0,02	-0,02	-0,02	-0,02	-0,07	-0,07	-0,07	-0,07	0,09	0,09	0,09	0,09
<b>Nombre total d'élèves</b>	-0,07***	-0,07***	-0,07***	-0,07***	0,01***	0,01***	0,01***	0,01***	0,07***	0,07***	0,07***	0,07***
<b>Variables liées aux caractéristiques du niveau</b>												
<b>Manuels de lecture par élève</b>	1,23***	1,23***	1,23***	1,23***	-0,81***	-0,81***	-0,81***	-0,81***	-0,43	-0,42	-0,42	-0,42
<b>Manuels de mathématiques par élève</b>	5,31***	5,31***	5,31***	5,31***	-0,29*	-0,29*	-0,29*	-0,29*	-5,02***	-5,02***	-5,02***	-5,02***
<b>Classe multiniveau</b>	3,99***	3,99***	3,99***	3,99***	0,12	0,12	0,12	0,12	-4,11***	-4,11***	-4,11***	-4,11***
<b>% d'enfants orphelins ou vulnérables</b>	0,07***	0,07***	0,07***	0,07***	-0,01***	-0,01***	-0,01***	-0,01***	-0,06***	-0,06***	-0,06***	-0,06***
<b>% d'enfants réfugiés</b>	0,05***	0,05***	0,05***	0,05***	-0,01	-0,01	-0,01	-0,01	-0,04***	-0,04***	-0,04***	-0,04***
<b>Effets fixes</b>												
<b>Niveau</b>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<b>Année</b>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<b>École</b>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<b>Constante</b>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<b>Observations</b>												
<b>Observations</b>	259 317	259 317	259 317	259 317	259 317	259 317	259 317	259 317	259 317	259 317	259 317	259 317
<b>R<sup>2</sup> ajusté</b>	0,39	0,39	0,39	0,39	0,28	0,28	0,28	0,28	0,43	0,43	0,43	0,43
*** p < 0,01, ** p < 0,05, * p < 0,1												

Source : Calculs de l'auteur, MENPC, SIGE, 2017/18 – 2020/21.

**Tableau 4 :** Indicateurs de performance, écoles publiques, 2018-2020

	Taux de passage dans la classe supérieure				Taux de redoublement				Taux d'abandon			
<b>École dirigée par une femme (A)</b>	-2,50***	-3,76***	-2,50***	-3,07***	-0,56	-0,51	-0,56	-0,48	3,06***	4,28***	3,06***	3,55***
<b>% d'enseignantes (école) (B)</b>	-0,03**	-0,03**	-0,04***	-0,04***	0,00	0,00	0,00	0,00	0,02**	0,02**	0,04***	0,04***
<b>Filles (C)</b>	-4,24***	-4,34***	-4,67***	-4,66***	0,60***	0,61***	0,59***	0,59***	3,64***	3,73***	4,08***	4,08***
<b>Interaction : A x C</b>		2,52***		1,12		-0,09		-0,16		-2,42***		-0,96
<b>Interaction : B x C</b>			0,04***	0,03***			0,00	0,00			-0,04***	-0,03***
<b>Variables liées au personnel au niveau de l'école</b>												
<b>% de MC0</b>	-0,02***	-0,02***	-0,02***	-0,02***	-0,00	-0,00	-0,00	-0,00	0,02***	0,02***	0,02***	0,02***
<b>% de MC1</b>	-0,02***	-0,02***	-0,02***	-0,02***	-0,00	-0,00	-0,00	-0,00	0,03***	0,03***	0,03***	0,03***
<b>% de MC2</b>	0,02**	0,02**	0,02**	0,02**	0,00	0,00	0,00	0,00	-0,02***	-0,02***	-0,02***	-0,02***
<b>% d'enseignants fonctionnaires (réf.)</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>% d'enseignants titulaires du BEPC</b>	-0,02***	-0,02***	-0,02***	-0,02***	0,00*	0,00*	0,00*	0,00*	0,02***	0,02***	0,02***	0,02***
<b>% d'enseignants sans diplôme</b>	-0,03***	-0,03***	-0,03***	-0,03***	0,01	0,01	0,01	0,01	0,03**	0,03**	0,03**	0,03**
<b>% d'enseignants bacheliers (réf.)</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>% d'enseignants titulaires du CFEN</b>	-0,01**	-0,01**	-0,01**	-0,01**	0,00	0,00	0,00	0,00	0,01*	0,01*	0,01*	0,01*
<b>Variables liées aux caractéristiques de l'école</b>												
<b>Ratio places-élève</b>	4,53***	4,53***	4,53***	4,54***	0,48	0,48	0,48	0,48	-5,01***	-5,01***	-5,01***	-5,01***
<b>Ratio élèves-enseignant</b>	-0,10***	-0,10***	-0,10***	-0,10***	-0,01***	-0,01***	-0,01***	-0,01***	0,11***	0,11***	0,11***	0,11***
<b>Présence d'une cantine</b>	2,84***	2,84***	2,84***	2,84***	-0,74***	-0,74***	-0,74***	-0,74***	-2,10***	-2,10***	-2,10***	-2,10***
<b>Présence d'électricité</b>	0,39	0,39	0,39	0,39	0,48	0,48	0,48	0,48	-0,87	-0,86	-0,87	-0,87

<b>Présence de latrines fonctionnelles</b>	-0,15	-0,15	-0,15	-0,15	-0,25	-0,25	-0,25	-0,25	0,40	0,40	0,40	0,40
<b>Nombre total d'élèves</b>	-0,07***	-0,07***	-0,07***	-0,07***	0,00***	0,00***	0,00***	0,00***	0,07***	0,07***	0,07***	0,07***
<b>Variables liées aux caractéristiques du niveau</b>												
<b>Manuels de lecture par élève</b>	2,34***	2,34***	2,34***	2,34***	-0,81***	-0,81***	-0,81***	-0,81***	-1,53***	-1,53***	-1,53***	-1,53***
<b>Manuels de mathématiques par élève</b>	5,75***	5,75***	5,75***	5,75***	-0,54***	-0,54***	-0,54***	-0,54***	-5,21***	-5,21***	-5,21***	-5,21***
<b>Classe multiniveau</b>	3,12***	3,12***	3,12***	3,12***	0,11	0,11	0,11	0,11	-3,23***	-3,23***	-3,23***	-3,23***
<b>% d'enfants orphelins ou vulnérables</b>	0,06***	0,06***	0,06***	0,06***	-0,01	-0,01	-0,01	-0,01	-0,06***	-0,06***	-0,06***	-0,06***
<b>% d'enfants réfugiés</b>	0,04**	0,04**	0,04**	0,04**	0,01	0,01	0,01	0,01	-0,04***	-0,04***	-0,04***	-0,04***
<b>Effets fixes</b>												
<b>Niveau</b>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<b>Année</b>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<b>École</b>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<b>Constante</b>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<b>Observations</b>												
<b>Observations</b>	132 657	132 657	132 657	132 657	132 657	132 657	132 657	132 657	132 657	132 657	132 657	132 657
<b>R<sup>2</sup> ajusté</b>	0,32	0,32	0,32	0,32	0,26	0,26	0,26	0,26	0,36	0,36	0,36	0,36
<b>*** p &lt; 0,01, ** p &lt; 0,05, * p &lt; 0,1</b>												

Source : Calculs de l'auteur, MENPC, SIGE, 2017/18 – 2020/21.

**Tableau 5 :** Indicateurs de performance, écoles publiques, par situation géographique, 2018-2020

	Taux de passage dans la classe supérieure		Taux de redoublement		Taux d'abandon	
	Urbain	Rural	Urbain	Rural	Urbain	Rural
École dirigée par une femme (A)	-3,76***	-1,96	0,84*	-2,21***	2,92***	4,17**
% d'enseignantes (école) (B)	0,02	-0,06***	-0,01	0,02**	-0,01	0,05***
Filles (C)	-4,46***	-4,69***	0,37*	0,63***	4,09***	4,06***
Interaction : A x C	1,50*	0,43	-0,19	-0,28	-1,31*	-0,15
Interaction : B x C	0,03***	0,03***	0,01	-0,00	-0,04***	-0,03**
<b>Variables liées au personnel au niveau de l'école</b>						
% de MC0	-0,01	-0,02**	-0,01	-0,00	0,02	0,02**
% de MC1	0,01	-0,02***	0,01	-0,01	-0,02	0,03***
% de MC2	-0,00	0,02***	0,01**	0,00	-0,01	-0,02***
% d'enseignants fonctionnaires (réf.)	-	-	-	-	-	-
% d'enseignants titulaires du BEPC	-0,04***	-0,02***	0,01	0,00	0,03***	0,02***
% d'enseignants sans diplôme	-0,07**	-0,03**	0,03*	0,01	0,04	0,02
% d'enseignants bacheliers (réf.)	-	-	-	-	-	-
% d'enseignants titulaires du CFEN	-0,01	-0,01	0,01***	-0,00	0,00	0,01
<b>Variables liées aux caractéristiques de l'école</b>						
Ratio places-élève	5,13***	4,11***	0,63	0,60	-5,76***	-4,72***
Ratio élèves-enseignant	-0,06***	-0,10***	0,02***	-0,02***	0,04***	0,12***
Présence d'une cantine	2,89***	2,79***	-1,86***	-0,44	-1,03	-2,36***
Présence d'électricité	1,30	-0,19	0,10	0,73	-1,40	-0,54

<b>Présence de latrines fonctionnelles</b>	0,59	-0,32	-0,52*	-0,12	-0,07	0,45
<b>Nombre total d'élèves</b>	-0,06***	-0,08***	0,00**	0,00***	0,06***	0,07***
<b>Variables liées aux caractéristiques du niveau</b>						
<b>Manuels de lecture par élève</b>	1,83**	2,54***	-1,23***	-0,62***	-0,61	-1,92***
<b>Manuels de mathématiques par élève</b>	5,33***	5,89***	-1,30***	-0,29	-4,03***	-5,60***
<b>Classe multiniveau</b>	1,69**	3,37***	-0,41	0,28*	-1,28*	-3,65***
<b>% d'enfants orphelins ou vulnérables</b>	0,08***	0,06***	0,00	-0,01*	-0,09***	-0,05***
<b>% d'enfants réfugiés</b>	0,05**	0,03*	0,00	0,01	-0,05**	-0,04**
<b>Effets fixes</b>						
<b>Niveau</b>	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<b>Année</b>	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<b>École</b>	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<b>Constante</b>	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<b>Observations</b>						
<b>Observations</b>	28 323	104 334	28 323	104 334	28 323	104 334
<b>R<sup>2</sup> ajusté</b>	0,31	0,31	0,28	0,26	0,34	0,35
<b>*** p &lt; 0,01, ** p &lt; 0,05, * p &lt; 0,1</b>						

Source : Calculs de l'auteur, MENPC, SIGE, 2017/18 – 2020/21.

**Tableau 6 :** Indicateurs de performance, écoles communautaires, 2018-2020

	Taux de passage dans la classe supérieure				Taux de redoublement				Taux d'abandon			
<b>École dirigée par une femme (A)</b>	1,91	1,41	1,91	2,14	2,93***	3,07***	2,93***	3,13***	-4,83***	-4,48**	-4,84***	-5,27***
<b>% d'enseignantes (école) (B)</b>	0,02	0,02	0,00	-0,00	-0,00	-0,00	-0,00	-0,00	-0,01	-0,01	0,00	0,00
<b>Filles (C)</b>	-3,33***	-3,36***	-3,59***	-3,59***	0,31***	0,32***	0,30***	0,30***	3,02***	3,04***	3,30***	3,29***
<b>Interaction : A x C</b>		0,96		-0,45		-0,27		-0,39		-0,69		0,84
<b>Interaction : B x C</b>			0,03***	0,03***			0,00	0,00			-0,03***	-0,04***
<b>Variables liées au personnel au niveau de l'école</b>												
<b>% de MC0</b>	-0,02	-0,02	-0,02	-0,02	0,00	0,00	0,00	0,00	0,01	0,01	0,01	0,01
<b>% de MC1</b>	-0,03**	-0,03**	-0,03**	-0,03**	0,00	0,00	0,00	0,00	0,02**	0,02**	0,02**	0,02**
<b>% de MC2</b>	-0,01	-0,01	-0,01	-0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01
<b>% d'enseignants fonctionnaires (réf.)</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>% d'enseignants titulaires du BEPC</b>	-0,00	-0,00	-0,00	-0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	-0,00	-0,00	-0,00	-0,00
<b>% d'enseignants sans diplôme</b>	0,02	0,02	0,02	0,02	0,02***	0,02***	0,02***	0,02***	-0,04***	-0,04***	-0,04***	-0,04***
<b>% d'enseignants bacheliers (réf.)</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>% d'enseignants titulaires du CFEN</b>	0,00	0,00	0,00	0,00	0,01***	0,01***	0,01***	0,01***	-0,01	-0,01	-0,01	-0,01
<b>Variables liées aux caractéristiques de l'école</b>												
<b>Ratio places-élève</b>	1,73	1,73	1,72	1,72	-0,54	-0,54	-0,54	-0,54	-1,19	-1,19	-1,18	-1,18
<b>Ratio élèves-enseignant</b>	-0,13***	-0,13***	-0,13***	-0,13***	-0,02***	-0,02***	-0,02***	-0,02***	0,15***	0,15***	0,15***	0,15***
<b>Présence d'une cantine</b>	3,37***	3,37***	3,37***	3,37***	0,07	0,07	0,07	0,07	-3,44***	-3,44***	-3,45***	-3,45***
<b>Présence d'électricité</b>	8,69***	8,69***	8,68***	8,68***	-0,24	-0,24	-0,24	-0,24	-8,45***	-8,45***	-8,44***	-8,44***



<b>Présence de latrines fonctionnelles</b>	-1,16*	-1,16*	-1,17*	-1,17*	0,22	0,22	0,22	0,22	0,94	0,94	0,95	0,95
<b>Nombre total d'élèves</b>	-0,07***	-0,07***	-0,07***	-0,07***	0,00**	0,00**	0,00**	0,00**	0,07***	0,07***	0,07***	0,07***
<b>Variables liées aux caractéristiques du niveau</b>												
<b>Manuels de lecture par élève</b>	0,50	0,50	0,50	0,50	-0,98***	-0,98***	-0,98***	-0,98***	0,48	0,48	0,49	0,49
<b>Manuels de mathématiques par élève</b>	5,50***	5,50***	5,50***	5,50***	0,43	0,43	0,43	0,43	-5,93***	-5,93***	-5,92***	-5,92***
<b>Classe multiniveau</b>	5,20***	5,20***	5,20***	5,20***	0,37**	0,37**	0,37**	0,37**	-5,56***	-5,56***	-5,56***	-5,56***
<b>% d'enfants orphelins ou vulnérables</b>	0,09***	0,09***	0,09***	0,09***	-0,03***	-0,03***	-0,03***	-0,03***	-0,06***	-0,06***	-0,06***	-0,06***
<b>% d'enfants réfugiés</b>	0,05***	0,05***	0,05***	0,05***	-0,01*	-0,01*	-0,01*	-0,01*	-0,03**	-0,03**	-0,03**	-0,03**
<b>Effets fixes</b>												
<b>Niveau</b>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<b>Année</b>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<b>École</b>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<b>Constante</b>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<b>Observations</b>												
<b>Observations</b>	85 858	85 858	85 858	85 858	85 858	85 858	85 858	85 858	85 858	85 858	85 858	85 858
<b>R<sup>2</sup> ajusté</b>	0,39	0,39	0,39	0,39	0,28	0,28	0,28	0,28	0,45	0,45	0,45	0,45
<b>*** p &lt; 0,01, ** p &lt; 0,05, * p &lt; 0,1</b>												

Source : Calculs de l'auteur, MENPC, SIGE, 2017/18 – 2020/21.

**Tableau 7 :** Indicateurs de performance, écoles privées, 2018-2020

	Taux de passage dans la classe supérieure				Taux de redoublement				Taux d'abandon			
<b>École dirigée par une femme (A)</b>	2,64*	2,79*	2,67*	3,27**	-2,55***	-2,73***	-2,55***	-2,81***	-0,09	-0,06	-0,12	-0,45
<b>% d'enseignantes (école) (B)</b>	0,03**	0,03**	0,01	0,01	-0,01*	-0,01*	-0,01	-0,01	-0,02	-0,02	-0,00	0,00
<b>Filles (C)</b>	-2,09***	-2,06***	-3,13***	-3,12***	0,47***	0,44***	0,62***	0,62***	1,62***	1,62***	2,51***	2,50***
<b>Interaction : A x C</b>		-0,29		-1,19		0,36		0,52		-0,07		0,68
<b>Interaction : B x C</b>			0,04***	0,05***			-0,01	-0,01*			-0,04***	-0,04***
<b>Variables liées au personnel au niveau de l'école</b>												
<b>% de MC0</b>	0,04***	0,04***	0,04***	0,04***	-0,01**	-0,01**	-0,01**	-0,01**	-0,03**	-0,03**	-0,03***	-0,03***
<b>% de MC1</b>	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01*	0,01*	0,01*	0,01*	-0,02*	-0,02*	-0,02*	-0,02*
<b>% de MC2</b>	-0,01	-0,01	-0,01	-0,01	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
<b>% d'enseignants fonctionnaires (réf.)</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>% d'enseignants titulaires du BEPC</b>	-0,01	-0,01	-0,01	-0,01	-0,00	-0,00	0,00	-0,00	0,01	0,01	0,01	0,01
<b>% d'enseignants sans diplôme</b>	-0,00	-0,00	-0,00	-0,00	-0,02**	-0,02**	-0,02**	-0,02**	0,02	0,02	0,02	0,02
<b>% d'enseignants bacheliers (réf.)</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>% d'enseignants titulaires du CFEN</b>	0,01*	0,01*	0,01*	0,01*	0,01***	0,01***	0,01***	0,01***	-0,02***	-0,02***	-0,02***	-0,02***
<b>Variables liées aux caractéristiques de l'école</b>												
<b>Ratio places-élève</b>	2,12*	2,11*	2,13*	2,13*	0,22	0,23	0,22	0,22	-2,34*	-2,34*	-2,35*	-2,35*
<b>Ratio élèves-enseignant</b>	-0,19***	-0,19***	-0,19***	-0,19***	-0,02**	-0,02**	-0,02**	-0,02**	0,21***	0,21***	0,21***	0,21***
<b>Présence d'une cantine</b>	-1,41	-1,41	-1,41	-1,41	0,06	0,06	0,06	0,06	1,35	1,35	1,35	1,35
<b>Présence d'électricité</b>	1,72***	1,72***	1,72***	1,72***	-0,02	-0,02	-0,02	-0,02	-1,70***	-1,70***	-1,70***	-1,70***

<b>Présence de latrines fonctionnelles</b>	0,77	0,77	0,77	0,78	0,11	0,11	0,11	0,11	-0,88	-0,88	-0,88	-0,88
<b>Nombre total d'élèves</b>	-0,07***	-0,07***	-0,07***	-0,07***	0,01***	0,01***	0,01***	0,01***	0,06***	0,06***	0,06***	0,06***
<b>Variables liées aux caractéristiques du niveau</b>												
<b>Manuels de lecture par élève</b>	2,57***	2,57***	2,57***	2,57***	-0,79***	-0,79***	-0,79***	-0,79***	-1,78***	-1,78***	-1,78***	-1,78***
<b>Manuels de mathématiques par élève</b>	1,90**	1,90**	1,91**	1,90**	-0,19	-0,19	-0,19	-0,19	-1,71**	-1,71**	-1,72**	-1,71**
<b>Classe multiniveau</b>	2,43***	2,43***	2,44***	2,44***	-0,31	-0,31	-0,31	-0,31	-2,12***	-2,12***	-2,13***	-2,13***
<b>% d'enfants orphelins ou vulnérables</b>	0,03	0,03	0,03	0,03	0,01	0,01	0,01	0,01	-0,04*	-0,04*	-0,04*	-0,04*
<b>% d'enfants réfugiés</b>	0,09***	0,09***	0,09***	0,09***	-0,02*	-0,02*	-0,02*	-0,02*	-0,07***	-0,07***	-0,07***	-0,07***
<b>Effets fixes</b>												
<b>Niveau</b>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<b>Année</b>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<b>École</b>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<b>Constante</b>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<b>Observations</b>												
<b>Observations</b>	40 802	40 802	40 802	40 802	40 802	40 802	40 802	40 802	40 802	40 802	40 802	40 802
<b>R<sup>2</sup> ajusté</b>	0,41	0,41	0,41	0,41	0,28	0,28	0,28	0,28	0,43	0,43	0,43	0,43
<b>*** p &lt; 0,01, ** p &lt; 0,05, * p &lt; 0,1</b>												

Source : Calculs de l'auteur, MENPC, SIGE, 2017/18 – 2020/21.

## Bibliographie

---

Adelman, M. et R. Lemos (2020). *Managing for Learning: Measuring and Strengthening Education Management in Latin America and the Caribbean*, Washington, D. C. : Banque mondiale.

Alban Conto, C., N. Guilbert, et F. Devignes (2023). « The rôle of women school principals in improving learning in French-speaking Africa », IIPÉ-UNESCO.

Banque mondiale (2018). « Rapport sur le développement dans le monde 2018 : Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation », Washington, D. C. : Banque mondiale.

Banque mondiale (2021). « Chad gender landscape », Washington, D. C. : Banque mondiale.

Banque mondiale (2023a). « Éducation primaire, nombre d'élèves — Tchad », Washington, D. C. : Banque mondiale.

Banque mondiale (2023b). « Inscriptions à l'école, primaire (% brut) — Tchad », Washington, D. C. : Banque mondiale.

Banque mondiale (2023c). « Taux d'achèvement de l'école primaire, total (% du groupe d'âge pertinent) — Tchad », Washington, D. C. : Banque mondiale.

Banque mondiale (2023d). « Inscriptions à l'école, primaire, filles (% brut) — Tchad », Washington, D. C. : Banque mondiale.

Banque mondiale (2023e). « Taux d'alphabétisation des femmes adultes (% de femmes âgées de 15 ans et plus) — Chad », Washington, D. C. : Banque mondiale.

Banque mondiale, UNESCO, UNICEF, USAID, Ministère des affaires étrangères, du Commonwealth et du développement du Royaume-Uni, Fondation Bill et Melinda Gates (2022). *The state of global learning poverty: 2022 update*.

Beeharry, G. (2021). « The pathway to progress on SDG 4 requires the global education architecture to focus on foundational learning and to hold ourselves accountable for achieving it », *International Journal of Educational Development*, volume 82.

Beg, S., A. Fitzpatrick et A. M. Lucas (2021). « Gender Bias in Assessments of Teacher Performance », *AEA Papers and Proceedings*, vol. 111, p. 190 à 195.

Bergmann, J. A. Conto, M. Carolina, M. Brossard (2022). *Augmenter la représentation des femmes dans la direction des écoles : Une voie prometteuse pour l'amélioration de l'apprentissage*, Document de recherche Innocenti, UNICEF Innocenti — Centre mondial de la recherche et de la prospective.

Bouchama, N., et al. (2018). « Les inégalités de genre dans les institutions sociales ouest-africaines », *Notes ouest-africaines*, no 13, Paris : Éditions de l'OCDE.

Bush, T., J. Kirezi, R. Ashford et D. Glover (2022). « School leadership and gender in Africa: A systematic overview », *Research in Educational Administration & Leadership*, vol. 7, no 4, p. 680 à 712.

Centre of Study for Policies and Practices in Education (CEPPE) (2013). « Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: A Comparative Study », Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation, no 99, Paris : Éditions de l'OCDE.

Dagneu, A., A. Yirdaw et S. Asrat (2020). « Challenges that contribute to low participation of women in educational leadership at government primary schools, Ethiopia », *Contemporary Educational Researches Journal*, vol. 10, no 1, p. 109 à 122.

Doréba, T. (2008). *Le directeur d'école, sa formation, ses fonctions*.

Forum économique mondial (2023). *Global Gender Gap Report 2023*, Forum économique mondial.

Gouédard, P. (2023). *Teachers for All : — Améliorer l'équité dans l'allocation des enseignants à Madagascar*, Rapport de recherche Innocenti, UNICEF Innocenti — Centre mondial de la recherche et de la prospective.

Gouédard, P. (à paraître). *Teachers for All : — Améliorer l'équité dans l'allocation des enseignants en Côte d'Ivoire*, Rapport de recherche Innocenti, UNICEF Innocenti — Centre Mondial de la recherche et de la prospective.

Grissom, J. A., A. J. Egalite, et C. A. Lindsay (2021). *How Principals Affect Students and Schools: A Systematic Synthesis of Two Decades of Research*, New York : The Wallace Foundation.

Groupe de la Banque africaine de développement et Commission économique des Nations Unies pour l'Afrique (2020). *Rapport sur l'indice de genre en Afrique, 2019*, Groupe de la Banque africaine de développement.

Hallinger, P., L. Dongyu et W.-C. Wang (2016). « Gender Differences in Instructional Leadership: A Meta-Analytic Review of Studies Using the Principal Instructional Management Rating Scale », *Educational Administration Quarterly*, vol. 52, no 4, p. 567 à 601.

Human Rights Watch (2018). *Leave No Girl Behind in Africa – Discrimination in Education against Pregnant Girls and Adolescent Mothers*.

IIPE Pôle de Dakar — UNESCO (2016). *Rapport d'état du système éducatif national du Tchad, Éléments d'analyse pour une refondation de l'école*, République du Tchad : IIPE Pôle de Dakar – UNESCO, UNICEF.

Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (2019). *Gouvernance participative et gestion de l'école : Tchad*.

Initiative « Priorité à l'Égalité » (GCI) (2021). *Baseline Study (2021), Country Level Report – Chad*.

INSEED et UNICEF (2020). *MICS6-Tchad, 2019, Rapport final*, N'Djamena (Tchad).

Játiva, X. (2023). *Teachers for All : Améliorer l'équité dans l'allocation des enseignants au Niger*, Rapport de recherche Innocenti, UNICEF Innocenti — Centre Mondial de la Recherche et de la Prospective.

Játiva, X., D. Karamperidou, M. Mills, S. Vindrola, H. Wedajo, A. Dsouza, J. Bergmann (2022). *Time to Teach: Teacher attendance and time on task in West and Central Africa*, Rapport de recherche Innocenti, UNICEF



Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective.

Kabir, M. (2023). Teachers for All: Improving primary school teacher deployment in Zambia, Rapport de recherche Innocenti, UNICEF Innocenti – Centre Mondial de la Recherche et de la Prospective.

Komiti, M. et Moorosi, P. (2020). « Career development of women principals in Lesotho: Influences, opportunities and challenges ». *Journal of Education (Université du KwaZulu-Natal)*, no 79, p. 95 à 114.

Leithwood, K., A. Harris et D. Hopkins (2008). « Seven strong claims about successful school leadership », *School Leadership and Management*, vol. 28, no 1, p. 27 à 42.

Leithwood, K., K. Seashore, S. Anderson, K. Wahlstrom et Center for Applied Research and Educational Improvement (2004). *Review of Research: How Leadership Influences Student Learning*, Université du Minnesota, Center for Applied Research and Educational Improvement.

Mberia, A. W. (2017). « Women and leadership in mixed secondary schools in Kenya: Do stakeholders' attitudes matter? », *International Journal of Social Science Research*, vol. 5, no 1, p. 39 à 52.

McKinsey & Company (2022). *Women in the Workplace 2022*.

Moyo, Z., J. Perumal, et P. Hallinger (2020). « Struggling to make a difference against the odds: a synthesis of qualitative research on women leading schools in Zimbabwe », *International Journal of Educational Management*, vol. 34, no 10, p. 1577 à 1594.

Ndebele, C. (2018). « Gender and School Leadership: Breaking the Glass Ceiling in South Africa », *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, vol. 7, no 2, p. 1582 à 1605.

Nosike, A. et N. Oguzor (2011). « Motivating the Nigerian academic and non-academic staff for sustainable higher education: Insights for policy options », *Perspectives of Innovations, Economics and Business*, vol. 7, no 1, p. 62 à 65.

OCDE (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*, Paris : Éditions de l'OCDE.

OCHA (2021). « Renforcer l'éducation des filles au Tchad ».

Ortiz Correa, J. S. R. Pontuschka, J. Bergmann, T. Dreesen, Z. Bruckauf (2022). *Drivers of Primary School Dropout in Mozambique: Longitudinal assessment of school dropout in 2019*, Rapport de recherche Innocenti, Florence (Italie) : UNICEF — Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective.

Partenariat mondial pour l'éducation (2021). *Rapport sur les résultats 2021*, Partenariat mondial pour l'éducation.

PASEC (2020). *PASEC 2019 : Qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone*, Dakar : Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN.

PNUD (2021). « Gender Inequality Index », *Human Development Reports*.

Pont, B. (2020). « A literature review of school leadership policy reforms », *European Journal of Education*, vol. 55, no 2, p. 154 à 168.



Pont, B., D. Nusche et H. Moorman (2009). Améliorer la direction des établissements scolaires, Volume 1 : Politiques et pratiques, Paris : Éditions de l'OCDE.

République du Tchad (2006). Loi no 016/PR/06 du 13 mars 2006 portant orientation du système éducatif tchadien.

République du Tchad (2017a). Plan intérimaire de l'éducation au Tchad (PIET) 2018-2020.

République du Tchad (2017b). Arrêté no 200/PR/PM/MEN/SEENPC/SG/DGEF/DEP/17 du 27 juin 2017 portant organisation et fonctionnement des Inspections Pédagogiques de l'Enseignement Primaire (IPEP).

Rigole, A., S. Sharma, J. Bergmann (2023). Data Must Speak: Unpacking Factors Influencing School Performance in Zambia, Rapport de recherche Innocenti, UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective.

Sieghart, M. A. (2022). The Authority Gap. Why women are still taken less seriously than men, and what we can do about it, Londres : Penguin.

Sperandio, J. et A. Merab Kagoda (2010). « Women teachers' aspirations to school leadership in Uganda », International Journal of Educational Management », vol. 24, no 1, p. 22 à 33.

Sperling, G., R. Winthrop (2015). What Works in Girls' Education: Evidence for the World's Best Investment, Brookings Institution Press.

UNESCO (2018). Activating policy levers for Education 2030: the untapped potential of governance, school leadership, and monitoring and evaluation policies, Paris : UNESCO.

UNESCO (2020). Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020 — Rapport sur l'égalité des genres : Une nouvelle génération : 25 ans d'efforts pour atteindre l'égalité des genres dans l'éducation, Paris : UNESCO.

UNGEI, GCI et UNICEF (2022). Rapport de l'atelier de restitution des résultats de l'évaluation rapide de l'égalité de genre dans l'éducation au Tchad.

UNICEF (2022). MICS-EAGLE Tchad 2022 : Rapport pays.

UNICEF Innocenti — Centre Mondial de la Recherche et de la Prospective (2022). « Atelier de Co-Création de la Recherche », Tchad.

UNICEF Innocenti — Centre Mondial de la Recherche et de la Prospective (2023). « Atelier de validation de la recherche, Tchad ».



# Le leadership des femmes dans les apprentissage au Tchad

---

Women in Learning Leadership (WiLL)

