

REPUBLICQUE TOGOLAISE

.....
MINISTERE DES ENSEIGNEMENTS PRIMAIRE, SECONDAIRE
ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

.....
DIRECTION DU CABINET

.....
SECRETARIAT GENERAL

.....
CELLULE NATIONALE DE L'ÉVALUATION

REPUBLICQUE TOGOLAISE



Travail – Liberté – Patrie

Togo

Indicateurs de prestation de services 2013

Rapport technique éducation



Table des matières

Résumé analytique	v
I. INTRODUCTION.....	1
II. MÉTHODOLOGIE ET MISE EN ŒUVRE.....	6
III. RÉSULTATS.....	9
A. Efforts des enseignants	9
Taux d'absentéisme à l'école	9
Taux d'absentéisme en classe	11
Temps consacré à l'enseignement par jour.....	13
B. Compétence des enseignants.....	15
Connaissances minimales	15
C. Notes obtenues au test.....	17
Français	17
Mathématiques	18
Pédagogie	19
D. Disponibilité des ressources.....	20
Disponibilité d'une infrastructure minimale	22
Disponibilité du matériel minimal.....	23
IV. ÉVALUATION DE L'APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES.....	25
V. QU'EST-CE QUE CELA SIGNIFIE POUR LE TOGO ?	30
VI. COMPARAISON DES RÉSULTATS DES ENQUÊTES IPS ENTRE PAYS	32
VII. ANNEXES.....	34
ANNEXE A. STRATÉGIE D'ÉCHANTILLONNAGE	35
ANNEXE B. DÉFINITION DES INDICATEURS	37
ANNEXE C. RÉSULTATS SUPPLÉMENTAIRES	39
VIII. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	58

Liste des tableaux

Tableau 1. Membres de la Cellule nationale d'évaluation	iv
Tableau 2. Aperçu des IPS du Togo	vii
Tableau 3. Aperçu international des IPS.....	viii
Tableau 4. Indicateurs de l'éducation.....	4
Tableau 5. Instrument d'enquête des IPS sur l'éducation	6
Tableau 6. Fréquentation scolaire par statut socio-économique.....	7
Tableau 7. Échantillon des IPS sur l'éducation	8
Tableau 7. Efforts des enseignants.....	10
Tableau 8. Évaluation des enseignants.....	17
Tableau 9. Évaluation des enseignants en français.....	18
Tableau 10. Évaluation des enseignants en mathématiques	19
Tableau 11. Évaluation de la pédagogie des enseignants.....	20
Tableau 12. Indicateurs relatifs aux ressources scolaires	21
Tableau 13. Détails sur l'accès à des toilettes	22
Tableau 14. Résultats des élèves.....	27
Tableau 15. Évaluation des élèves : ventilations par genre et localisation.....	27
Tableau 16. Évaluation des élèves : ventilations par appartenance (public/privé) et par genre	28
Tableau 17. Aperçu international des enquêtes IPS.....	33
Tableau C 1. Aperçu de l'éducation : établissements scolaires et enseignants non-grévistes	39
Tableau C 2. Aperçu de l'éducation : tous les établissements scolaires et des enseignants	39
Tableau C 3. Efforts de l'enseignant : tous les établissements scolaires et les enseignants	40
Tableau C 4. Efforts de l'enseignant : à l'exclusion des enseignants en grève ou volontaires	40
Tableau C 5. Taux d'absentéisme des enseignants, par statut	41
Tableau C 6. Caractéristiques des enseignants (échantillon du taux d'absentéisme).....	42
Tableau C 7. Corrélats des efforts des enseignants	42
Tableau C 8. Taux d'absentéisme des enseignants des établissements publics, par région.....	43
Tableau C 9. Efforts et connaissances de l'enseignant : tous les établissements et tous les enseignants autres que les volontaires	43
Tableau C 10. Efforts et connaissances de l'enseignant : tous les établissements scolaires et les enseignants	44
Tableau C 11. Ventilation de l'évaluation des enseignants.....	45
Tableau C 12. Taux d'absentéisme des élèves, par type d'établissement scolaire.....	52
Tableau C 13. Détails des performances des élèves	52
Tableau C 14. Corrélats des performances en langue	53
Tableau C 15. Corrélats des performances en mathématiques.....	54
Tableau C 16. Aperçu des IPS : établissements privés uniquement.....	56
Tableau C 17. Aperçu des IPS : tous les établissements	57

Liste des figures

Figure 1. Incidence des grèves au Togo.....	2
Figure 2. Activités des enseignants au cours d'une journée scolaire (pourcentage)	9
Figure 5. Répartition des indicateurs des efforts des enseignants	14
Figure 6. Répartition cumulative de l'évaluation des enseignants (tous les enseignants).....	16
Figure 7. Disponibilité des ressources.....	24
Figure 8. Corrélats de l'apprentissage des élèves (modèles augmentés sans la pauvreté)	29
Figure 9. Distribution de l'évaluation des élèves par section et appartenance de l'école (public/privé)	30
Figure C 1. Disponibilité simultanée d'infrastructures minimales.....	51
Figure C 2. Répartition de l'évaluation des élèves par section et situation géographique de l'établissement	55

Remerciements

L'équipe tient à remercier le Ministère des Enseignements primaire, secondaire et de l'Alphabétisation pour son soutien tout au long du processus, dont la mise à disposition de nombreux hauts fonctionnaires pendant les consultations sur les méthodes et les résultats. La Cellule nationale d'évaluation (CNE) du ministère est notamment intervenue à chaque étape, y compris dans la supervision sur le terrain. Nous remercions les enseignants et les élèves pour le temps et les efforts qu'ils nous ont consacrés.

Tableau 1. Membres de la Cellule nationale d'évaluation

Nom et prénoms	Structure	Fonction
Mme ADANDOGOU-AGOUNKE Kékéli Jeannine	Inspection générale de l'éducation	Inspecteur général de l'éducation
M. AMAVI Ayité Ayi-Koutou	Université de Lomé	Inspecteur général de l'éducation
M. AYRAKOU P. Koffi Amégbo	CNDP-TICE	Gestionnaire de base de données
Mme. AZANLEDJI Améyo	IEPP Lomé-Sud	Conseillère pédagogique
Mme. BALI Mèhèza	IEPP Lomé-Ouest	Inspectrice des enseignements préscolaires et primaire
M. BAMAZE Badaba	DexCC	Chef, Division Examens professionnels
M. DARA-AHATO Yawo Dotsè	DF	Formateur des formateurs
Mme. DJAYOURI Noulokmey Catherine	DAENF	Chef section Partenariat stratégie de faire-faire
M. KAGNITOM Koffi	IEPP Lomé-Ouest	Secrétaire principal
M. OGOUWA Komivi	DPEE	Chef section Evaluation
M. OURO-BANGNA Fousséni	IESG-Golfe Lomé-Est	Inspecteur de l'enseignement secondaire (français)
M. PERE Talaki	IESG-Golfe Lomé-Est	Inspecteur de l'enseignement secondaire (mathématique)
M. TSALI Kossi Kpomegni	DPEE	Chef section Statistiques

L'équipe de la Banque mondiale chargée de l'enquête IPS a été dirigée par Christophe Rockmore. Les personnes suivantes ont fourni d'importantes contributions au rapport : Deon Filmer, Gayle Martin, Ezequiel Molina, Obert Pimhidzai et Waly Wane (équipe responsable de l'enquête IPS), Johannes Hoogeveen (Économiste pays), Hervé Assah (Représentant résident de la Banque mondiale au Togo), Hyacinthe Gbaye (Chef d'équipe du projet Éducation et renforcement institutionnel), Pamela Mulet (Spécialiste de l'éducation,) Brian Stacy (Économiste de l'éducation), Dosseh Ihou (Analyste de la gestion des ressources), Nadia Mireille Zenia Amoudji Agnegue, Esinam Hlomador-Lawson et Tatiana S. Mensah (Assistants). Seydou Garba Hamidou, assistant technique collaborant au projet Éducation et renforcement institutionnel, a apporté des contributions techniques importantes et un grand soutien au cours de la préparation des étapes de collecte des données. Jud Shearer et Eleni Papakosta ont formaté le rapport et Raihona Atakhodjayeva a supervisé l'impression. Une équipe de consultants gérée par les services TIMS a effectué la collecte des données. La saisie des données a été effectuée par un consortium dirigé par le National Opinion Research Council, avec le concours de l'Unité de recherches démographiques de l'Université de Lomé (Togo).

Cette activité a été financée par la Fondation William et Flora Hewlett, la Banque mondiale et le Partenariat mondial pour l'éducation (dans le cadre du projet Éducation et renforcement institutionnel).

Résumé analytique

Ce rapport présente les conclusions de l'enquête sur les indicateurs de prestation de services (IPS) dans le secteur de l'éducation au Togo en 2013, qui a fait suite à de larges consultations avec l'administration publique et des parties prenantes clés sur la conception, l'échantillonnage et l'adaptation des instruments. Un essai préliminaire des instruments d'enquête, la formation du personnel de terrain et le travail de terrain ont été effectués en 2013.

Les informations ont été collectées auprès de 200 établissements d'enseignement primaire, 1 141 enseignants et 1 938 écoliers de quatrième année (CE2) au Togo. Les résultats ont fourni un aperçu représentatif de la qualité de la prestation de services et de l'environnement matériel dans lequel ils ont été fournis aux établissements primaires publics. L'enquête a fourni des informations sur trois niveaux de prestation de services : (i) efforts de l'enseignant ; (ii) aptitudes et connaissances de l'enseignant ; et (iii) disponibilité des principales ressources, telles que les manuels scolaires, le matériel pédagogique, l'infrastructure de base (assainissement, qualité de l'éclairage, etc.) et le niveau des élèves.

Les résultats indiquent que le nombre d'enseignants était suffisant pour répondre aux besoins de la population, mais ils manquaient des compétences et des ressources nécessaires. Le taux d'absentéisme était un facteur important, bien qu'il fût relativement plus bas que dans d'autres pays, sauf pendant les grèves des enseignants. Le recours à des enseignants volontaires a également créé des difficultés dans la mesure où seule la valeur actualisée présente de gains futurs pouvait être considérée à leurs yeux comme une source de motivation.¹ Il faut encore redoubler d'efforts dans tous les principaux domaines de l'enquête (compétences, taux d'absentéisme, ressources), même si l'acquisition récente de manuels scolaires semble avoir déjà un impact sur le terrain.

Aptitudes de l'enseignant : que savent les prestataires ?

Les élèves ne peuvent apprendre plus que ce que savent leurs enseignants. En moyenne, les enseignants du primaire au Togo ont obtenu un score de 45 pour-cent à un examen qui évalue des connaissances du primaire et seulement 1,8 pour-cent d'entre eux ont eu une note de 80 pour-cent ou plus. Parmi les enseignants de quatrième année (CE2) en 2013-2014 et/ou de troisième année (CE1) au cours de l'année précédente, les scores étaient de 43 pour-cent à l'examen, et 2,7 pour-cent ont obtenu un score de 80 pour-cent ou plus. La performance en français et en mathématiques des enseignants des écoles privées et des établissements publics des zones urbaines était meilleure que celle de leurs homologues des écoles publiques dans les zones rurales.

Efforts de l'enseignant : que font les prestataires ?

Dans l'ensemble, 21,6 pour-cent des enseignants étaient absents de l'école lors d'une visite inopinée et 15 pour-cent de plus étaient présents à l'école sans être en classe. Dans les modèles d'absence de l'enseignant, le facteur le plus important par la taille est l'absence du directeur de l'école. Les enseignants qui se trouvaient en classe ont enseigné 79,2 pour-cent de leur temps, signifiant qu'un cinquième du temps était consacré à d'autres activités. Si l'on cumule le temps non consacré à l'enseignement, les élèves ont bénéficié d'environ 48,9 pour-cent du temps d'enseignement programmé.

¹ Leurs émoluments étaient faibles, de l'ordre de 5 000 FCFA/mois, ou environ 5 \$.

Disponibilité des principales ressources : de quoi disposent les prestataires ?

Même si près de 43 élèves, en moyenne, sont inscrits dans les classes de quatrième année (CE2) au Togo, le chiffre moyen observé au cours d'une visite était de 29 écoliers. Il existe toutefois d'importantes lacunes dans les ressources qui rendent l'enseignement plus difficile. Environ un quart (22,8 pour-cent) des établissements disposait d'une infrastructure minimale, principalement du fait que seule une école sur quatre (24,4 pour-cent) était pourvue de toilettes privées, accessibles et en bon état. De même, 14,6 pour-cent des écoles possédaient des matériels pédagogiques minimaux, bien que les écoles publiques eussent de plus fortes chances de disposer de manuels scolaires que les écoles privées.

Est-ce que le statut de l'école importe ?

Dans la plupart des zones, les établissements privés ont obtenu de meilleurs résultats que les établissements publics. Les disparités les plus fortes ont été observées dans l'infrastructure et le temps consacré à l'enseignement en classe alors que les taux d'absentéisme des enseignants non volontaires étaient généralement similaires. Si les enseignants du public ont consacré plus d'heures de classe à l'instruction, les enseignants du privé ont passé plus de temps à enseigner et étaient plus susceptibles d'être présents en classe (la moitié du taux de classes avec des élèves, mais sans enseignant). Cela a représenté 34 minutes d'enseignement supplémentaire par jour pour les élèves du privé, et environ un cours supplémentaire de français ou de mathématiques en classe de quatrième année (CE2). La durée d'enseignement était non seulement plus longue au privé et les enseignants ces établissements étaient, en moyenne, plus compétents que leurs homologues du public. Les niveaux absolus demeurent toutefois faibles et constituent une grande préoccupation pour le système éducatif au Togo.

Disparités géographiques et entre genres

Hormis la taille des classes, les élèves des établissements publics des zones rurales sont défavorisés par rapport aux écoliers des zones urbaines. Combinée à d'autres facteurs, cette différence s'est traduite par des scores nettement plus bas dans l'évaluation de l'apprentissage, malgré des compétences relativement comparables dans le raisonnement non verbal (un indicateur de l'intelligence). De la même manière, les filles ont obtenu des résultats inférieurs aux garçons aux tests. Ces effets étaient également cumulatifs : les garçons en zone rurale ont obtenu des résultats inférieurs à ceux des garçons en zone urbaine, et les filles en zone rurale ont obtenu les résultats les plus bas dans l'ensemble.

Quels sont les résultats du Togo par rapport aux autres pays ?

Le Tableau 3, ci-dessous, compare les résultats du Togo à ceux de tous les autres pays pour les établissements publics.² Au niveau des efforts de l'enseignant, le Togo a enregistré un taux d'absentéisme à l'école légèrement plus élevé que la moyenne des pays, mais le taux d'absentéisme des enseignants en classe était inférieur, malgré les mouvements de grève. Le Togo et le Sénégal étaient ex aequo pour la majorité des heures consacrées à l'enseignement par jour. En revanche, les connaissances minimales des enseignants togolais étaient particulièrement faibles – c'était l'écart négatif le plus important parmi tous les indicateurs, malgré la corrélation positive directe avec la performance des élèves dans les matières évaluées (Tableau C 14 et Tableau C 15).

Par rapport aux autres pays étudiés, les écoles togolaises ont enregistré la proportion la plus élevée d'élèves disposant de manuels scolaires, qui était positivement corrélée avec les résultats des élèves en français et en mathématiques dans l'analyse de régression (Figure 8).

² Voir l'Annexe C pour plus de détails sur les comparaisons des IPS entre pays pour les établissements privés seulement (Tableau C 16) et pour toutes les écoles (Tableau C 17).

À l'exception du Nigeria, le Togo accusait un retard important par rapport aux autres pays dans la disponibilité de l'infrastructure et enregistrait également les taux les plus bas dans la disponibilité de matériels pédagogiques. Concernant l'infrastructure, le retard était dû principalement à des problèmes d'électricité et de toilettes, tandis que l'absence de matériel pédagogique était essentiellement imputable au nombre relativement faible d'écoles disposant simultanément de tous les éléments requis (même avec la disponibilité de 90 pour-cent de crayons/stylos et cahiers d'exercices).

Tableau 2. Aperçu des IPS du Togo

Totalité des écoles et des enseignants	Tous	Secteur public	Secteur privé	Public urbain	Public rural
Connaissances minimales (% d'enseignants)	2,7	1,0	4,8	3,3	0,6
Taux d'absentéisme à l'école (% d'enseignants)	21,6	23,0	18,5	14,0	24,3
Taux d'absentéisme en classe (% d'enseignants)	37,2	38,9	33,3	25,3	41,5
Temps consacré à l'enseignement par jour	2 h 40 min	2 h 38 min	2 h 44min	3 h 13 min	2 h 33min
<i>Temps d'enseignement programmé par jour</i>	<i>5 h 29 min</i>	<i>5 h 28 min</i>	<i>5 h 33 min</i>	<i>5 h 28 min</i>	<i>5 h 28 min</i>
Ratio élève/enseignant observé	29,1	31,0	24,8	33,5	27,5
Disponibilité des manuels scolaires (% d'élèves)	68,5	76,0	52,6	73,3	66,6
Disponibilité du matériel minimal (% de salles de classe)	26,4	24,3	30,8	9,4	27,5
Disponibilité de l'infrastructure minimale (% d'établissements scolaires)	22,3	14,4	39,2	18,6	13,6

N.B. : les définitions sont en Annexe B.

Tableau 3. Aperçu international des IPS

Établissements publics seulement	Togo 2013	Moyenne IPS	Kenya 2012	Mozambique 2014	Nigeria 2013 ^a	Sénégal 2011	Tanzanie 2014	Tanzanie 2011	Ouganda 2013
Aptitudes de l'enseignant									
Connaissances minimales (% d'enseignants)	2,7	12,7	34,8	0,3	2,4	Pas comparable	15,6	Pas comparable	10,1
Score au test (sur 100)	43,0	42,0	55,6	26,9	30,5	Pas comparable	46,6	Pas comparable	43,3
Efforts de l'enseignant									
Taux d'absentéisme à l'école (% d'enseignants)	21,6	20,1	15,2	44,8	16,9	18,0	15,3	23,0	29,9
Taux d'absentéisme en classe (% d'enseignants)	37,2	42,1	47,3	56,2	22,8	29,0	46,7	53,0	56,9
Temps consacré à l'enseignement par jour	2 h 40 min	2 h 53min	2 h 30min	1 h 41 min	3 h 10 min	3 h 15 min	2 h 57 min	2 h 04 min	2 h 56 min
Temps d'enseignement programmé par jour	5 h 28 min	5 h 31 min	5 h 31 min	4 h 17 min	4 h 44 min	4 h 36 min	5 h 54 min	5 h 12 min	7 h 13 min
Disponibilité des ressources									
Ratio élève/enseignant observé	29,1	42,1	39,3	21,4	21,5	34,0	40,6	74,0	53,9
Disponibilité des manuels scolaires (% d'élèves)	68,5	37,2	44,5	68,1	33,7	Pas comparable	25,9	Pas comparable	6,0
Disponibilité du matériel minimal (% de salles de classe)	14,6	57,8	74,3	76,8	48,2	Pas comparable	62,4	Pas comparable	79,5
Disponibilité de l'infrastructure minimale (% d'écoles)	22,8	36,2	60,2	29,1	13,4	Pas comparable	36,0	Pas comparable	57,2
Apprentissage des élèves (%)									
Note combinée français et mathématiques	45,1	45,4	69,4	20,8	25,1	Pas comparable	49,2	Pas comparable	45,3
Score de l'épreuve de langue	44,9	44,8	72,5	18,7	23,3	Pas comparable	47,9	Pas comparable	43,4
Score de l'épreuve de mathématiques	43,9	45,2	57,4	25,1	28,2	Pas comparable	57,5	Pas comparable	41,7

Remarque :

a. Les valeurs pour le Nigeria représentent la moyenne pondérée des quatre États faisant l'objet de l'enquête : Anambra, Bauchi, Ekiti, et Niger.

b. Ces chiffres reflètent la méthodologie des IPS mise à jour. On trouvera de plus amples informations sur cette méthodologie sur le site www.SDIndicators.org.

c. Les définitions complètes des indicateurs se trouvent dans l'Annexe B.

I. INTRODUCTION

Situé dans le golfe de Guinée, entre le Bénin et le Ghana, le Togo comptait en 2011 une population estimée à 6,2 millions d'habitants, et un taux de croissance annuel de 2,8 pour-cent, appelé à doubler en l'espace de 25 ans (DGSCN, 2011). Avec une densité de population de 109 habitants au km², le pays est beaucoup plus dense que la moyenne des pays d'Afrique subsaharienne (35 habitants/km²). Le revenu par habitant (589 \$EU en 2009) est faible par rapport aux moyennes de l'Afrique subsaharienne (1 675 \$EU) et des pays à faible revenu (676 \$EU). De 2006 à 2011, la pauvreté a chuté de 62 pour-cent à 59 pour-cent, malgré l'augmentation de la pauvreté extrême sur la même période. La pauvreté était plus prononcée en zone rurale et dans la région des Savanes (la plus grande partie du nord du pays), où 73 pour-cent de la population vivaient dans la pauvreté en 2011 (64 pour-cent en 2006).³

Depuis 1990, le Togo a vécu une longue crise sociopolitique qui s'est achevée par des élections parlementaires en octobre 2007. Encouragés par le succès de ces élections et la nouvelle plateforme de réforme du secteur public, les bailleurs de fonds se sont à nouveau engagés auprès du Togo après plus de quinze années d'assistance très restreinte. Les élections présidentielles se sont déroulées en mars 2010 et ont été bien accueillies par les observateurs. Le Togo a atteint le point de décision de l'Initiative en faveur des pays pauvres très endettés (PPTE) en novembre 2008, et a franchi le point d'achèvement en 2010.

Le système éducatif togolais était divisé en quatre niveaux : (i) un cycle préscolaire de trois ans destiné aux 3-5 ans, (ii) un cycle primaire de six ans pour les 6-11 ans, (iii) un cycle d'enseignement secondaire de sept ans pour les 12-18 ans, réparti en deux cycles d'enseignement secondaire : un premier cycle de quatre ans et un second cycle de trois ans, et (iv) un enseignement supérieur. Il y avait également (i) des formations techniques et professionnelles aux premiers et second cycles du secondaire et (ii) des programmes d'alphabétisation.

Malgré l'augmentation de près de 18 pour-cent du taux brut de scolarisation dans l'enseignement primaire (de 113 pour-cent à 133 pour-cent) entre 2000 et 2012, le taux net de scolarisation dans le primaire n'a augmenté que de 8 pour-cent entre 2000 et 2009 (dernière année avec des données disponibles). En dépit de la diminution du taux de redoublement d'environ 35 pour-cent entre 2000 et 2012, le taux d'achèvement du primaire a augmenté de 15 pour-cent, en raison principalement de l'augmentation de près de 30 pour-cent du nombre de filles. Cela a représenté une réduction de 59 pour-cent de la disparité entre filles et garçons durant cette période. La disparité du taux brut de scolarisation entre les élèves issus des familles les plus pauvres et ceux des familles les plus riches a également baissé de 11 pour-cent entre 2006 et 2011.

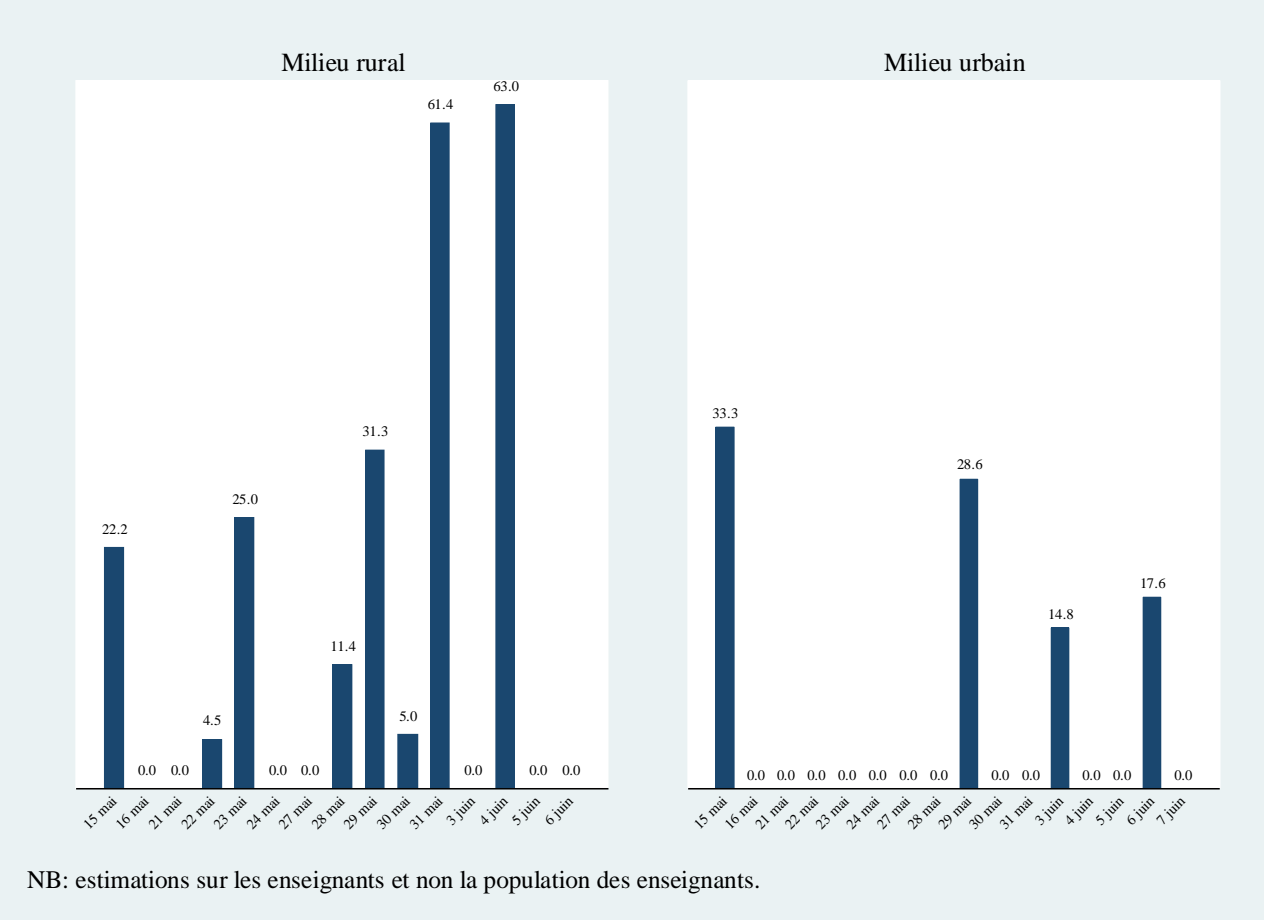
Cinq facteurs doivent être pris en compte dans l'analyse des résultats de l'enquête sur les prestations de service en l'éducation. Premièrement, pour les élèves qui ne se présentaient pas aux examens, l'année scolaire était pratiquement terminée. Certains enseignants étaient également absents, car ils surveillaient ou corrigeaient les épreuves d'examen (« CEPD blanc »), ce qui était inévitable.⁴ En 2012-2013, des grèves des fonctionnaires et des écoles confessionnelles se sont multipliées au Togo, avec des répercussions différentes en zone rurale et en zone urbaine (Figure 1) pour la période de l'enquête. Les résultats reflètent donc ces réalités. Les premières visites ont été reportées autant que possible, de sorte que les équipes les ont effectuées quand il n'y avait pas de grève. Les secondes visites ont eu lieu toutefois

³ Coulombe, H. et C. Malé (2012), « Togo : Profil de pauvreté 2006-2011 ».

⁴ Lorsque c'était consigné comme motif d'absence, le code indiquait « approuvé », mais cette méthode a faussé les chiffres qui indiquaient des taux d'absentéisme supérieurs à la réalité, qu'ils soient globaux ou approuvés. Les chiffres consignés dans douze écoles indiquaient des perturbations liées à l'examen du CEPD.

pendant les jours normaux de fonctionnement des établissements scolaires, qu'il y ait grève ou pas, pour refléter la situation réelle des élèves. Les indicateurs touchés par cette situation ont été présentés avec et sans les enseignants grévistes (respectivement, Tableau 2 et Tableau C 1, uniquement pour les établissements non-grévistes, et Tableau C 2 pour tous les établissements). Enfin, sur les 172 classes de quatrième année (CM1) des écoles non-grévistes pendant chaque visite, 44 ont été enseignées par un volontaire, dans une proportion plus grande en zone rurale (N=37 ; 77 pour-cent) qu'en zone urbaine, et dans le public (N=36 ; 68 pour-cent) que dans le privé. Sauf indication contraire, le texte principal analyse toutes les écoles.

Figure 1. Incidence des grèves au Togo



Ce rapport est structuré comme suit : l'Encadré 1 ci-dessous présente les fondements analytiques des indicateurs et la manière dont ils sont classés. L'Encadré 2 fournit des informations supplémentaires sur l'initiative IPS et une description détaillée de chaque indicateur. La Section 2 présente la mise en œuvre et la méthodologie de l'enquête IPS sur l'éducation. Les résultats sont présentés et analysés dans la Section 3 et la Section 4. Le rapport conclut avec l'analyse de certaines implications pour le Togo et une comparaison entre les résultats du Togo et ceux d'autres pays où les IPS ont été mis en œuvre.

Encadré 1. Fondements analytiques

Les résultats de la prestation de services sont déterminés par les relations de redevabilité entre les décideurs, les prestataires de services et les citoyens (voir Banque mondiale 2004). Les résultats de développement humain résultent des interactions entre divers acteurs du système multi-étapes de prestation de services, et dépendent des caractéristiques et du comportement des particuliers et des ménages. Si une éducation de qualité dépend avant tout de ce qui se passe en classe, plusieurs éléments fondamentaux doivent être réunis pour mettre à disposition des services de qualité produits par des enseignants en première ligne, qui sont tributaires du système global de prestation de services et de la chaîne d'approvisionnement. Un financement, des infrastructures, des ressources humaines, des matériels et des équipements adéquats doivent être mis à disposition, tandis que les institutions et la structure de gouvernance doivent fournir des incitations pour améliorer les performances des prestataires de services.

Fonction de production de prestations de services

Considérons la fonction de production de prestations de services, f , qui représente les ressources physiques, x , l'effort investi par le prestataire de services, e , ainsi que son type (ou ses connaissances), θ , pour produire des services de qualité en résultats au niveau individuel, y . La variable d'effort e pourrait être considérée comme multidimensionnelle et comprendre donc l'effort (défini au sens large du terme) d'autres acteurs dans le système de prestation de services. On peut concevoir le type comme la caractéristique (connaissances) des personnes sélectionnées pour une tâche précise. Bien sûr, comme indiqué ci-dessus, les résultats de ce processus de production ne sont pas seulement affectés par l'unité de prestation de services, mais également par les actions et les comportements des ménages, que nous désignerons par ε . Nous pouvons donc écrire

$$y = f(x, e, \theta) + \varepsilon$$

Pour évaluer la qualité des services fournis, il faudrait idéalement mesurer $f(x, e, \theta)$. Bien sûr, on sait qu'il est difficile de mesurer tous les arguments qui entrent dans la production, et qui impliqueraient des efforts considérables de collecte de données. Une méthode plus réalisable consisterait donc à se concentrer sur des indicateurs des arguments qui, à première vue, ont les répercussions les plus importantes.

Catégories d'indicateurs et critères de sélection

Une masse de séries de données sont disponibles dans le domaine de l'éducation. Ces séries mesurent en grande partie les intrants et les résultats/extrants éducatifs dans le processus de prestation de services, principalement du point de vue d'un ménage. Bien que constituant une source intarissable d'informations, les sources de données actuelles [par ex., les enquêtes de mesure du niveau de vie (ENV), les enquêtes de suivi du bien-être (Welfare Monitoring Surveys - WMS), et le questionnaire unique d'indicateur de base de bien-être (QUIBB)] ne couvrent qu'un sous-échantillon de pays et sont obsolètes dans la plupart des cas.

Les indicateurs proposés trouvent leur source dans les publications récentes sur l'économie de l'éducation et, plus généralement, la prestation de services. Dans l'ensemble, ces publications soulignent l'importance du comportement et des compétences du prestataire de services en matière d'éducation (contrairement aux services d'approvisionnement en eau et d'assainissement et de logement qui s'appuient sur des modèles de prestation de services très différents). Certains faits prouvent que l'apport de ressources matérielles et de l'infrastructure ont des effets importants sur la qualité de la prestation de services, à condition que les prestataires de services fournissent des efforts.

Le lien plutôt faible entre les ressources et les résultats, décrit dans les publications, a été associé aux lacunes de la structure incitative du système scolaire et de l'éducation. En effet, la plupart des systèmes de prestation de services des pays en développement présentent aux prestataires de première ligne un ensemble d'incitations qui annule l'impact des politiques purement basées sur les ressources. Par conséquent, si les ressources seules semblent avoir un impact limité sur la qualité de l'éducation dans ces pays, il est possible que les intrants soient complémentaires à l'évolution des incitations, donc le couplage des améliorations apportées dans les deux pourrait avoir des impacts étendus et importants (consulter Hanushek, 2006). Comme l'ont indiqué Duflo, Dupas et Kremer (2011), le fait que les budgets n'aient pas suivi le rythme de la scolarisation, menant à des ratios élève/enseignant élevés, des

Encadré 1. Fondements analytiques (suite)

infrastructures matérielles surchargées et un nombre insuffisant de manuels scolaires, etc., est problématique. Cependant, la simple augmentation du volume de ressources risque de ne pas résoudre le déficit de qualité de l'éducation si les incitations des prestataires ne sont pas ajoutées à l'équation.

Les IPS sont divisés en trois catégories d'indicateurs : (i) efforts du prestataire ; (ii) connaissances des prestataires de services, et (iii) disponibilité des infrastructures et des ressources essentielles au niveau du prestataire de services de première ligne. L'une des principales innovations des indicateurs de prestation de services consiste à fournir aux pays des données détaillées et comparables sur ces dimensions importantes de la prestation de services.

D'autres considérations prises en compte dans la sélection des indicateurs sont : (i) quantitatif (pour éviter le manque d'objectivité qui restreint les comparaisons longitudinales et entre pays), (ii) ordinales de nature (pour permettre des comparaisons au sein du pays et entre plusieurs pays) ; (iii) fiable (dans le sens où la méthodologie employée pour construire les indicateurs est vérifiable et reproductible) ; (iv) réalisable ; et (v) rentable du point de vue de la collecte.

Tableau 4. Indicateurs de l'éducation

Efforts de l'enseignant

Taux d'absentéisme à l'école

Taux d'absentéisme en classe

Temps consacré à l'enseignement par jour

Connaissances et aptitudes de l'enseignant

Connaissances minimales en mathématiques

Connaissances minimales en français

Connaissances minimales en pédagogie

Disponibilité des ressources

Disponibilité de l'infrastructure minimale

Disponibilité du matériel minimal

Proportion d'élèves disposant de manuels scolaires

Ratio élève/enseignant observé

Encadré 2. Programme d'indicateurs de prestation de services (IPS)

Une part importante des dépenses publiques en faveur de l'éducation sert à produire de bons résultats dans les écoles. Pour trouver le maillon faible de la relation entre les dépenses publiques et les résultats dans la chaîne de prestations, il faut d'abord comprendre ce qui se passe dans ces centres de prestation de services de première ligne. Le fait de savoir si ces dépenses se traduisent par des intrants nécessaires aux enseignants (par ex., des manuels dans les écoles), ou de connaître la quantité d'efforts de travail déployés par eux (par ex., quelle est la probabilité qu'ils aillent au travail) et leurs compétences, pourrait dévoiler les maillons faibles de la chaîne de prestation de services. En règle générale, il manque des données fiables et complètes sur ces mesures.

Jusqu'à présent, il n'existe aucun ensemble d'indicateurs solides et normalisés pour mesurer la qualité des services tels qu'ils sont perçus par les citoyens en Afrique. Les indicateurs actuels sont souvent fragmentés et se concentrent davantage sur les résultats finaux ou les intrants que sur les systèmes sous-jacents qui contribuent à générer les résultats ou à tirer profit des intrants. En fait, il n'existe aucun ensemble d'indicateurs permettant de mesurer les contraintes associées à la prestation de services et le comportement des prestataires de première ligne, des éléments qui ont tous deux un impact direct sur la qualité des services auxquels les citoyens peuvent accéder. Sans informations exactes et cohérentes sur la qualité des services, les citoyens ou les représentants politiques (le principal) ont du mal à évaluer la performance des prestataires de services (l'agent) et à prendre des mesures correctives.

Les IPS fournissent des critères de mesure pour comparer les performances des écoles en Afrique. Les indicateurs peuvent servir à suivre les progrès réalisés au fil du temps au sein du pays et entre les pays, et visent à renforcer le suivi actif des prestations de services pour renforcer la redevabilité publique et la bonne gouvernance. Au final, cet effort a pour but d'aider les décideurs, les citoyens, les prestataires de service, les bailleurs de fonds et les autres parties prenantes à renforcer la qualité des services et à améliorer les résultats de développement.

Dans la perspective retenue, ces indicateurs montrent l'accès des citoyens aux services. Ces indicateurs peuvent donc être considérés comme un rapport de prestation de services sur l'éducation. Toutefois, au lieu d'utiliser les points de vue des citoyens pour évaluer la performance, les indicateurs rassemblent des données objectives et quantitatives d'une enquête auprès d'unités de prestations de services de première ligne, à l'aide de modules de l'enquête de suivi des dépenses publiques (en anglais : « Public Expenditure Tracking Surveys » ou « PETS » en sigle), l'enquête quantitative sur la prestation de services (en anglais : « Qualitative Service Delivery Survey » ou « QSDS » en sigle) et l'enquête sur l'absentéisme du personnel (en anglais : « Staff Absenteeism Survey » ou « SAS » en sigle).

La documentation souligne l'importance du fonctionnement des écoles et, plus généralement, de la qualité de la prestation de services. Cependant, il ressort clairement de la documentation sur la prestation de services qu'un apport accru de ressources en faveur de la santé peut vraiment générer des résultats bénéfiques pour l'éducation, à condition que les prestataires possèdent les compétences adéquates et fournissent les efforts nécessaires.

L'initiative IPS est le fruit d'un partenariat entre la Banque mondiale, le Consortium pour la recherche économique en Afrique (CREA) et la Banque africaine de développement visant à élaborer et institutionnaliser la collecte d'un ensemble d'indicateurs de mesure de la qualité de la prestation de services au sein du pays et entre les pays, et au fil du temps. L'objectif final est d'accroître radicalement la redevabilité de la prestation de services dans toute l'Afrique en offrant des outils de sensibilisation importants aux citoyens, aux pouvoirs publics et aux bailleurs de fonds, en vue de parvenir rapidement à améliorer la réactivité et l'efficacité de la prestation de services.

Vous trouverez de plus amples informations sur les instruments et les données d'enquête IPS, et plus généralement sur l'initiative IPS sur www.SDIndicators.org and www.worldbank.org/SDI, ou par courriel à DSI@worldbank.org.

II. MÉTHODOLOGIE ET MISE EN ŒUVRE

Les indicateurs IPS s'appuient sur des données issues d'un échantillon aléatoire stratifié de 200 écoles, dont 148 établissements publics répartis dans les 6 régions du Togo, 28 écoles confessionnelles et 24 écoles privées non confessionnelles. Cet échantillon offre une image de l'environnement d'apprentissage à la fois dans le public et le privé ainsi qu'en milieu urbain comme rural. Les détails de la procédure d'échantillonnage se trouvent dans l'Annexe A. Le travail de l'éducation a été mis en œuvre dans le cadre des travaux en cours avec l'État du Togo sur l'amélioration de la qualité de l'éducation et le renforcement des capacités du ministère de l'Éducation à produire, analyser et exploiter des données statistiques pour la formulation et l'évaluation de politiques. Les instruments d'enquête IPS normalisés ont été adaptés au contexte togolais selon un processus participatif comprenant des discussions techniques, des formations et des activités pilotes sur le terrain avec la *Cellule nationale d'évaluation* (CNE) du ministère de l'Éducation nationale.⁵

L'enquête IPS sur l'éducation a également été coordonnée avec la mise en œuvre d'une enquête du projet de Partenariat mondial pour l'éducation (PME) inspirée de la méthodologie à « valeurs ajoutées » du PASEC. Le Togo a participé à des cycles du PASEC ; l'intégration des IPS au cadre du PASEC a donc présenté l'avantage de renforcer les comparaisons inter-temporelles et de se concentrer sur certains facteurs tels que les pratiques en classe ou les connaissances de l'enseignant, qui ne sont pas dans le PASEC. Une équipe unique chargée de mener les deux enquêtes s'est rendue dans chaque école et les superviseurs venaient de la CNE. L'enquête a été organisée sur le terrain par la CNE avec le soutien et la supervision de l'équipe IPS de la Banque mondiale. Les modules de l'instrument d'enquête figurent ci-dessous dans le Tableau 5.

Tableau 5. Instrument d'enquête des IPS sur l'éducation

Module	Description
1 : Données sur l'école	Mené auprès du directeur de l'école afin de recueillir des informations sur le type d'école, les locaux, la gouvernance de l'école, le nombre d'élèves et les heures de cours. Comprend des observations directes de l'infrastructure scolaire par les agents enquêteurs.
2a : Coordonnées et absentéisme de l'enseignant	Mené à l'école pour obtenir une liste de tous les enseignants de l'école, mesurer l'absentéisme de l'enseignant et auprès de chaque enseignant pour recueillir les données sur ses caractéristiques.
2b : Coordonnées et absentéisme de l'enseignant	Visites inopinées à l'école pour évaluer le taux d'absentéisme.
3 : Finances de l'école	Mené à l'école pour recueillir des données sur les finances de l'école.
4 : Observation en classe	Un module d'observation pour évaluer les activités pédagogiques et les conditions des prestations dans les salles de classe.
5 : Évaluation des élèves	Administré individuellement aux élèves de CE2 pour mesurer leurs résultats d'apprentissage en mathématiques et en langue et en logique.
6 : Évaluation des enseignants	Administré aux enseignants pour évaluer leurs connaissances en mathématiques et en langue et leurs aptitudes pédagogiques.

L'échantillon d'écoles exploité dans l'enquête IPS était le même que celui de l'enquête inspirée du PASEC. L'échantillon sélectionné reflétait fidèlement la distribution des usages scolaires dans l'ensemble des types d'installations et du statut de pauvreté, comme indiqué dans les Tableau 6 et Tableau 7.

⁵ Les membres venaient du ministère de l'Éducation, mais il y avait aussi un observateur de l'UNICEF et un conseiller technique du projet de Partenariat mondial pour l'éducation. Un membre de la commission était un représentant syndical.

Tableau 6. Fréquentation scolaire par statut socio-économique

Type d'école	Dépenses par quintile (pourcentage)					Total
	Le plus pauvre	Deuxième	Troisième	Quatrième	Le plus riche	
École publique	80,8	77,1	69,0	65,1	41,3	68,8
École confessionnelle	8,7	9,4	12,2	13,6	17,3	11,8
École privée, non confessionnelle	1,5	4,3	12,6	19,0	39,3	13,3
École communautaire	8,8	8,9	6,2	2,3	2,1	6,1
Autre	0,1	0,3	0,0	0,0	0,0	0,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Source : Les calculs de l'auteur se basent sur le questionnaire des indicateurs de base du bien-être (QUIBB) 2011.

Le Tableau 7 décrit en détail l'échantillon pour les indicateurs de prestation de services de l'éducation. L'échantillon comprenait au total 200 écoles primaires, dont 74 pour-cent d'établissements publics et 26 pour-cent d'établissements privés, à but lucratif ou non. L'enquête a évalué les connaissances de 831 enseignants du primaire, interrogé 1 141 enseignants dans le cadre de l'étude sur le taux d'absentéisme, et observé 192 cours dispensés en classe de CE2.⁶ Par ailleurs, les résultats d'apprentissage ont été évalués auprès de 1 938 élèves de CE2.

La réalisation de l'enquête a fait suite à d'importantes consultations avec les pouvoirs publics et des parties prenantes clés sur la conception et l'échantillonnage de l'enquête et l'adaptation des instruments d'enquête. Un essai préliminaire des instruments d'enquête, la formation du personnel de terrain et le travail de terrain ont été effectués en 2013.

⁶ En raison des fréquentes grèves qui ont eu lieu durant l'enquête sur le terrain, les résultats de deux écoles étaient incomplets. Voir la Figure 1 pour de plus amples détails.

Tableau 7. Échantillon des IPS sur l'éducation

Variable	Échantillon		Distribution pondérée
	Total	Total (%)	
Appartenance	200	100	100
Public	148	74	69
Privé	52	26	31
Confessionnel	28	14	16
Non confessionnel	24	12	15
Lieu			
Rural	136	69	73
Urbain	64	31	27
Public urbain	35	17	18
Public rural	113	56	82
Enseignants	1 224	100	100
Public	862	70,4	66,8
Privé	362	29,6	33,2
Élèves	1 938	100	100

Remarque : Les sous-totaux peuvent ne pas s'additionner aux totaux indiqués, les chiffres ayant été arrondis.

Cinq types d'enseignants du primaire ont été pris en compte dans le questionnaire : les fonctionnaires, les auxiliaires, les volontaires, les contractuels du privé et ceux financés par la communauté. Les enseignants auxiliaires assuraient des cours pendant une période de stage et pouvaient être titularisés ou non au terme d'une évaluation pédagogique. Leurs émoluments étaient inférieurs à ceux des fonctionnaires. Les enseignants volontaires n'avaient pas les qualifications requises pour le poste d'auxiliaire et étaient donc volontaires dans l'espoir de figurer plus tard sur les listes de recrutement de la fonction publique. Ces employés gagnaient en moyenne moins de 5.000 FCFA (10\$) par mois en 2013. Les enseignants communautaires étaient financés par la communauté, mais n'espéraient pas être intégrés à la fonction publique.

III. RÉSULTATS

A. Efforts des enseignants

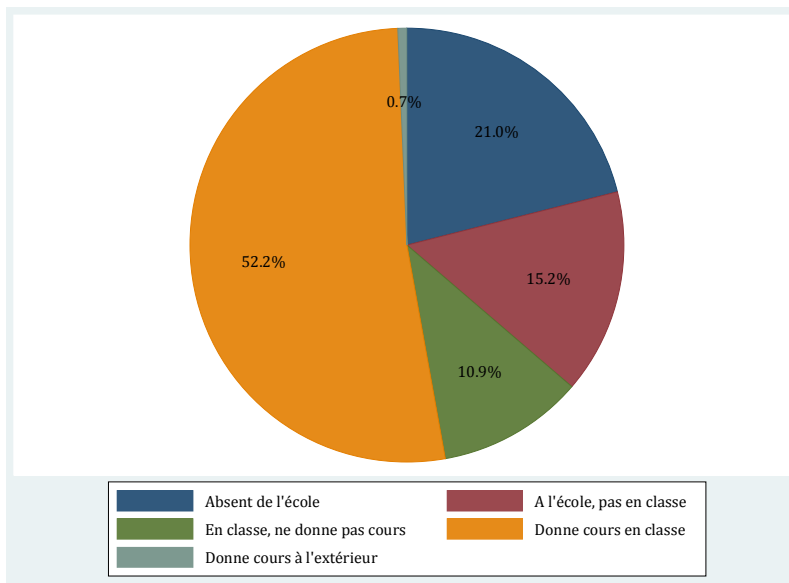
Taux d'absentéisme à l'école

Remarque méthodologique

Le *taux d'absentéisme à l'école* correspond à la proportion d'enseignants absents de l'école lors d'une visite inopinée. Il est mesuré de la manière suivante : au cours d'une première visite annoncée, un maximum de dix enseignants est sélectionné de manière aléatoire dans la liste complète des enseignants (à l'exception des enseignants volontaires et à temps partiel) inscrits au registre du personnel de l'école. Lors d'une seconde visite inopinée, les agents vérifient où se trouvent ces dix enseignants. Ceux présents où que ce soit au sein de l'établissement sont considérés comme présents.

Les indicateurs relatifs aux efforts des enseignants (*taux d'absentéisme à l'école*, *taux d'absentéisme en classe* et *temps consacré à l'enseignement par jour*) et les différences de résultats entre, respectivement, les écoles publiques et privées et les écoles urbaines et rurales sont présentés au Tableau 7. Ils sont ensuite récapitulés à la Figure 3 qui révèle que, sur 100 enseignants, seulement 53 étaient en train d'enseigner en classe, un jour donné. Si l'on inclut les enseignants volontaires, environ un enseignant sur cinq (21 pour-cent) était absent de l'école tandis que 15 pour-cent étaient à l'école, mais pas en salle de classe.⁷

Figure 2. Activités des enseignants au cours d'une journée scolaire (pourcentage)



⁷ Ces statistiques sont différentes de celles du Tableau 7 car elles ont été calculées directement à partir des données relatives aux enseignants plutôt que de la première agrégation de données des écoles.

Le Tableau 7 montre que chaque jour, au Togo, environ un enseignant sur cinq était absent.⁸ Dans les écoles publiques, les enseignants étaient d'un tiers plus susceptibles d'être absents d'une école en milieu rural qu'en milieu urbain (24 pour-cent et 17,7 pour-cent, respectivement), bien que la participation aux mouvements de grève pendant l'enquête fût plus forte en milieu rural que dans les zones urbaines. Si l'on exclut les écoles grévistes au cours de la deuxième visite, le schéma demeure globalement semblable, même si le taux d'absentéisme dans les écoles publiques était tombé à 19,4 pour-cent en milieu rural et que la différence avec les écoles urbaines (2,7 points de pourcentage) avait encore baissé. Que les écoles grévistes aient été incluses ou non, la différence entre rural et urbain a varié de 6 à 11 points de pourcentage ($p < 0,05$ pour l'ensemble des écoles).

En règle générale, les enseignants non volontaires étaient présents à l'école même pendant les grèves. Soixante et un pourcent des écoles ne comptaient aucun enseignant absent, 70 pour-cent dénombraient un enseignant absent sur six (normalement, il y avait six enseignants actifs dans une école togolaise), 80 pour-cent comptaient un enseignant absent sur trois, et 10 pour-cent avaient plus de deux tiers d'enseignants absents. Si les motifs de l'absence étaient variés (Figure 4), les grèves étaient la raison la plus fréquente. Le *taux d'absentéisme en classe* suivait les mêmes tendances.

Tableau 7. Efforts des enseignants

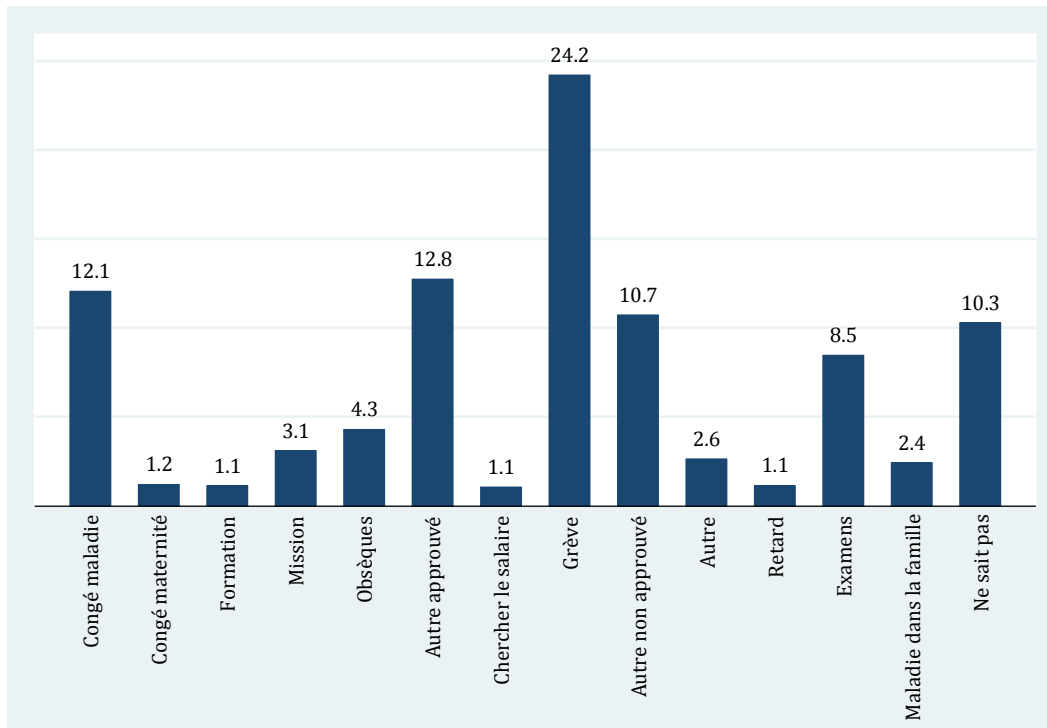
Indicateur	Tous	Public	Privé	Différence (%)	Public urbain	Public rural	Différence (%)
Taux d'absentéisme à l'école (% d'enseignants)	21,6	23,0	18,5	24,2	17,7	24,0	35,7
Taux d'absentéisme en classe (% d'enseignants)	15,7	16,0	15,1	5,6	15,8	16,0	-1,5
Temps consacré à l'enseignement par jour	2h 40min	2h 38min	2h 44min	-3,9	3h 8min	2h 33min	-35,4
<i>PM : temps d'enseignement programmé par jour⁹</i>	<i>5h 29min</i>	<i>5h 28min</i>	<i>5h 33min</i>	<i>-1,6</i>	<i>5h 28min</i>	<i>5h 28min</i>	<i>0,0</i>

Remarque : Ce tableau inclut tous les types de contrats d'enseignant. Les différences sont relatives au public et au public rural, respectivement. Seuils de signification : *** $p < 0,01$; ** $p < 0,05$; * $p < 0,1$.

⁸ Ces chiffres excluent les enseignants volontaires, qui ne sont pas tenus d'être présents en classe. Si l'on inclut ces enseignants, le taux d'absentéisme à l'école augmente jusqu'à 21,6 %. Des tableaux supplémentaires pour l'ensemble des écoles et des enseignants (Tableau C 3) et les enseignants non volontaires dans les écoles non-grévistes uniquement (Tableau C 4) sont présentés dans l'Annexe C.

⁹ Le *temps d'enseignement programmé par jour* n'est pas un indicateur IPS ; il est présenté dans ce tableau à des fins de comparaison.

Figure 2. Raisons de l'absence à l'école des enseignants (en pourcentage)



Taux d'absentéisme en classe

Remarque méthodologique

Le *taux d'absentéisme en classe* correspond à la proportion d'enseignants qui ne se trouvent pas en salle de classe lors d'une visite inopinée. Cet indicateur est construit comme celui du *taux d'absentéisme à l'école*, sauf que le numérateur est ici le nombre d'enseignants qui sont absents de l'école, ou présents à l'école mais pas en classe.

Le comportement des enseignants était généralement identique, que les écoles en grève fussent incluses ou non. Les conclusions suivantes s'appliquent donc à toutes les écoles. Considérant le nombre important d'enseignants volontaires au Togo, ils ont été pris en compte dans l'analyse suivante. Quel que soit le jour donné, 35,8 pour-cent des enseignants ne se trouvaient pas en salle de classe, avec une probabilité d'absentéisme plus élevée de 6,6 points de pourcentage pour les enseignants des écoles publiques rurales que pour leurs homologues urbains (Tableau C 3). La majorité des enseignants présents à l'école mais qui n'enseignaient pas étaient absents de leur salle de classe. Par rapport aux enseignants des écoles privées, les enseignants du public étaient sensiblement moins susceptibles de se trouver à l'école, mais également moins susceptibles de se trouver en salle de classe lorsqu'ils étaient à l'école.

La comparaison du *taux d'absentéisme à l'école* et du *taux d'absentéisme en classe* révèle qu'environ 58 pour-cent du *taux d'absentéisme des enseignants en classe* découlaient de leur absence de l'école même. Ce phénomène était identique dans les écoles grévistes. Les estimations du *taux d'absentéisme à l'école*, du *taux d'absentéisme en classe* et du *taux d'absentéisme en classe, à l'école*, sont présentées au Tableau C 5 et ventilées en fonction du type d'enseignant. Il n'est pas surprenant de constater que les enseignants du privé (contractuels) étaient statistiquement beaucoup plus susceptibles d'être présents que toute autre catégorie d'enseignant. Toutefois, les enseignants absents de leur salle de classe étaient

en règle générale plutôt présents dans l'enceinte de l'école.¹⁰ Après les enseignants contractuels, les enseignants auxiliaires étaient les plus susceptibles d'être présents, certainement motivés par l'impact de leur future intégration à la fonction publique sur leur revenu, puis les fonctionnaires et enfin les volontaires.¹¹

Le Tableau C 7 illustre les modèles de régression de l'absentéisme à l'école et en classe pour les enseignants de toutes les écoles. Ces modèles se composaient de quatre grandes catégories de variables : (i) variables propres aux enseignants, (ii) variables propres aux écoles, (iii) effets géographiques, et (iv) niveaux de pauvreté. L'étude des résultats révèle que les incitations individuelles et de la supervision semblaient être les aspects les plus importants.

Les incitations individuelles étaient liées au statut contractuel et à l'auto-sélection (diplôme universitaire de formation à l'enseignement). Les enseignants disposant d'un contrat moins stable (enseignants du privé) ou motivés par des incitations à plus long terme (enseignants auxiliaires ; $p < 0,1$ pour l'absentéisme à l'école) étaient plus susceptibles d'être présents que ceux bénéficiant de faibles incitations (enseignants volontaires). Les enseignants des cantons les plus pauvres étaient légèrement moins susceptibles d'être absents ($p < 0,05$).¹²

Les incitations relatives à la supervision étaient exercées par les supérieurs hiérarchiques, au sein de l'établissement ou au sein du ministère de l'Éducation. L'absence du directeur ou de la directrice de l'établissement (augmentation de plus d'un écart-type) et les mouvements de grève lors de la deuxième visite (augmentation de 0,7 à 0,8 de l'écart-type) comptaient parmi les plus grands indicateurs de l'absence des enseignants à l'école. Ces facteurs étaient significatifs au seuil de 1 pour-cent dans les deux modèles.

Les efforts déployés par le ministère pour réduire le taux d'absentéisme dans la région des Savanes étaient difficiles à mesurer avec précision. Bien que le module du taux d'absentéisme fût réalisé en janvier et en mai, les informations sur le nombre de visites par les superviseurs n'ont été communiquées à aucun de ces deux moments ; il n'était donc pas possible d'estimer si les ressources visant à intensifier la supervision avaient ou non un impact sur le taux d'absentéisme. En tenant compte de la taille limitée de l'échantillon, il semble que le taux d'absentéisme dans les établissements publics était relativement plus élevé dans la région des Savanes, comme l'illustrent le Tableau C 8 et les résultats de la régression.

¹⁰ Pour de plus amples informations sur les caractéristiques et les taux d'absentéisme des enseignants, voir le Tableau C 6.

¹¹ Ce classement exclut deux enseignants financés par la communauté de l'échantillon.

¹² Les informations relatives à la pauvreté sont tirées de Coulombe, H. et C. Malé (2012), « Togo : Profil de pauvreté 2006-2011 », PNUD et DGSCN, et agrégées au niveau du canton (premier niveau en dessous de la région).

Temps consacré à l'enseignement par jour

Remarque méthodologique

Le *temps consacré à l'enseignement par jour* représente la durée généralement consacrée par les enseignants à l'enseignement au cours d'une journée. Cet indicateur combine les données issues du module du registre du personnel (utilisé pour mesurer le taux d'absentéisme), du module d'observation en classe et des heures d'enseignement rapportées. Le temps consacré à l'enseignement est ajusté en fonction du temps pendant lequel les enseignants sont absents de la salle de classe, en moyenne, et du temps que l'enseignant consacre à l'enseignement lorsqu'il est présent en classe, selon les observations effectuées en salle de classe. En salle de classe, la distinction est faite entre les activités d'enseignement et les autres.

L'enseignement est défini de manière très large et inclut les activités suivantes : interactions actives avec les élèves, correction ou notation du travail des élèves, poser des questions, tester les élèves, utiliser le tableau ou faire travailler les élèves sur des tâches spécifiques, y compris des exercices ou de la mémorisation. Les activités non pédagogiques incluent le travail sur des questions privées, le maintien de la discipline en classe ou l'absence d'activité en conséquence de laquelle les élèves sont inattentifs.

Cet indicateur mesurait le temps consacré par l'enseignant à l'enseignement à l'école au cours d'une journée ordinaire. Il était calculé en notant d'abord la durée d'enseignement prévue au cours d'une journée scolaire tel qu'indiqué sur les registres de l'école, c'est-à-dire 5 heures et 29 minutes en excluant les pauses. Ce chiffre était ensuite multiplié par la proportion d'enseignants absents de la salle de classe. Il en résultait qu'au Togo, un enseignant consacrait en moyenne 2 heures et 40 minutes à l'enseignement (Tableau 7) par jour, c'est-à-dire qu'il enseignait environ 48,9 pour-cent du temps programmé (5 heures et 29 minutes). L'idée étant que si 10 enseignants étaient censés enseigner pendant 5 heures et 29 minutes par jour, mais que 3,7 pour-cent d'entre eux étaient absents de l'école ou de la salle de classe à un moment donné, le temps d'enseignement programmé était alors réduit à 2 heures et 40 minutes (5 heures et 29 minutes x 0,489). Le Tableau C 9 illustre certains intrants intermédiaires utilisés dans le calcul de cet indicateur.

Toutefois, même en classe, les enseignants n'enseignaient pas pour autant. L'observation d'un cours de CE2 a permis de mesurer le pourcentage de cours perdu en faveur d'activités non pédagogiques.¹³ Comme illustré au Tableau C 9, 48,9 pour-cent d'une journée ordinaire étaient consacrés à l'enseignement, et le reste à des activités non pédagogiques, telles que des interruptions, et l'absence de l'enseignant de la salle de classe. Pour obtenir ce résultat, la durée d'enseignement réelle a été multipliée par la proportion de temps consacré à l'enseignement en salle de classe. Il ne restait ainsi plus que 2 heures et 40 minutes sur les 5 heures et 29 minutes initiales. La distribution des variables sous-jacentes est illustrée à la Figure 5. Si on les analyse indépendamment, il apparaît qu'un groupe d'enseignants était fréquemment absent de la classe et qu'un autre groupe consacrait relativement peu de temps à l'enseignement en classe ; l'association de ces deux variables a eu pour effet de réduire sensiblement le temps global consacré à l'enseignement dispensé aux élèves togolais.

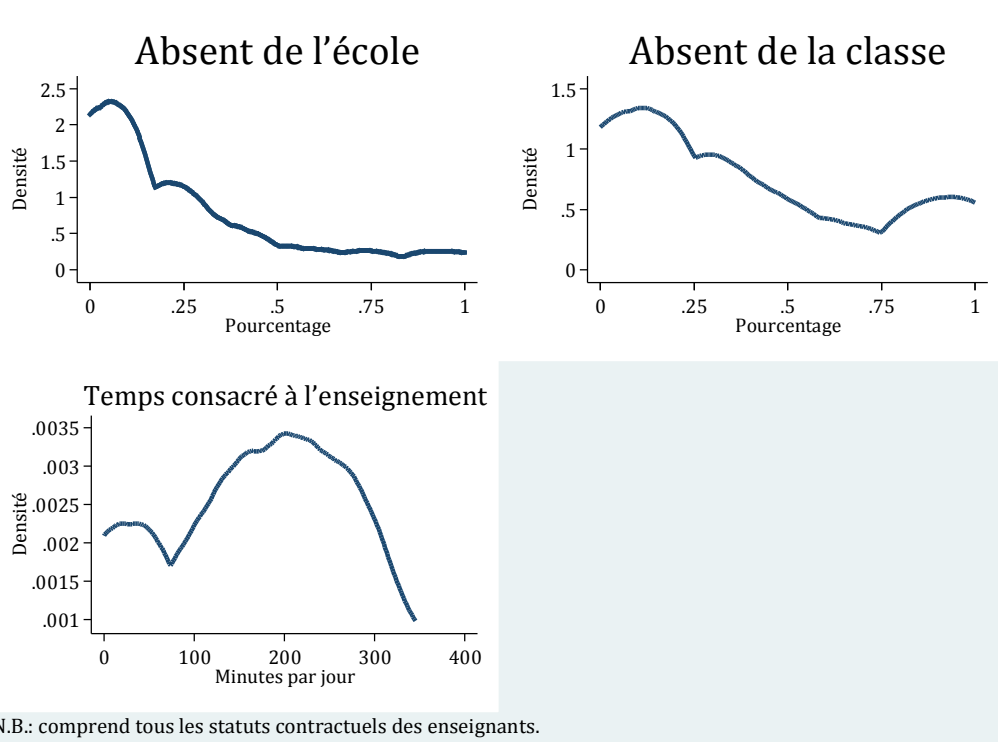
¹³ Il s'agissait fort probablement de la limite supérieure du temps consacré à l'enseignement au cours d'une leçon puisque, vraisemblablement, l'enseignant était plus susceptible d'enseigner lorsqu'il se trouvait en observation directe (c'est-à-dire que, selon l'effet Hawthorne, l'estimation subirait un biais à la hausse). Au cours de l'observation, les agents enquêteurs devaient d'abord déterminer si l'enseignant était en train d'enseigner ou non. S'ils jugeaient que l'enseignant était en train d'enseigner, ils devaient alors indiquer le temps consacré à une des activités pédagogiques suivantes : interaction de l'enseignant avec l'ensemble des élèves en tant que groupe ; interaction de l'enseignant avec un petit groupe d'élèves ; interaction de l'enseignant avec un élève unique ; enseignant faisant la lecture ou donnant un cours aux élèves ; enseignant supervisant les élèves écrivant au tableau ; enseignant dirigeant une activité kinesthésique d'apprentissage en groupe ; enseignant écrivant au tableau ; enseignant écoutant les élèves lire ou réciter ; enseignant attendant que les élèves achèvent une tâche ; enseignant testant les élèves en classe ; enseignant maintenant la discipline en classe ; et enseignant réalisant des tâches administratives.

La comparaison du Tableau C 9 et du Tableau C 10 révèle clairement que les enseignants volontaires étaient plus fréquemment absents, enseignaient moins que les autres et obtenaient une note moins élevée à l'évaluation. Lorsque l'on analyse ces tableaux, il est important de garder à l'esprit que les cadres incitatifs, de responsabilité et de rémunération étaient profondément différents selon la catégorie d'enseignant, et particulièrement pour les enseignants volontaires.

Toutefois, le Tableau 7 illustre également une certaine variation entre les écoles publiques et privées au niveau des efforts des enseignants. Alors que les heures d'enseignement programmées étaient similaires, une différence importante dans l'utilisation du temps en classe était observée. Le temps consacré à l'enseignement par les enseignants des écoles privées était de quatre points de pourcentage inférieur au temps consacré par les enseignants des écoles publiques (76 pour-cent contre quatre 81 pour-cent, respectivement). La variation entre les écoles publiques en milieu rural et en milieu urbain était statistiquement significative.

Au Togo, les écoles publiques étaient beaucoup plus susceptibles d'avoir des classes sans enseignant.¹⁴ Dans l'ensemble, 19 pour-cent des classes n'avaient pas d'enseignant, avec des schémas particulièrement prononcés selon les catégories. Ce type d'environnement non supervisé était deux fois plus fréquent dans les écoles publiques que dans les écoles privées ($p < 0,05$). En outre, ce phénomène était généralement plus prononcé dans les zones rurales que dans les zones urbaines (92 pour-cent plus susceptibles ; $p < 0,05$).

Figure 5. Répartition des indicateurs des efforts des enseignants¹⁵



¹⁴ Cette variable a été mesurée en inspectant les locaux scolaires, en comptant le nombre de classes avec élèves et en notant si un enseignant y était présent ou non. La proportion de classes sans enseignant a ensuite été calculée en divisant le nombre de classes avec élèves mais sans enseignant par le nombre total de classes où des élèves étaient présents.

¹⁵ Définition de « densité » : dans la théorie des probabilités, une fonction de densité de probabilité ou densité d'une variable aléatoire continue est une fonction décrivant la probabilité relative que cette variable aléatoire revête une valeur donnée. La probabilité que la variable aléatoire se situe dans une fourchette particulière de valeurs est obtenue par l'intégrale de la

B. Compétence des enseignants

Connaissances minimales

Remarque méthodologique

Les *connaissances minimales* sont mesurées en tant que pourcentage d'enseignants capables de maîtriser le programme qu'ils enseignent. Elles se basent sur des tests de mathématiques et de langue couvrant le programme principal enseigné à l'école et sont calculées en tant que pourcentage d'enseignants obtenant une note supérieure à 80 % à la section langues et mathématiques du test. Ce dernier a été soumis à l'ensemble des enseignants les mathématiques et le français en 3^e année (CE1) au cours de l'année précédente ou en 4^e année (CE2) au cours de l'année de l'enquête.

Le test des enseignants servait un double objectif : évaluer leur maîtrise des compétences de base et plus avancées dans les domaines de la lecture, de l'écriture et des mathématiques, et évaluer leur maîtrise des compétences pédagogiques. Ensemble, ces éléments sont essentiels à l'acquisition de connaissances dans une matière par les élèves. Les compétences de base en lecture, écriture et arithmétique à acquérir par les élèves du premier cycle du primaire pour progresser dans leur apprentissage étaient interprétées en tant que connaissances *minimales* requises pour déterminer l'efficacité de l'enseignant et servaient donc de base à l'indicateur des *connaissances minimales*.

Encadré 3. Évaluation des connaissances des enseignants

Les enseignants ont été évalués pour déterminer leur maîtrise du programme d'enseignement des mathématiques et de français au primaire, et leurs compétences pédagogiques. Pour tester leurs connaissances en mathématiques et en français, les enseignants ont effectué un test indirect les invitant à noter des tâches standardisées réalisées (copie) d'un élève et à suggérer la réponse correcte quand ils indiquaient que l'élève avait donné une mauvaise réponse. Ce test permettait ainsi d'évaluer leur capacité à identifier et proposer une réponse correcte. Les tâches des élèves notées par les enseignants couvraient plusieurs matières afin d'obtenir une vision complète de la maîtrise du programme d'enseignement par l'enseignant évalué.

Le test portant sur les compétences pédagogiques demandait aux enseignants de réaliser les tâches qui s'imposent pour améliorer l'apprentissage des élèves : préparation d'un plan de cours, évaluation des élèves et suivi des progrès de la performance des élèves. Par exemple, une histoire courte sur des accidents était présentée aux enseignants qui devaient préparer un cours sur les causes et les conséquences des accidents routiers. Entre autres, il leur était demandé : (i) d'identifier les objectifs d'apprentissage de la leçon ; (ii) de suggérer des questions à poser pour savoir si les élèves comprenaient la leçon et pouvaient appliquer les connaissances acquises ; et (iii) d'écrire des arguments pour des activités de groupe. Afin de tester la capacité des enseignants à comparer et évaluer la performance des élèves, ils ont reçu des compositions écrites par deux élèves différents et devaient identifier les atouts et les faiblesses de chacun de ces élèves.

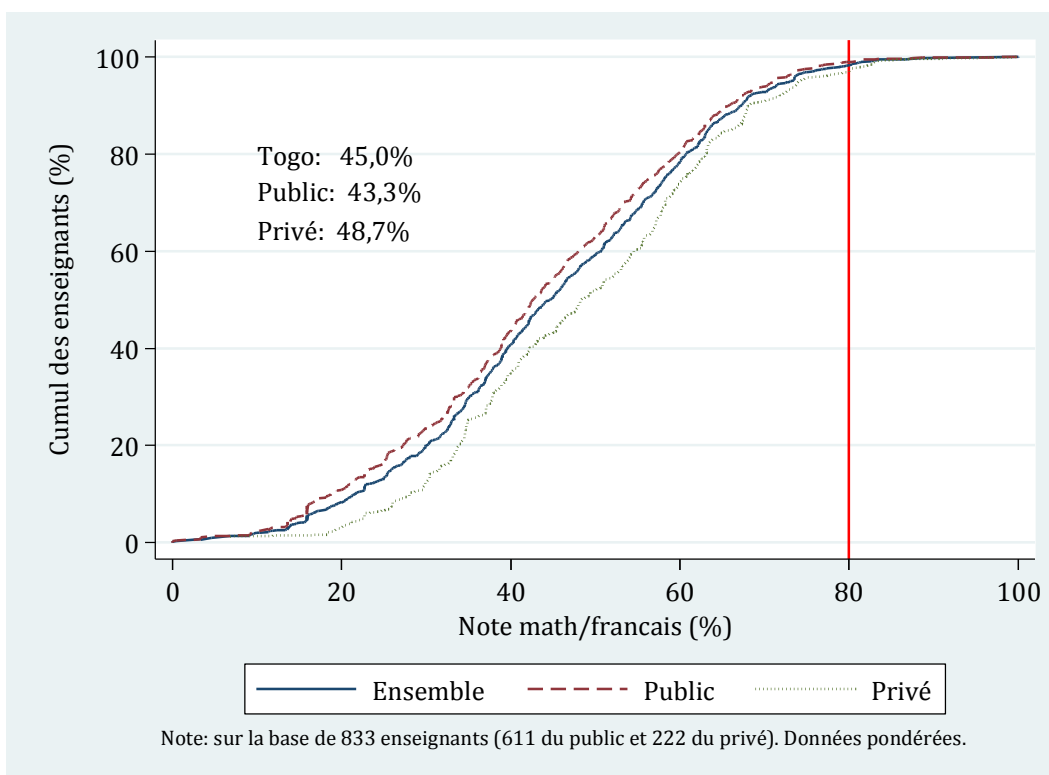
Alors que dans certains pays anglophones, les enseignants du primaire sont spécialisés en langue ou en mathématiques, au Togo, les enseignants dispensent toutes les matières au primaire. Ce test a été validé

densité de cette variable sur cette plage de valeurs – c'est-à-dire, elle correspond à la zone en dessous de la fonction de densité mais au-dessus de l'axe horizontal et entre les valeurs supérieure et inférieure de la fourchette. La fonction de densité de probabilité est non négative à tout moment et son intégrale sur l'ensemble de l'espace est égale à 1. (http://en.wikipedia.org/wiki/Probability_density_function).

en fonction des programmes d'enseignement primaire en vigueur au Togo et de 12 autres programmes d'enseignement primaire des pays subsahariens.¹⁶

L'indicateur de connaissances minimales était calculé en tant que pourcentage d'enseignants obtenant une note supérieure à 80 pour-cent à la section du test relative au niveau de langue et de mathématiques dans le premier cycle du primaire (Tableau 8). Ce test contenait également des questions plus avancées dans ces deux matières, ainsi qu'une section sur la pédagogie. Le taux de maîtrise satisfaisante des connaissances était relativement faible chez les enseignants togolais, 2,7 pour-cent des enseignants du CE2 en 2013/14 et/ou de troisième année (CE1) en 2012/13 ayant atteint une note de 80 pour-cent ou supérieure dans les sections combinées de français et de mathématiques. Avec un score de 7,2 pour-cent, les enseignants des écoles privées étaient neuf fois plus susceptibles d'atteindre un bon niveau de compétence que leurs homologues du public (0.8 pour-cent). Les résultats sont généralement similaires lorsque l'ensemble des enseignants évalués est pris en compte, bien que la note moyenne augmente de 43,0 à 45,0 en passant des enseignants des deux classes à l'ensemble des enseignants. La Figure 6 présente la répartition cumulative pour l'ensemble des enseignants, les enseignants en école publique et les enseignants du privé (pour tous les enseignants évalués, indépendamment de la classe enseignée). On observe un gradient très prononcé dans les performances.

Figure 6. Répartition cumulative de l'évaluation des enseignants (tous les enseignants)



La forte dépendance envers les enseignants volontaires au Togo a eu pour effet de réduire la compétence globale, mais pas autant qu'on pouvait le penser. Si l'on compare les notes moyennes en français et en mathématiques à celles des fonctionnaires en tant que catégorie de référence (voir le panneau B du Tableau C 11), les auxiliaires (11,7 points de pourcentage en plus, $p < 0,05$) et les enseignants en école

¹⁶ Voir « Teaching Standards and Curriculum Review », préparé par David Johnson, Andrew Cunningham et Rachel Dowling en tant que document d'information pour le programme IPS.

privée (9,9 points de pourcentage en plus, $p < 0,1$) étaient plus performants, tandis que les enseignants volontaires (9,7 points de pourcentage en moins, $p < 0,05$) obtenaient de moins bonnes notes.¹⁷

Tableau 8. Évaluation des enseignants

Pourcentage	Tous	Public	Privé	Différence (%)	Public urbain	Public rural	Différence (%l)
Connaissances minimales (% des enseignants)	2,7	0,8	7,2	-823,1*	2,4	0,4	-81,7
Note moyenne au test							
Français, mathématiques, pédagogie	34,9	33,2	39,3	-18,5***	36,8	32,4	-12,0**
Français et mathématiques	43,0	40,6	48,6	-19,6***	46,5	39,4	-15,3**
Analyse de sensibilité (français et mathématiques)							
Connaissances minimales : 100 %	0,3	0,0	1,1		0,0	0,0	
Connaissances minimales : 90 %	0,3	0,0	1,1		0,0	0,0	
Connaissances minimales : 80 %	2,7	0,8	7,2	-823,1*	2,4	0,4	-81,7
Connaissances minimales : 70 %	4,7	2,5	10,1	-310,5*	10,8	0,7	-93,5**

Remarque : Résultats fondés sur l'observation de 363 enseignants (273 du secteur public et 90 du secteur privé) dans 185 écoles. Les ventilations détaillées sont disponibles au Tableau C 11. Les différences sont relatives au public et au public rural, respectivement.

C. Notes obtenues au test

Remarque méthodologique

La note obtenue au test correspond à la note globale des tests de langue, de mathématiques et de pédagogie couvrant le programme d'enseignement du primaire fourni au niveau de l'école à l'ensemble des enseignants de mathématiques et de langue intervenant au CE2 au cours de l'année de l'enquête et en 3^e année (CE1) au cours de l'année précédente.

Français

Comme l'illustre le Tableau C 11, quelle que soit la ventilation, les enseignants étaient plus performants en français qu'en mathématiques. Si l'on examine la section de l'évaluation en français (Tableau 9), les enseignants du privé obtenaient une note de 14,6 points de pourcentage supérieure à celle de leurs homologues du public ($p < 0,01$), tandis que les enseignants des écoles publiques urbaines obtenaient une note de 6,6 points de pourcentage supérieure à celle de leurs homologues en zone rurale ($p < 0,05$).

La performance des enseignants du public s'est détériorée plus sensiblement que celle de leurs homologues du privé alors que la difficulté des sections de l'évaluation s'accroissait. Dans l'évaluation de la grammaire, les enseignants ont obtenu une moyenne de 74 pour-cent.¹⁸ Les enseignants du privé et des écoles publiques urbaines ont obtenu de meilleures notes que leurs groupes de comparaison ($p < 0,01$). Dans l'exercice lacunaire (Cloze), les enseignants du privé et des écoles publiques urbaines ont obtenu là encore des notes beaucoup plus élevées que celles de leur groupe de comparaison dans cette

¹⁷ Des informations supplémentaires sont données au Tableau C 11. En termes de compétences, les chiffres sont plus frappants.

¹⁸ Dans cet exercice, les enseignants devaient compléter des phrases avec la forme verbale correcte.

tâche.¹⁹ Enfin, dans l'exercice de composition, la seule différence significative a été observée dans les écoles publiques, où les enseignants des zones urbaines ont obtenu une note de cinq points de pourcentage supérieure à celle des enseignants des établissements en milieu rural.²⁰

Les panneaux C et D du Tableau C 11 montrent que les enseignants ayant une formation universitaire plus longue ont obtenu de meilleures notes à l'évaluation, tout comme les enseignants dans les classes supérieures. Les diplômés d'une université de formation à l'enseignement ont obtenu de meilleures notes que les autres (panneaux E et F du Tableau C 11). Il est intéressant de constater que la performance n'était pas une fonction monotone du niveau du diplôme puisque les enseignants non diplômés ont obtenu en moyenne de meilleures notes que ceux disposant du premier diplôme.

Tableau 9. Évaluation des enseignants en français

Pourcentage	Tous	Public	Privé	Différence (%)	Public urbain	Public rural	Différence (%)
Section de français (totalité)	49,4	47,4	54,3	-14,6***	51,9	46,4	-10,6**
Grammaire	74,1	71,5	80,4	-12,4***	78,1	70,1	-10,3***
Exercice lacunaire	29,3	27,6	33,3	-20,5	30,4	27,0	-11,0
Composition	24,3	23,8	25,5	-7,3	27,1	23,1	-14,8

Remarque : pour les enseignants intervenant en troisième année au cours de l'année scolaire précédente et/ou en quatrième année (CM1) au cours de l'année scolaire actuelle. Les différences sont relatives au public et au public rural, respectivement.

Seuils de signification : *** p < 0,01 ; ** p < 0,05 ; * p < 0,1.

Mathématiques

Les enseignants de CE2 en 2013/14 et/ou de troisième année (CE1) au cours de l'année précédente ont obtenu 30,2 pour-cent des points de l'examen de mathématiques (Tableau 10). Pour les mathématiques, les enseignants du privé et des écoles publiques urbaines ont obtenu des notes bien supérieures à celles de leurs groupes de comparaison. Dans presque toutes les sous-catégories de mathématiques, les notes des enseignants des écoles publiques urbaines étaient égales ou supérieures (en particulier pour les diagrammes de Venn) à celles des enseignants du privé.

Les schémas observés dans les sous-catégories de la section de mathématiques correspondent à l'idée que les items les plus difficiles sont associés à des notes plus faibles. La performance nationale pour les problèmes à fraction ne faisait pas exception avec une moyenne de 13,2 pour-cent. Cette performance s'explique probablement par les raisons suivantes : (i) les fractions n'étaient enseignées qu'en sixième année, et (ii) les enseignants dispensent souvent leurs cours dans un même niveau chaque année. De ce fait, la plupart des enseignants auront appris les fractions au cours de leur scolarité, mais ne les auront probablement pas enseignées depuis plusieurs années. Les diagrammes de Venn et les exercices de lecture de graphiques constituaient deux autres sujets relativement difficiles, et pour lesquels les ventilations rural-urbain en général, et au sein de l'enseignement public, dévoilaient d'importantes disparités (p<0.01 et p<0.05, respectivement). Sur tous les aspects de la section des mathématiques (élémentaires, avancées, fractions, diagrammes de Venn et graphiques), les écoles privées et les écoles publiques en milieu urbain ont obtenu des notes sensiblement supérieures à celles de leurs homologues, comme l'illustrent les colonnes mesurant les différences relatives.

¹⁹ Cette activité évaluait la compréhension de vocabulaire et de texte. Elle revêtait la forme d'une histoire courte dans laquelle certains mots étaient remplacés par des trous que les enseignants devaient remplir de manière à donner un sens au texte.

²⁰ Cette section de l'évaluation demandait aux enseignants de corriger une lettre écrite par un élève, qui contenait des fautes de grammaire, d'orthographe et de ponctuation.

Tableau 10. Évaluation des enseignants en mathématiques

Pourcentage	Tous	Public	Privé	Différence (%)	Public urbain	Public rural	Différence (%)
Section de mathématiques (totalité)	30,2	27,7	36,3	-30,9**	35,2	26,1	-25,9**
Mathématiques élémentaires	36,5	33,9	42,9	-26,6**	41,0	32,3	-21,2*
Mathématiques avancées	18,5	16,2	24,0	-48,0**	24,4	14,5	-40,7**
Fractions	13,2	11,4	17,6	-54,7	18,7	9,8	-47,6*
Diagrammes de Venn	18,2	15,9	23,8	-49,9*	30,1	12,9	-57,2**
Graphiques	11,1	9,4	15,0	-59,2	16,1	8,0	-50,4*

Remarque : pour les enseignants intervenant en troisième année au cours de l'année scolaire précédente et/ou en quatrième année (CM1) au cours de l'année scolaire actuelle. Les différences sont relatives au public et au public rural, respectivement.

Seuils de signification : *** $p < 0,01$; ** $p < 0,05$; * $p < 0,1$.

Pédagogie

Bien que cette composante n'ait pas été intégrée à la variable des connaissances minimales, elle a tout de même fourni certaines informations sur la capacité des enseignants à préparer et dispenser leurs cours, et à évaluer les élèves. La note globale en pédagogie était relativement faible, les enseignants de CE2 obtenant une note moyenne de 18,9 pour-cent (Tableau 11). Aucune différence significative notable n'était observée entre les enseignants au niveau de l'appartenance ou de la localisation, ce qui semble indiquer qu'il s'agissait d'une faiblesse générale des enseignants. Toutefois, d'autres caractéristiques suivaient généralement des schémas monotones : les enseignants plus expérimentés obtenaient de meilleures notes, tout comme ceux qui avaient suivi une formation à l'enseignement à l'université, étaient titulaires d'un diplôme supérieur de formation à l'enseignement, et enseignaient dans des classes de niveau plus élevé (Tableau C 11).

Dans les sous-catégories de la section Pédagogie, les enseignants ont obtenu de mauvaises notes pour la préparation des cours (27,9 pour-cent), et des notes encore plus médiocres pour l'évaluation de l'apprentissage des élèves (15,8 pour-cent). Mais c'est la comparaison entre les performances de deux élèves qui a donné les plus mauvais résultats (6,5 pour-cent). Les deux sections de l'évaluation (français/mathématiques et pédagogie) bénéficiaient du même temps alloué, mais les enseignants ont rarement réussi à terminer des sections de l'évaluation de la pédagogie. En examinant les panneaux A à F du Tableau C 11, on constate qu'un niveau académique supérieur, des formations qualifiantes à l'enseignement, des diplômes délivrés par des institutions de formation des enseignants, et l'enseignement dans des classes supérieures étaient tous corrélés positivement avec les notes obtenues à la section d'évaluation pédagogique.

Si l'évaluation des enseignants ne mesurait pas directement la performance en classe, elle évaluait les éléments nécessaires à la préparation de l'enseignement, tels que la préparation des leçons, la capacité à comparer la performance d'apprentissage des élèves et l'évaluation des progrès d'apprentissage. Dans leur ensemble, ces éléments révélaient de véritables problèmes de maîtrise des enseignants dans les matières et des éléments essentiels à un enseignement de qualité.

Tableau 11. Évaluation de la pédagogie des enseignants

Pourcentage	Tous	Public	Privé	Différence (%)	Public urbain	Public rural	Différence (%)
Section de pédagogie (totalité)	19.6	19.3	20.2	-4.7	20.1	19.1	-5.2
Préparation des leçons	28.1	28.1	28.0	0.0	28.6	28.0	-2.1
Comparaisons des élèves	15.8	15.1	17.2	-13.9	16.5	14.8	-11.3
Évaluations des élèves	6.5	6.0	7.5	-13.4	6.2	6.0	-3.3

Remarque : pour les enseignants qui intervenaient en troisième année au cours de l'année précédente et en quatrième année (CM1) au cours de l'année scolaire actuelle. Les différences sont relatives au public et au public rural, respectivement.

Seuils de signification : *** p < 0,01 ; ** p < 0,05 ; * p < 0,1.

Connaissances des enseignants et utilisation du temps d'instruction

L'utilisation du temps d'instruction prend de l'importance dans la discussion des éléments clés de l'éducation. Les informations sur la maîtrise des enseignants du curriculum et de la pédagogie offrent une occasion d'examiner la situation au Togo. L'approche retenue est celle que quartiles de performance pour la maîtrise du curriculum et de la pédagogie. Au début de la classe, les enseignants avec des meilleurs scores en pédagogie font plus souvent une introduction que les enseignants les plus faibles en pédagogie ($p < 0.10$ pour les quartiles 2 et 4). Ces enseignants plus compétents en pédagogie terminent les classes avec un résumé environ deux fois plus souvent que les enseignants les plus faibles ($p < 0.10$ pour les quartiles 2 et 4 et $p < 0.05$ pour le quartile 3). Au-delà de ces résultats, il y a peu de distinctions statistiquement significatives entre les enseignants dans le domaine de l'interaction avec les élèves et des comportements des enseignants.

D. Disponibilité des ressources

Les indicateurs relatifs à la *disponibilité d'une infrastructure minimale*, la *disponibilité d'un matériel minimal*, la *proportion d'élèves disposant de manuels* et le *ratio élèves/enseignant observé* ont tous été élaborés à l'aide des données collectées au cours de l'observation visuelle de classe au CE2 et des locaux des établissements primaires visités. Chacun des indicateurs est abordé plus en détail ci-dessous. Le Tableau 12 récapitule les résultats.

Tableau 12. Indicateurs relatifs aux ressources scolaires

En pourcentage, sauf indication contraire	Tous	Public	Privé	Différence (%)	Public urbain	Public rural	Différence (%)
Disponibilité d'un matériel minimal (% de salles de classe)	28.4	27.1	30.8	-13.9	9.4	30.8	69.6***
Élèves munis de crayons (% des élèves)	88.7	88.2	90.0	-2.0	82.9	89.2	7.1
Élèves munis de cahiers d'exercices (% des élèves)	74.3	71.7	79.5	-10.9	71.2	71.9	1.0
Classe équipée d'un tableau (% des classes)	100	100	100	0	100	100	0
Classe munie de craies (% des classes)	96.0	96.8	94.2	2.6	96.7	96.8	0.1
Contraste pour lecture du tableau (% des classes)	32.1	34.1	28.0	18.1	10.5	38.8	72.8***
Disponibilité d'une infrastructure minimale (% des écoles)	22.8	14.9	39.2	-162.9***	20.3	13.8	-46.6
Visibilité minimale (% des classes)	87.0	91.0	78.7	13.5*	87.1	91.8	5.2
Toilettes en état de marche et disponibles (% des écoles)	24.4	18.5	37.6	-102.9**	22.4	17.7	-26.3
Toilettes propres (% des écoles)	34.4	23.5	58.2	-147.8***	30.6	22.0	-39.3
Toilettes privées (% des écoles)	38.4	29.6	57.6	-94.8***	36.5	28.1	-30.0
Toilettes disponibles (% des écoles)	50.7	38.7	76.9	-98.6***	55.1	35.2	-56.5*
Ratio élève/enseignant observé	29.1	31.0	24.8	20.0**	40.2	29.1	-38.0***
Disponibilité de manuels scolaires (% des élèves)	68.5	76.0	52.6	30.8***	76.8	75.9	-1.1
Disponibilité de manuels de mathématiques (% des élèves)	66.1	75.4	41.3	45.2***	76.5	75.2	-1.8
Disponibilité des manuels de français (% des élèves)	73.9	77.9	68.8	11.7	77.5	77.9	0.5

Remarque : résultats basés sur des observations dans 195 écoles, les données étant synthétisées au niveau de l'école. Les différences sont relatives au public et au public rural, respectivement. Seuils de signification : *** p < 0,01 ; ** p < 0,05 ; * p < 0,1.

Disponibilité d'une infrastructure minimale

Remarque méthodologique

La *disponibilité d'une infrastructure minimale* est un indicateur binaire qui tient compte de : 1) la disponibilité de toilettes en état de marche, et 2) la visibilité en classe. Des toilettes fonctionnelles sont définies comme des toilettes en état de marche, accessibles, propres et privées (fermées et avec séparation selon les sexes), telles que vérifiées par un agent recenseur. Pour vérifier la visibilité en classe, nous avons sélectionné de manière aléatoire une classe de CE2 de chaque école concernées par l'IPS et dans laquelle l'agent recenseur a placé un imprimé sur le tableau et vérifié s'il était lisible depuis le fond de la classe.

La *proportion d'élèves disposant de manuels scolaires* reflète le ratio moyen élèves/manuels dans une salle de classe de CE2. Elle correspond au nombre d'élèves disposant des manuels adaptés (de langue ou de mathématiques, en fonction du type de classe observée après sélection aléatoire) dans une classe de CE2 sélectionnée de manière aléatoire, divisé par le nombre d'élèves dans cette salle de classe.

Le *ratio élève/enseignant observé* reflète le ratio moyen élèves/enseignants dans une salle de classe de CE2. Il correspond au nombre d'élèves dans une classe de CE2 sélectionnée de manière aléatoire dans l'école.

Comme l'indique le Tableau 13, l'inégalité de répartition des toilettes est l'indicateur de l'infrastructure qui connaît les disparités les plus prononcées. Seule une école sur deux dispose de toilettes. En moyenne, sur l'ensemble des écoles, une école sur quatre dispose de toilettes en état de marche accessibles aux élèves, la propreté et l'intimité représentant les principales contraintes. Les élèves des écoles privées sont environ deux fois plus susceptibles ($p < 0,01$) que leurs homologues des écoles publiques de bénéficier d'une quelconque dimension des toilettes (propres, privées et accessibles). En règle générale, il existe peu de différence entre les écoles publiques, bien que l'on trouve un nombre beaucoup plus élevé de latrines privées dans les écoles urbaines que dans les écoles rurales.

Tableau 13. Détails sur l'accès à des toilettes

(Pourcentage)	Tous	Public	Privé	Différence (%)	Public urbain	Public rural	Différence (%)
Fonctionnelles et disponibles	24,4	18,5	37,6	-103,2**	17,7	22,4	-26,6
Propres	34,4	23,5	58,2	-59,6***	30,6	22,0	28,1
Privées	38,4	29,6	57,6	-48,7***	36,5	28,1	23,0
Accessibles	50,7	38,7	76,9	-38,2***	35,2	55,1	-56,5

Les différences sont relatives au public et au public rural, respectivement. Seuils de signification : *** $p < 0,01$; ** $p < 0,05$; * $p < 0,1$.

Pour vérifier les évaluations par le personnel de terrain de la visibilité minimale en salle de classe, un degré suffisant de lumière (mesurée avec un luxmètre) était plus de deux fois plus fréquent dans les écoles rurales que dans les écoles urbaines, avec une différence (20,2 points de pourcentage ; $p < 0,05$) qui était plus grande que la moyenne urbaine.²¹

À la fin de l'observation des classes de français et de mathématiques, la disponibilité des manuels scolaires était mesurée directement en demandant aux élèves de lever le manuel de la matière observée par les équipes de terrain. Les récents efforts des pouvoirs publics pour accroître la disponibilité des manuels scolaires au Togo pouvaient se constater lors de la comparaison entre le public et le privé. Au Togo, 68,5 pour-cent des élèves avaient accès à un manuel scolaire, en dépit de certaines disparités

²¹ La lumière était considérée comme suffisante lorsque les valeurs étaient supérieures à 300 lux. La saison des pluies ayant commencé, les salles de classe disposant de fenêtres trop petites ou mal placées risquaient souvent d'être mal éclairées si des tempêtes étaient attendues ou s'il pleuvait.

(Tableau 12). Les élèves des écoles privées étaient 30,8 pour-cent moins susceptibles de posséder un manuel scolaire que leurs homologues du public ($p < 0,01$), et seulement 55 pour-cent d'entre eux avaient autant de chance de posséder un manuel de mathématiques que les élèves du public ($p < 0,01$).²² Le niveau général de disponibilité des manuels scolaires n'était pas significativement différent entre les écoles publiques des zones rurales et des zones urbaines.

Les élèves de quatrième année (CE2) au Togo comptaient en moyenne 42 camarades de classe, contre une moyenne de 39 selon les statistiques du gouvernement sur l'éducation. Les élèves des écoles privées avaient six camarades de classe en moins ($p < 0,05$) que les élèves du public. Les classes publiques étaient plus chargées en zone urbaine qu'en zone rurale, avec 11 élèves supplémentaires par classe ($p < 0,01$). Cela représentait 24 pour-cent d'élèves supplémentaires pour l'enseignant, ce qui pouvait contribuer à réduire l'efficacité de l'enseignement.

Disponibilité du matériel minimal

Remarque méthodologique

La *disponibilité d'un matériel minimal* est un indicateur binaire qui tient compte de la disponibilité : (i) d'un tableau en bon état et de craies, et (ii) de stylos, crayons et cahiers d'exercices dans les salles de classe de CE2. Dans une salle de classe de CE2 sélectionnée de manière aléatoire, l'agent recenseur observait l'état du tableau en vérifiant si le texte figurant sur ce dernier était lisible au premier rang et au fond de la salle de classe, et si une craie était disponible pour écrire sur ce tableau. Nous avons considéré que la salle de classe répondait aux critères minimaux pour les stylos, les crayons et les cahiers d'exercices si la proportion d'élèves munis de crayons ou de stylos et la proportion d'élèves munis d'un cahier d'exercices étaient toutes deux supérieures à 90 %.

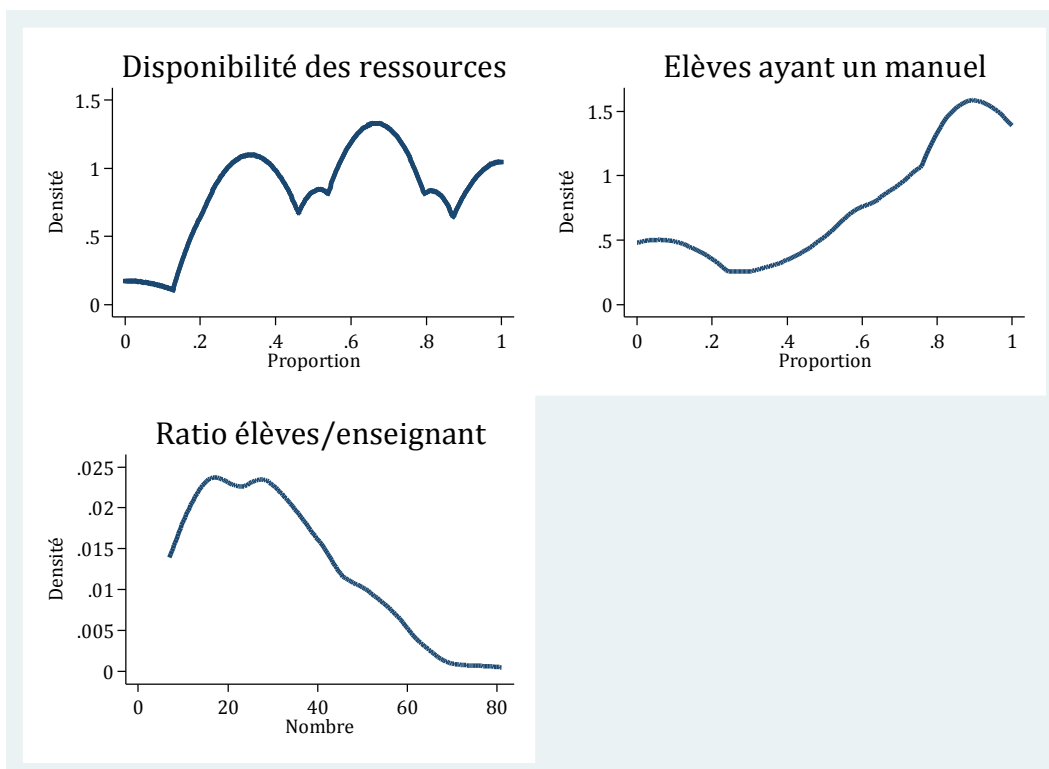
La *disponibilité d'un équipement minimal* représentait une contrainte importante. Les IPS ont déterminé si tous les éléments traduisant la *disponibilité d'un matériel minimal* étaient simultanément réunis ou non dans une école donnée, au lieu de mesurer la présence individuelle ou moyenne de ces éléments. Les résultats de l'observation visuelle de la disponibilité simultanée de ces ressources sont illustrés à la Figure 7 et la Figure C 1.

Le niveau général était extrêmement bas pour le contraste (32 pour-cent) et insuffisant par rapport à la norme de 90 pour-cent pour les cahiers d'exercices (68,5 pour-cent). Les écoles publiques des zones rurales étaient 28 points de pourcentage plus susceptibles de disposer de matériels pédagogiques minimaux que les écoles publiques des zones urbaines.

Alors que des craies étaient généralement disponibles, les ressources d'apprentissage des élèves l'étaient moins. La plupart d'entre eux avaient accès à un stylo ou un crayon et un cahier d'exercices ; toutefois, tous les élèves étaient munis d'un stylo ou un crayon uniquement dans 47 pour-cent des classes, et d'un cahier d'exercices dans seulement 28 pour-cent des classes. Les facteurs suivants ont fait baisser l'indicateur global des infrastructures. Dans de nombreuses classes, les élèves togolais utilisaient des ardoises et de la craie au lieu de papier et stylos, mais la disponibilité moyenne de ces articles était très inférieure (19 pour-cent des élèves) à celle des cahiers d'exercices (73 pour-cent). Aucune différence statistique n'a été observée dans la disponibilité des cahiers d'exercices en fonction de l'appartenance ou de la localisation de l'école. Toutefois, le recours à des ardoises était 2,3 fois plus fréquent dans le secteur public (22,8 pour-cent des élèves) que dans le privé ($p < 0,05$), et 2,7 fois plus fréquent dans les environnements ruraux que dans les environnements urbains ($p < 0,01$).

²² L'opération financée par le Partenariat mondial pour l'éducation au Togo a fourni 2,9 millions de manuels scolaires au cours des années précédant immédiatement l'enquête, ce qui peut expliquer ce résultat.

Figure 7. Disponibilité des ressources



IV. ÉVALUATION DE L'APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES

Le test a été examiné par la CNE pour évaluer sa conformité au contexte togolais. Jugé globalement acceptable, il a été administré aux écoliers de CE.²³ Les élèves togolais ont obtenu une note moyenne de 45,1 pour-cent à l'évaluation (Tableau 14), ce chiffre masquant de très fortes variations au niveau du statut (public/privé) et de la localisation géographique des écoles, presque toujours significatives ($p < 0,01$). Ces différences sont des corrélations, mais ne peuvent être interprétées comme des rapports de causalité, car des variables omises ainsi que des effets historiques n'étaient pas pris en compte. Les élèves du privé ont obtenu 63,8 pourcent, ce qui représente 25,4 points de pourcentage, de plus que leurs camarades du public en moyenne.²⁴ Les élèves urbains du public ont atteint une moyenne de 46,9 pourcent, soit 10,9 points de pourcentage de plus que leurs pairs en milieu rural. Ces résultats sont reproduits au Tableau C 13 de l'Annexe C pour référence.

Les résultats dans la section de langue révèlent des disparités prononcées. Comme indiqué au Tableau 14, les élèves des écoles privées ont obtenu des résultats supérieurs de 29,1 points de pourcentage à leurs homologues du public (78 pour-cent mieux ; $p < 0,01$). Au sein des écoles publiques, les élèves des zones urbaines ont obtenu 12,8 points de pourcentage de plus que dans les zones rurales ($p < 0,01$). L'écart s'est systématiquement accentué dans l'ensemble des compétences de base, culminant dans la capacité de lecture d'une phrase simple, et se maintenant à un niveau élevé pour les éléments de compréhension. Pour la lecture d'une phrase simple, la performance des élèves des écoles privées était 3,3 fois meilleure que celle de leurs homologues du public, et celle des élèves urbains était 2,1 fois meilleure que celle des élèves ruraux des écoles publiques. Cette conclusion est confirmée dans la Figure 9 et la Figure C 2. Conforme à la performance globale, le ratio le plus élevé était de 4,6, observé sur la lecture du paragraphe pour les élèves du privé par rapport à ceux du public. Avec un ratio de 2,7, cette section présentait également la plus grande disparité entre les élèves des écoles publiques urbaines et rurales.

En mathématiques, les différences étaient moins prononcées en termes de pourcentage. Cependant, les élèves du privé obtenaient 11,1 points de pourcentage de plus que ceux des écoles publiques ($p < 0,01$), et les élèves urbains du public dépassaient de près de 2,7 points de pourcentage leurs camarades du milieu rural. Sur tous les aspects de l'évaluation en mathématiques, la performance des élèves des écoles privées était 1,2 à 3,6 fois supérieure à celle de leurs homologues du public ($p < 0,01$ généralement). Parmi les élèves de l'enseignement public, le ratio allait d'une quasi-égalité à 1,9 fois mieux et n'était que rarement significatif.

²³ Selon les directives du programme scolaire, le calendrier suivant était préconisé pour la division : introduction conceptuelle en février, division à un seul chiffre en mars et approfondissement en avril et mai. La division était introduite selon le calendrier de la multiplication, initialement enseignée en janvier.

²⁴ Une explication possible serait que, généralement, les élèves du privé sont moins absents que ceux du public (Tableau C12). Le lien entre la présence et l'acquisition de connaissances est probable. Cependant, les informations sur les absences disponibles au niveau de l'école ne donnent pas une réponse définitive, que ce soit celles pour les élèves de CE2 ou celles pour tous les élèves.

Encadré 4 : Contexte de l'évaluation IPS des élèves

Il est instructif de penser que les indicateurs de prestation de services sont une mesure des intrants clés, axée sur ce que les enseignants font et savent, dans la fonction de production de l'éducation. Ces intrants sont concrets et ils sont collectés à l'aide de méthodes objectives et observationnelles au niveau de l'école. Les résultats de cette fonction de production de l'éducation sont les acquis d'apprentissage des élèves. Les résultats d'apprentissage saisissent à la fois des éléments spécifiques à l'école (par ex. la qualité des enseignants et les efforts mis en œuvre par ceux-ci), différents facteurs spécifiques à l'enfant (par ex. les aptitudes innées) et des facteurs spécifiques aux ménages (par ex. la demande d'éducation) ; ils fournissent donc, dans le meilleur des cas, une forme réduite de preuve sur la prestation de services. Mais ce sont encore des mesures importantes pour identifier les lacunes et suivre les progrès dans le secteur. De plus, si les indicateurs de prestation de services mesurent les intrants – et les résultats d'apprentissage ne font pas partie de ces indicateurs –, en dernier ressort, nous devons nous intéresser aux intrants non pas en eux-mêmes, mais dans la mesure où ils fournissent les résultats qui nous importent. Par conséquent, dans le cadre de la collecte des indicateurs de prestation de services dans chaque pays, les résultats d'apprentissage sont mesurés pour les élèves de quatrième année.

L'évaluation des élèves visait à mesurer les compétences de base en lecture, écriture et arithmétique. Le test a été conçu par des experts en pédagogie internationale et se fonde sur un examen des matières des programmes scolaires du primaire de 13 pays africains (pour en savoir plus sur la conception du test, voir Johnson, Cunningham et Dowling (2012), « Draft Final Report, Teaching Standards and Curriculum Review »). L'évaluation mesurait également les capacités de raisonnement non verbal des élèves en s'appuyant sur les matrices de Raven, une mesure standard du QI conçue pour s'appliquer à différentes cultures. Cette mesure complète les notes obtenues par les élèves au test de langue et de mathématiques et peut être utilisée pour contrôler approximativement la capacité innée des élèves lors de la comparaison entre les écoles. L'évaluation des élèves comprenait donc trois parties : langue, mathématiques et raisonnement non verbal (RNV).

Le test intégrant des matières jusqu'à la troisième année était administré aux élèves de CE2 (4^e année). Le choix a porté sur des élèves de CE2 pour trois raisons : Premièrement, très peu d'informations existent sur la performance dans les petites classes. Le SACMEQ, par exemple, teste les élèves de 6^e classe. Uwezo, une initiative récente visant à fournir des informations sur les apprentissages des enfants scolarisés ou non, teste tous les enfants de moins de 16 ans sur des matières de la 2^e classe. Cette initiative a fourni des résultats très intéressants, mais il n'est pas possible de relier les performances des élèves aux données scolaires, car l'enquête est réalisée au niveau des ménages. Deuxièmement, l'échantillon des enfants scolarisés devient plus autosélectif à mesure que les enfants passent au niveau supérieur en raison de taux d'abandon scolaire élevés. Enfin, troisièmement, des indices de plus en plus nombreux prouvent que la capacité cognitive est plus malléable à un âge précoce. Il est donc particulièrement important d'avoir un aperçu de l'apprentissage des élèves et de la qualité de l'enseignement fourni à un âge précoce.

Le test a été conçu comme un test à administré en face à face avec des agents qui lisent les instructions à chaque élève dans sa langue maternelle. Cette décision a été prise pour obtenir une image différenciée des compétences cognitives de chacun : le test oral direct nous permet d'évaluer si l'enfant peut résoudre un problème mathématique même si son niveau de lecture est faible au point qu'il soit incapable de faire l'exercice tout seul. Le test de langue contenait une série de tâches variées allant de l'évaluation de la connaissance de l'alphabet et de la reconnaissance de mots à un test plus difficile de compréhension de lecture. Au total, le test comprenait six tâches. L'épreuve de mathématiques incluait également différentes tâches, dont l'identification et le classement de nombres, l'addition de nombres d'un à trois chiffres, la soustraction de nombres à un et deux chiffres, la multiplication et la division à un chiffre. Le test de mathématiques incluait six tâches, pour un total de 17 questions. L'épreuve de raisonnement non verbal comprenait quatre questions.

Tableau 14. Résultats des élèves

(Note moyenne en pourcentage)	Tous	Public	Privé	Différence (%)	Public urbain	Public rural	Différence (%)
Note globale des élèves au test	45,1	38,4	63,8	-66,1***	46,9	36,0	-23,3***
Note en français	44,9	37,3	66,3	-78,0***	47,2	34,5	-27,0***
Identifier une lettre	76,7	71,4	91,5	-28,2***	76,8	69,9	-9,0
Identifier des mots simples	63,7	56,7	83,3	-46,8***	68,9	53,3	-22,6***
Lire une phrase simple	25,6	16,1	52,2	-225,0***	27,1	13,0	-52,2***
Lire un paragraphe	16,4	8,4	38,6	-358,0***	16,6	6,1	-63,2***
Note de compréhension en lecture	16,9	9,6	37,3	-290,0***	17,3	7,4	-57,2***
Note en mathématiques	43,9	41,0	52,1	-27,0***	43,1	40,4	-6,2
Addition à un chiffre	76,5	73,6	84,7	-15,1***	74,3	73,3	-1,3
Addition à deux chiffres	64,6	60,8	75,4	-24,1***	63,3	60,1	-5,1
Soustraction à un chiffre	64,5	59,9	77,3	-29,2***	62,9	59,0	-6,2
Soustraction à deux chiffres	20,8	16,1	34,0	-111,5***	22,2	14,4	-35,4**
Multiplication à un chiffre	10,5	10,1	11,7	-15,3	13,4	9,2	-31,4
Multiplication à deux chiffres	5,3	3,1	11,4	-262,1***	5,0	2,6	-47,9
Division à un chiffre	35,1	29,1	51,7	-77,6***	32,3	28,2	-12,7
Note en raisonnement non verbal	53,2	52,5	55,1	-4,9*	56,0	51,5	-8,0***

Remarque : Résultats basés sur les tests de 1 938 élèves de 195 écoles (résultats pondérés). Les différences sont relatives au public et au public rural, respectivement. Seuils de signification : *** p < 0,01 ; ** p < 0,05 ; * p < 0,1.

Le Tableau 15 présente des répartitions par genre et localisation de l'école, tandis que le Tableau 16 examine le genre et l'appartenance (public/privé). L'inégalité entre les genres était prononcée aussi bien au niveau de la localisation que du statut (public/privé) des écoles. Cependant, les écarts les plus importants étaient clairement constatés dans la localisation géographique, les résultats des élèves en milieu rural étant significativement inférieurs d'un tiers à ceux de leurs pairs urbains. Les niveaux globaux étaient faibles même si les garçons obtenaient généralement deux ou trois points de plus que les filles dans toutes les sections (sauf le raisonnement non verbal) dans un lieu donné. Cependant, la comparaison entre les genres d'un lieu à l'autre indiquait de fortes disparités dans tous les domaines.

Tableau 15. Évaluation des élèves : ventilations par genre et localisation

En pourcentage	Tous	Garçons en milieu		Filles en milieu		Différences (%)			
		Urbain	Rural	Urbain	Rural	(1)-(2)	(1)-(3)	(1)-(4)	(3)-(4)
		(1)	(2)	(3)	(4)				
Ensemble	45,1	62,1	41,0	56,2	36,9	34,0***	9,5***	40,6***	34,4***
Français	44,9	64,3	40,1	58,1	35,6	37,6***	9,7***	44,7***	38,8***
Mathématiques	43,9	51,1	43,3	46,7	40,4	15,4***	8,6***	21,0***	13,6***
Raisonnement non verbal	53,2	58,5	52,0	54,6	51,7	11,1***	6,7**	11,7***	5,4*

Remarque : Moyennes pondérées en utilisant le poids d'échantillonnage et la conception de l'échantillon. Résultats basés sur les tests de 1 928 élèves dans 194 écoles. Les différences concernent les garçons des écoles urbaines, sauf la dernière différence qui concerne les filles urbaines. Seuils de signification : *** p < 0,01 ; ** p < 0,05 ; * p < 0,1.

Même constat dans les écoles publiques et privées (Tableau 16), sauf dans les écoles privées, où les filles se débrouillaient généralement mieux que les garçons sans que ce ne soit significatif statistiquement. Lors de la comparaison entre genres et appartenance public-privé, le principal écart était constaté plutôt entre public et privé qu'entre garçons et filles. Les garçons des écoles privées ont obtenu des résultats nettement supérieurs à ceux des garçons et filles des écoles publiques. Il est intéressant de noter que les filles des écoles publiques n'ont pas eu de meilleurs résultats que leurs pairs masculins du public.

Tableau 16. Évaluation des élèves : ventilations par appartenance (public/privé) et par genre

En pourcentage	Garçons à l'école		Filles à l'école		Différences (%)				
	Tous	Privée (1)	Publique (2)	Privée (3)	Publique (4)	(1)-(2)	(1)-(3)	(1)-(4)	(3)-(4)
Ensemble	45,1	62,6	41,3	64,7	35,6	34,1***	-3,3	43,2***	45,0***
Français	44,9	64,9	40,4	67,5	34,2	37,7***	-4,0	47,3***	49,3***
Mathématiques	43,9	51,8	43,2	52,4	38,8	16,7***	-1,0	25,0***	25,8***
Raisonnement non verbal	53,2	56,5	52,8	53,8	52,2	6,5*	4,7	7,5**	2,9

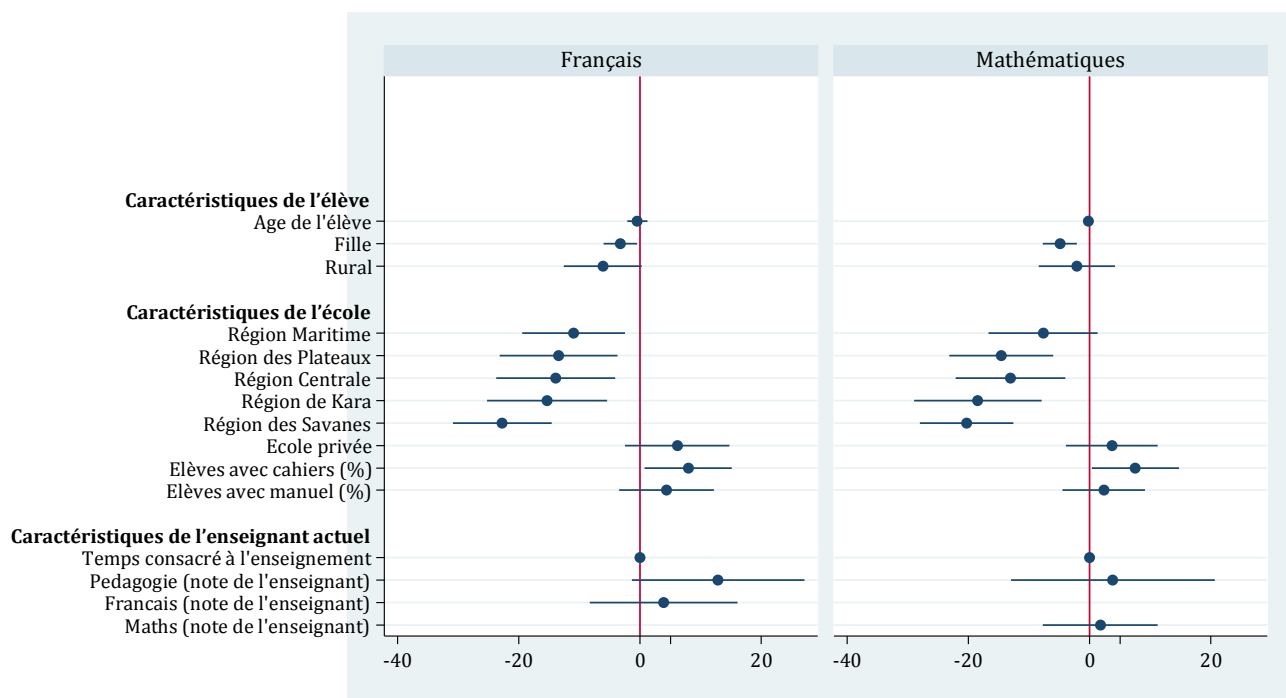
Remarque : Moyennes pondérées en utilisant le poids d'échantillonnage et la conception de l'échantillon. Résultats basés sur les tests de 1 928 élèves dans 194 écoles. Les différences concernent les garçons des écoles privées, sauf pour la dernière différence qui concerne les filles du privé. Seuils de signification : *** $p < 0,01$; ** $p < 0,05$; * $p < 0,1$.

Des facteurs linguistiques peuvent avoir joué un rôle important dans la performance globale. Si l'inégalité entre les genres n'était pas très marquée d'un genre à l'autre et au sein de la même localisation, la situation était tout à fait différente au sein d'un même genre et d'une localisation à l'autre. Cette conclusion a été suggérée par la différence dans les répartitions en mathématiques et en langue. Quant aux différences relevées en mathématiques, elles étaient moins importantes qu'en langue.

Les régressions présentées dans le Tableau C 14 (français) et Tableau C 15 (mathématiques) et illustrées dans la Figure 8 fournissent certains résultats largement suggestifs. Les filles ont obtenu une performance inférieure d'au moins trois (quatre) pourcent d'écart-types à celle de leurs camarades masculins en français (mathématiques), et les résultats sont significatifs dans tous les modèles ($p < 0,05$ au moins). Les élèves des zones rurales se sont moins bien débrouillés en français ($p < 0,1$ généralement) qu'en mathématiques.

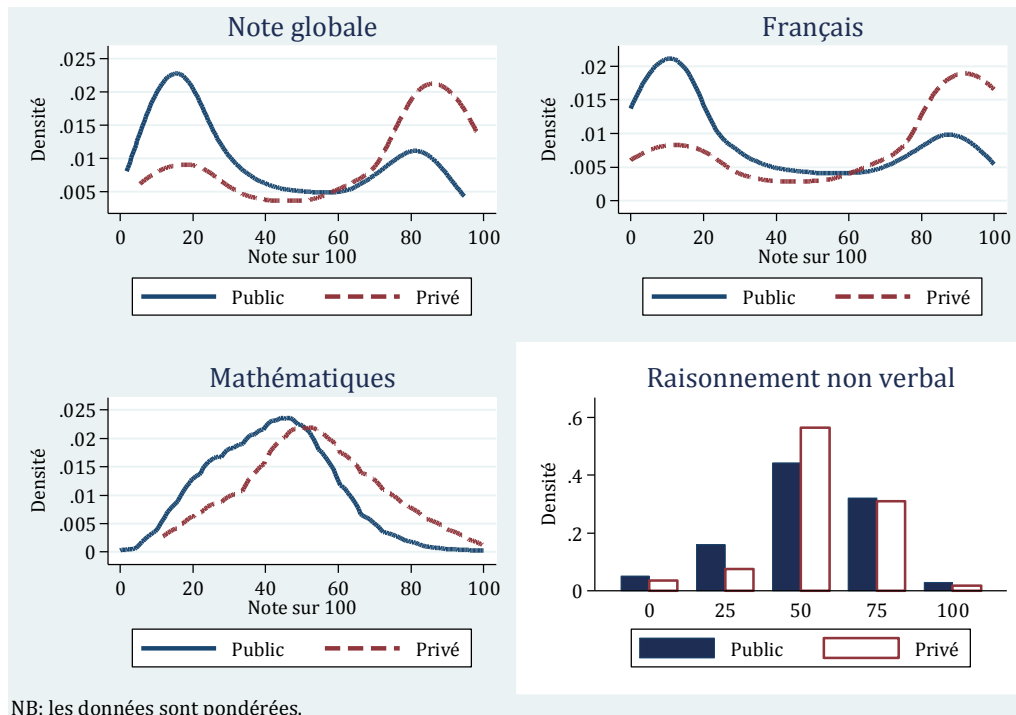
Du point de vue géographique, les modèles simples suggèrent que plus la région de l'école était éloignée de la capitale, plus l'association négative avec la performance de l'élève était forte (à l'exception de la région Centrale). Fait intéressant, après avoir effectué un contrôle de la pauvreté au niveau des cantons, les variables fictives régionales et rurales n'étaient plus significatives. Cela pourrait refléter les résultats de la dernière enquête sur la pauvreté, qui a révélé un taux de pauvreté de 29 pour-cent dans la région de la capitale, de 41 pour-cent dans d'autres villes, de 67 pour-cent dans le sud rural et 86 pour-cent dans le nord rural.

Figure 8. Corrélats de l'apprentissage des élèves (modèles augmentés sans la pauvreté)



Le Tableau 5 montre une nette tendance dans les types d'enseignement : dans le quintile le plus pauvre, 80,8 pour-cent des enfants fréquentaient des écoles publiques et 10,2 pour-cent des écoles privées (confessionnelles ou ONG) ; dans le quintile le plus riche, 41,3 pour-cent fréquentaient des écoles publiques et 56,6 pour-cent des écoles privées. Les proportions relatives des établissements publics et privés ont respectivement diminué et augmenté de manière linéaire du quintile le plus bas au plus haut. Les enfants du quintile le plus bas inscrits dans le privé fréquentaient massivement des écoles confessionnelles. Plus les revenus de la famille augmentaient, plus les enfants inscrits dans le privé étaient susceptibles de fréquenter des écoles non confessionnelles. Ce modèle d'inégalité était clairement mis en évidence par la performance comparée des élèves dans les écoles publiques et privées (Figure 9) et dans les régressions de performance des élèves.

Figure 9. Distribution de l'évaluation des élèves par section et appartenance de l'école (public/privé)



V. QU'EST-CE QUE CELA SIGNIFIE POUR LE TOGO ?

Il est utile d'examiner le contexte togolais au moment de la préparation du Plan sectoriel de l'éducation 2010-2020. En 2006, un peu plus des trois quarts (78 pour-cent) de l'ensemble des garçons achevaient l'école primaire, contre 61 pour-cent des filles. Les taux d'alphabétisation dans les zones rurales s'élevaient à 48 pour-cent pour les femmes et 74 pour-cent pour les hommes, et plus d'un adulte sur quatre (28 pour-cent) ayant achevé le primaire ne restait pas alphabétisé à l'âge adulte. Les résultats de l'évaluation PASEC de 2010, en particulier par rapport à l'évaluation de 2000, ont mis en évidence une régression du système. Le Plan sectoriel de l'éducation (2010-2020) visait en priorité une scolarisation primaire universelle de qualité d'ici 2020. Il proposait un développement équilibré du système d'éducation et de formation dans son ensemble, axé sur l'amélioration de la qualité et de l'efficacité externe de l'enseignement post-éducation de base afin de contribuer à améliorer la croissance économique.

Cet engagement en faveur de l'amélioration de la qualité s'inscrivait dans un contexte positif, dans la mesure où le Togo avait atteint le point d'achèvement au titre de l'initiative PPTE en 2010. D'après les données de l'outil BOOST Togo, les salaires et les investissements étaient les deux principaux postes de dépenses du budget du ministère.²⁵ Toutefois, en raison des taux d'exécution, les investissements ont obtenu les résultats les moins bons du ministère. Bien que ce dernier ait reçu des dotations supérieures à la moyenne, ses taux d'exécution pour le personnel (moyens) et les investissements (28^e percentile ou inférieur) ont limité sa capacité à fournir des services. Le système de notification des pays créanciers CAD-OCDE permettait de désagréger les fonds par secteurs ; dans le cas de l'enseignement primaire au

²⁵ D'après http://isdatabank.info/boost_togo/, consulté le 9 septembre 2014. Les transferts étaient supérieurs aux investissements en 2009.

Togo, il a montré que les ressources du secteur étaient limitées. Le financement externe est resté modeste par rapport à l'enveloppe globale de l'aide (sa valeur moyenne était de 3,6 millions \$EU en dollars constants par an en 2004-2012, soit 1 pour-cent du budget total de l'aide), mais avec une volatilité plus faible (l'écart-type était de 50 pour-cent de la médiane, contre 148 pour-cent de la médiane). Ce montant était également limité étant donnée l'exécution budgétaire du gouvernement pour le secteur (même après exclusion d'investissements qui ont pu être financés par l'aide externe). Du point de vue du financement, cela aurait créé un contexte avec peu de perspectives d'amélioration, des fonds réduits pour les intrants (le fonctionnement est resté stable face à l'effet de la gratuité de l'enseignement primaire) et des améliorations des capitaux physiques limitées.

Ces pressions budgétaires face à l'augmentation des populations scolaires et au manque de personnel ont conduit à une stratégie d'embauche à moindre coût des enseignants, qui pourrait avoir fait baisser le niveau performance de ces derniers (Vargas et De Laat, 2003). En outre, les enseignants volontaires, qui ne sont pas parvenus à entrer dans les écoles normales mais qui tentent de rejoindre les rangs de la fonction publique en accumulant des années d'expérience dans l'enseignement, représentaient un élément important. Les évaluations PASEC menées au cours des années scolaires 2000-2001 et 2009-2010 ont indiqué une baisse sensible du niveau des enseignants de 2^e (CP2) et 5^e années (CM1), créant des défis considérables à relever dans le système d'enseignement primaire (PASEC et MEPSA, 2012).

Ces évaluations et d'autres facteurs ont montré que le système éducatif togolais présentait des divisions évidentes au niveau du statut (public/privé) des écoles et de la localisation (zones rurales/urbaines) des prestataires. Les écoles privées avaient un niveau plus élevé que celles du public à la fois en termes de disponibilité de l'infrastructure (33,8 pour-cent contre 14,1 pour-cent) et de matériel didactique (30,7 pour-cent contre 23,9 pour-cent), tandis que les écoles publiques urbaines étaient plus performantes que les écoles publiques rurales en termes d'infrastructure (17,7 pour-cent contre 13,3 pour-cent), mais pas de matériel (9,8 pour-cent contre 26,9 pour-cent). Si le Togo est encore essentiellement rural (62,3 pour-cent d'après le recensement de 2011), la pression démographique était plus forte dans les classes des écoles publiques urbaines, où le ratio élèves-enseignant était supérieur de 11 élèves à celui des classes rurales ($p < 0,01$). De même, les élèves des écoles privées avaient six camarades de classe de moins que leurs homologues du public ($p < 0,05$).

Ces facteurs ont été aggravés par les niveaux généralement faibles de connaissances minimales ; moins de 2 pour-cent de l'ensemble des enseignants togolais ont obtenu une note de 80 pour-cent à une évaluation de mathématiques et de français menée au niveau du premier cycle du primaire. Les enseignants des écoles privées sont trois fois plus performants que leurs pairs du public, mais seuls 3,4 pour-cent d'entre eux ont passé ce seuil de 80 pour-cent. Les enseignants des écoles publiques urbaines ont enregistré une performance 4,8 fois supérieure à celle de leurs homologues publics ruraux, mais seuls 3 pour-cent d'entre eux ont atteint ou dépassé le seuil de 80 pour-cent. Les statistiques sur les taux d'absence étaient biaisées vers le haut en raison des grèves, mais la tendance générale indiquait que les enseignants étaient absents de l'école et de la salle de classe dans des proportions à peu près similaires pour toutes les ventilations.

Au final, le système éducatif est conçu pour fournir aux élèves des connaissances et des compétences suffisantes afin de poursuivre leur scolarité ou entrer sur le marché du travail. La situation décrite dans les Figure 9, Figure C 2, Tableau 15 et Tableau 16 révèle de fortes inégalités dans les résultats d'apprentissage des élèves en fonction du statut de l'école (public/privé), de sa localisation et du genre de l'élève. Ces inégalités restent un grand défi pour le système.

VI. COMPARAISON DES RÉSULTATS DES ENQUÊTES IPS ENTRE PAYS

Le Tableau 17 compare les résultats du Togo à ceux des autres pays ayant réalisé les enquêtes IPS pour les écoles publiques. Dans le domaine des efforts de l'enseignant, le Togo enregistrerait un taux d'absentéisme à l'école semblable à celui de la plupart des pays, mais le taux d'absentéisme en classe était plus faible, malgré les grèves des enseignants. Le Togo et le Sénégal ont des résultats similaires pour la majorité du temps consacré à l'enseignement par jour. En revanche, le nombre d'enseignants dotés des connaissances minimales était particulièrement faible au Togo — c'était l'écart négatif le plus significatif de tous les indicateurs. Considérant l'importance des connaissances des enseignants pour l'apprentissage des élèves (Tableau C 14 et Tableau C 15), il s'agit d'un défi réel pour meilleure gestion du système éducatif.

Les écoles togolaises comptaient la proportion la plus élevée d'élèves munis de manuels scolaires parmi tous les pays ayant réalisé les enquêtes IPS. Ce résultat était positivement corrélé avec la performance des élèves en mathématiques et en français dans l'analyse de régression (Figure 8).

Le Togo accusait un retard par rapport à tous les pays, sauf le Nigeria, en matière de disponibilité de l'infrastructure, et enregistrerait les plus bas niveaux de disponibilité de matériel didactique. La mauvaise performance au niveau de l'infrastructure était en grande partie liée à des problèmes d'électricité et de toilettes, alors qu'au niveau du matériel, elle était imputable principalement au nombre relativement petit d'écoles disposant simultanément de la totalité des éléments requis (même en acceptant une disponibilité de 90 pour-cent pour les crayons/stylos et cahiers d'exercices).

L'Annexe C fournit plus d'informations sur les comparaisons entre les pays des enquêtes IPS en examinant uniquement les écoles privées (Tableau C 16), et toutes les écoles (Tableau C 17).

Tableau 17. Aperçu international des enquêtes IPS²⁶

Écoles publiques uniquement	Togo 2013	Moyenne IPS	Kenya 2012	Mozambique 2014	Nigeria 2013*	Sénégal 2011	Tanzanie 2014	Tanzanie 2011	Ouganda 2013
Aptitudes de l'enseignant									
Connaissances minimales (en % des enseignants)	0,8	12,7	34,8	0,3	2,4	NC	15,6	NC	10,1
Note au test (sur 100)	40,6	42,0	55,6	26,9	30,5	NC	46,6	NC	43,3
Efforts de l'enseignant									
Taux d'absentéisme à l'école (en % des enseignants)	23,0	20,1	15,2	44,8	16,9	18,0	15,3	23,0	29,9
Taux d'absentéisme en classe (en % des enseignants)	38,9	42,1	47,3	56,2	22,8	29,0	46,7	53,0	56,9
Temps consacré à l'enseignement par jour	2h 38	2h 53	2h 30	1h 41	3h 10	3h 15	2h 57	2h 04	2h 56
<i>Temps d'enseignement programmé par jour</i>	<i>5h 28</i>	<i>5h 31</i>	<i>5h 31</i>	<i>4h 17</i>	<i>4h 44</i>	<i>4h 36</i>	<i>5h 54</i>	<i>5h 12</i>	<i>7h 13</i>
Disponibilité des intrants									
Ratio élèves-enseignant observé	31,0	42,1	39,3	21,4	21,5	34,0	40,6	74,0	53,9
Disponibilité de manuels scolaires (% des élèves)	76,0	37,2	44,5	68,1	33,7	NC	25,9	NC	6,0
Disponibilité du matériel minimal (% de salles de classe)	12,8	57,8	74,3	76,8	48,2	NC	62,4	NC	79,5
Disponibilité de l'infrastructure minimale (% des écoles)	14,9	36,2	60,2	29,1	13,4	NC	36,0	NC	57,2
Apprentissage de l'élève (sur 100)									
Note combinée langue et mathématiques	38,4	45,4	69,4	20,8	25,1	NC	49,2	NC	45,3
Note au test de langue	37,3	44,8	72,5	18,7	23,3	NC	47,9	NC	43,4
Note au test de mathématiques	41,0	45,2	57,4	25,1	28,2	NC	57,5	NC	41,7

Remarque :

a. Les valeurs pour le Nigeria sont la moyenne pondérée des quatre États étudiés, à savoir Anambra, Bauchi, Ekiti et Niger.

b. Ces chiffres reflètent la méthodologie IPS mise à jour. Plus d'informations sur la méthodologie IPS sont disponibles sur www.SDIndicators.org.

c. Les définitions complètes des indicateurs sont présentées à l'Annexe B.

d. « NC » veut dire « non comparable » ; ces enquêtes n'avaient pas les informations pour traiter ces questions.

²⁶ Le Tableau 17 reprend les éléments du Tableau 2 du résumé analytique. Elles sont présentées ici pour faciliter la compréhension.

VII. ANNEXES

ANNEXE A. STRATÉGIE D'ÉCHANTILLONNAGE

ANNEXE B. DÉFINITION DES INDICATEURS

ANNEXE C. RÉSULTATS SUPPLÉMENTAIRES

ANNEXE A. STRATÉGIE D'ÉCHANTILLONNAGE

L'enquête IPS a utilisé le même échantillon que celle du PASEC, réalisée parallèlement par la CNE du ministère de l'Éducation. Une synthèse de la méthode d'échantillonnage est présentée ci-dessous et des informations plus détaillées sont disponibles dans le rapport d'enquête.

La population cible a été définie comme la population totale des écoliers de deuxième, quatrième et cinquième années inscrits dans des écoles primaires togolaises enseignant le programme scolaire national.²⁷ Seules les écoles primaires formellement agréées ont été retenues, à l'exclusion des établissements communautaires et des écoles spécialisées (accueillant des handicapés, par exemple). Une strate d'établissements communautaires a été prise en compte avant d'être abandonnée, car les pouvoirs publics les ont intégrés régulièrement à la liste des établissements scolaires agréés et leur ont fourni un appui normal, y compris au cours de l'année scolaire.

La base d'échantillonnage a été extraite de l'annuaire statistique scolaire 2011-2012 de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'Éducation. Cet annuaire répertoriait tous les établissements agréés dotés d'un cycle primaire. À des fins d'échantillonnage, l'annuaire contient la totalité des établissements, l'effectif de chaque classe dans chaque école, la géographie administrative et la géographie physique (milieu rural/urbain). Les déductions sur la population escomptée d'écoliers en deuxième, quatrième et cinquième années en 2012-2013 sont fondées sur les données 2011-2012 relatives aux élèves de première, troisième et quatrième années et les hypothèses concernant les taux de passage.

La base d'échantillonnage a été stratifiée selon des critères d'appartenance et régionaux afin de renforcer l'homogénéité au sein de chaque groupe. Huit strates ont été ventilées en établissements publics et non publics, puis au sein même de chaque groupe. Les établissements publics ont été ventilés par régions d'éducation (six au total), et les établissements non publics ont été répartis en institutions confessionnelles et non confessionnelles.

Selon les concepts d'intérêt, la procédure d'échantillonnage a été réalisée en deux étapes (taux d'absentéisme, observation en classe) ou trois (élèves). Dans tous les cas, la première étape consistait dans le tirage des établissements scolaires selon une procédure indépendante et sans remplacement à partir des différentes strates. Le tirage a été effectué avec une probabilité proportionnelle à la taille de l'établissement, définie comme la somme des élèves de première, troisième et quatrième années en 2011-2012. Cette valeur désignait le poids de l'établissement. Les différentes approches sont expliquées dans les paragraphes suivants.

Pour calculer le taux d'absentéisme, une base d'échantillonnage secondaire de tous les enseignants exerçant à l'école a été préparée (Module 2A). La méthodologie requérait dix enseignants, ou tous les enseignants d'un établissement scolaire comptant moins de dix professeurs. Pour les établissements comptant plus de dix enseignants, une sélection aléatoire sans remplacement a été réalisée, dans laquelle chaque enseignant avait la même probabilité d'être sélectionné. Cela a permis d'obtenir le facteur d'inflation, ou le poids, pour le taux d'absentéisme des enseignants, défini comme l'inverse du produit de la probabilité de sélection de l'établissement scolaire et de la probabilité de sélection d'un enseignant donné dans ledit établissement.

²⁷ Sont exclus, entre autres cas, tous les établissements scolaires dispensant d'autres programmes scolaires, par exemple les écoles « anglaises » ou « américaines ».

Pour l'observation en classe, la base d'échantillonnage secondaire était le nombre de classes de quatrième année (CE2) ouvertes dans l'établissement (Module 1). Une sélection aléatoire simple a été effectuée en utilisant la même probabilité de sélection lorsque l'établissement comptait plus d'une classe de ce type, ce qui donne un poids de probabilité pour les salles de classe. Cette unité d'échantillonnage secondaire a été utilisée pour la sélection des élèves, unité d'échantillonnage de la troisième étape.

Dans la salle de classe retenue pour l'observation, la procédure consistait à sélectionner un maximum de dix élèves pour évaluer leurs résultats d'apprentissage (Module 5). Pour cette procédure, la base d'échantillonnage était la liste des élèves de l'enseignant mise à jour de sorte à supprimer les noms des élèves absents le jour de la première visite. Une sélection aléatoire sans remplacement et avec une même probabilité de sélection a été effectuée pour les classes de plus de dix élèves. Lors des tests préliminaires, le risque que certains élèves ne soient plus présents après le déjeuner a été identifié ; il a été atténué en deux étapes au cours de la phase pilote. Les équipes de terrain ont été invitées à demander à l'enseignant quels élèves sélectionnés pouvaient ne pas revenir après le déjeuner afin de réduire le risque de tronquer l'extrémité inférieure de distribution de la performance. Dans la même procédure d'échantillonnage, les équipes ont également tiré trois élèves supplémentaires pour constituer une réserve en cas d'indisponibilité de l'un des dix premiers. Un poids de probabilité, calculé pour ces élèves sous la forme de l'inverse du produit des probabilités de sélection de l'établissement, de la classe et de l'élève, a été utilisé pour estimer les indicateurs liés aux élèves.

La taille de l'échantillon a été déterminée par l'expérience des enquêtes PASEC et le compromis inhérent à l'échantillonnage en grappes d'élèves plutôt que l'échantillonnage aléatoire simple. Le PASEC avait estimé la corrélation à 0,4 à l'intérieur des grappes.

Sur la base des recherches réalisées par Ross et Postlethwaite (1988) pour l'IEA, un échantillon légèrement supérieur à la taille requise a été tiré pour une précision équivalente pour la moyenne de la population d'un échantillon aléatoire simple de 400 élèves pour des grappes de 15 élèves. Cet échantillon devait également fournir 5 pour-cent de précision pour l'estimation des proportions. Avec une corrélation (supposée) de 0,4 à l'intérieur des grappes et des grappes de 15 élèves (PASEC), un échantillon de 176 établissements scolaires était nécessaire. Deux cents établissements ont été sélectionnés pour permettre une marge d'erreur. Dans le cas du Togo, la corrélation observée à l'intérieur des grappes dans l'échantillon était de 0,44 pour le score global, 0,42 pour la langue, 0,37 pour les mathématiques et 0,12 pour le raisonnement non verbal. Ces valeurs étaient similaires aux observations faites dans d'autres échantillons IPS (intervalle : 0,33 à 0,53) et, plus généralement, sur le terrain.

Le classement des évaluations des enseignants a été effectué par le Laboratoire des sciences de l'éducation et de la formation de l'Université de Lomé. Pour garantir une fiabilité entre les évaluateurs, 15 pour-cent de l'échantillon ont été doublement classés au hasard. Leur qualité a été vérifiée à l'aide des corrélations par paire et du test Kappa de Cohen en tant que mesures de fiabilité. Les corrélations initiales étaient au-dessus de 95 pour-cent pour les sections de langue et de mathématiques et les scores du Kappa étaient tous significatifs. Les problèmes identifiés chez les élèves ont été corrigés et utilisés pour cerner des problèmes potentiels plus larges, qui ont également été corrigés.

ANNEXE B. DÉFINITION DES INDICATEURS

Taux d'absentéisme à l'école	
Proportion de 10 enseignants au maximum sélectionnés de manière aléatoire absents de l'établissement lors d'une visite inopinée	Cet indicateur est mesuré par la proportion d'enseignants absents de l'établissement lors d'une visite inopinée. Il est mesuré comme suit : lors de la première visite annoncée, dix enseignants au maximum sont choisis de manière aléatoire dans la liste complète des enseignants répertoriés au registre de l'établissement (à l'exclusion des volontaires et des enseignants à temps partiel). Le lieu où se trouvent ces dix enseignants est alors vérifié lors de la seconde visite inopinée. Les enseignants trouvés dans l'enceinte de l'établissement sont considérés comme présents.
Taux d'absentéisme en classe	
Proportion d'enseignants présents dans la salle de classe aux heures régulières de cours tel que constaté lors d'une visite inopinée	L'indicateur est mesuré par la proportion d'enseignants qui ne sont pas dans la salle de classe lors d'une visite inopinée. Cet indicateur est construit de la même manière que celui du taux d'absentéisme à l'école, sauf que dans ce cas, le numérateur est le nombre d'enseignants qui sont soit absents de la salle de classe, soit présents dans l'établissement mais pas dans la salle de classe.
Temps consacré à l'enseignement par jour	
Temps durant lequel un enseignant dispense des cours pendant une journée scolaire	<p>Cet indicateur reflète le temps consacré à l'enseignement dans une journée moyenne. Il combine les données tirées du module liste du personnel (utilisé pour mesurer le taux d'absentéisme), du module observation en classe et les heures d'enseignement rapportées. Le temps d'enseignement est ajusté en fonction du temps non passé par les enseignants dans la salle de classe, en moyenne, et du temps d'enseignement effectivement dispensé dans la salle de classe sur la base des observations en classe. À l'intérieur de la classe, une distinction est faite entre les activités d'enseignement et les autres.</p> <p>L'enseignement est défini de manière très large et comprend l'interaction active avec les élèves, la correction ou la notation du travail de l'élève, les séances de questions, les évaluations, l'utilisation du tableau noir ou l'affectation d'une tâche spécifique aux élèves, des exercices ou la mémorisation. Les activités autres que l'enseignement comprennent le travail sur des matières privées, le maintien de la discipline en classe ou l'absence d'activité en conséquence de laquelle les élèves sont inattentifs.</p>
Connaissances minimales	
Proportion d'enseignants justifiant de connaissances minimales	Elle est mesurée par le pourcentage d'enseignants maîtrisant le programme enseigné. Basé sur des tests de mathématiques et de langue couvrant le programme de l'enseignement primaire administré dans l'établissement, cet indicateur est calculé en pourcentage d'enseignants qui obtiennent plus de 80 pour-cent dans la partie langue et mathématiques du test. Le test est administré à tous les professeurs de mathématiques ou de langue qui ont enseigné en 3 ^e année l'année (CE1) précédente ou en 4 ^e année (CE2) au cours de l'année où l'enquête a été réalisée.
Résultat du test	La mesure correspond à la note globale des tests de mathématiques, de langue et de pédagogie couvrant le programme d'enseignement primaire administré dans l'établissement à tous les enseignants de

	mathématiques et de langue qui enseignaient en 3 ^e année l'année précédente ou en 4 ^e année (CE2) au cours de l'année de l'enquête.
Disponibilité de l'infrastructure minimale	
Moyenne non pondérée de la proportion d'établissements disposant de l'électricité et de services d'assainissement en bon état	Cet indicateur binaire saisit la disponibilité des services suivants : (i) des toilettes en bon état et (ii) la visibilité en classe. On considère que des toilettes sont en bon état lorsqu'elles fonctionnent bien, sont accessibles, propres et privées (fermées et séparées pour chaque sexe), comme attesté par un agent recenseur. Pour vérifier la visibilité en classe, nous sélectionnons de manière aléatoire une classe de CE2 dans laquelle l'agent recenseur place un imprimé sur le tableau et vérifie la lisibilité des inscriptions au fond de la salle de classe.
Disponibilité du matériel minimal	
Moyenne non pondérée de la proportion d'établissements équipés d'un tableau en bon état avec de la craie, des stylos ou des crayons et des cahiers ou du papier	Cet indicateur binaire saisit la disponibilité des matériels suivants : (i) un tableau en bon état de fonctionnement et de la craie et (ii) des stylos, crayons et cahiers d'exercices dans des classes de CE2. Dans une classe de CE2 choisie de manière aléatoire dans l'établissement, l'agent recenseur a évalué la présence d'un tableau noir en bon état en vérifiant la lisibilité des inscriptions au premier et au dernier rang de la classe, et la disponibilité de craies pour écrire sur le tableau. Nous avons considéré que la salle de classe répondait aux exigences minimales en matière de stylos, crayons et cahiers d'exercices lorsque la proportion d'élèves possédant un stylo ou un crayon et la proportion d'élèves possédant des cahiers excédaient 90 pour-cent.
Proportion des élèves possédant des manuels	
Nombre de manuels de mathématiques et de langue utilisés dans une classe de CM1 divisé par le nombre d'élèves présents dans la salle de classe	L'indicateur reflète le ratio type élèves/manuels scolaires en classe de CE2. Il est mesuré par le nombre d'écoliers possédant des manuels adéquats (mathématique ou langue à condition que la classe observée soit sélectionnée de manière aléatoire) dans une classe de CE2 choisie de manière aléatoire, divisé par le nombre d'élèves dans cette classe.
Ratio élève/enseignant observé	
Nombre moyen d'élèves de CM1 par enseignant de CM1	Cet indicateur reflète le ratio type élèves/enseignants en classe de CE2. Il est mesuré par le nombre d'élèves dans une classe de CE2 choisie de manière aléatoire dans l'établissement.

ANNEXE C. RÉSULTATS SUPPLÉMENTAIRES

Tableau C 1. Aperçu de l'éducation : établissements scolaires et enseignants non-grévistes

Établissements scolaires et enseignants non-grévistes	Tous	Public	Privé	Public urbain	Public rural
Connaissances minimales (% d'enseignants)	1,8	1,1	3,4	3,0	0,6
Taux d'absentéisme à l'école (% d'enseignants)	17,5	18,9	14,2	16,7	19,4
Taux d'absentéisme en classe (% d'enseignants)	31,7	34,0	26,4	28,4	35,1
Temps consacré à l'enseignement par jour	2h 53min	2h 49min	3h 4min	3h 24min	2h 42min
<i>Temps d'enseignement programmé par jour</i>	<i>5h 29min</i>	<i>5h 28min</i>	<i>5h 32min</i>	<i>5h 29min</i>	<i>5h 28min</i>
Ratio élève/enseignant observé	29,1	31,0	25,0	29,1	29,2
Disponibilité des manuels scolaires (% d'élèves)	69,5	75,6	56,4	75,6	75,6
Disponibilité de ressources minimales (% salles de classe)	14,6	12,8	18,4	3,0	14,8
Disponibilité de l'infrastructure minimale (% d'établissements scolaires)	23,6	14,0	43,9	22,2	12,4

Remarque : Les enseignants volontaires sont exclus et seuls les établissements non-grévistes sont pris en compte dans les indicateurs de taux d'absentéisme et de temps d'enseignement.

Tableau C 2. Aperçu de l'éducation : tous les établissements scolaires et des enseignants

Tous les établissements scolaires et les enseignants	Tous	Public	Privé	Public urbain	Public rural
Connaissances minimales (% d'enseignants)	1,8	1,1	3,4	3,0	0,6
Taux d'absentéisme à l'école (% d'enseignants)	21,6	23,0	18,5	14,0	24,3
Taux d'absentéisme en classe (% d'enseignants)	37,2	38,9	33,3	25,3	41,5
Temps consacré à l'enseignement par jour	2h 40min	2h 38min	2h 44min	3h 13min	2h 33min
<i>Temps d'enseignement programmé par jour</i>	<i>5h 29min</i>	<i>5h 28min</i>	<i>5h 33min</i>	<i>5h 28min</i>	<i>5h 28min</i>
Ratio élève/enseignant observé	29,1	31,0	24,8	33,5	27,5
Disponibilité des manuels scolaires (% d'élèves)	68,5	76,0	52,6	73,3	66,6
Disponibilité du matériel minimal (% salles de classe)	26,4	24,3	30,8	9,4	27,5
Disponibilité de l'infrastructure minimale (% d'établissements scolaires)	22,3	14,4	39,2	18,6	13,6

Remarque : Tous les enseignants sont inclus. Les informations indiquées ici reprennent les éléments du Tableau 1 pour faciliter la compréhension, à l'exception des données relatives aux connaissances minimales.

Tableau C 3. Efforts de l'enseignant : tous les établissements scolaires et les enseignants

Tous les établissements scolaires et les enseignants	Tous	Public	Privé	Différence (%)	Public urbain	Public rural	Différence (%)
Taux d'absentéisme à l'école (% enseignants)	21,6	23,0	18,5	19,5	17,7	24,0	-26,3
Taux d'absentéisme en classe (% enseignants)	37,2	38,9	33,3	14,4	33,5	40,0	-16,4
Temps consacré à l'enseignement par jour	2h 40min	2h 38min	2h 44min	-3,9	3h 08min	2h 33min	-23,2
<i>Temps d'enseignement programmé par jour</i>	<i>5h 29min</i>	<i>5h 28min</i>	<i>5h 33min</i>	<i>-1,6*</i>	<i>5h 27min</i>	<i>5h 28min</i>	<i>0,0</i>

Remarque : Résultats basés sur les observations de 1.007 enseignants dans 195 établissements scolaires. Les différences sont relatives au public et au public rural, respectivement.

Tableau C 4. Efforts de l'enseignant : à l'exclusion des enseignants en grève ou volontaires

Tous les établissements scolaires et les enseignants	Tous	Public	Privé	Différence (%)	Public urbain	Public rural	Différence (%)
Taux d'absentéisme à l'école (% enseignants)	12.9	15.2	9.6	36.8	11.9	16.2	36.1
Taux d'absentéisme en classe (% enseignants)	28.1	35.3	18.1	48.9***	25.9	38.3	47.7
Temps consacré à l'enseignement par jour	2h 58 min	2h 42 min	3h 23 min	-25.2***	3h 21 min	2h 31 min	-25.2*
<i>Temps d'enseignement programmé par jour</i>	<i>5h 29 min</i>	<i>5h 26 min</i>	<i>5h 32 min</i>	<i>-1.8</i>	<i>5h 28 min</i>	<i>5h 26 min</i>	<i>-0.8</i>

Remarque : Résultats basés sur les observations de 716 enseignants dans 173 établissements scolaires (291 enseignants volontaires sont exclus). Données synthétisées au niveau de l'établissement, à l'exception des indicateurs relatifs aux enseignants. Les différences sont relatives au public et au public rural, respectivement.

Tableau C 5. Taux d'absentéisme des enseignants, par statut

(Enseignants ; %)	Estimations					Différences (%)		
	Tous	Contractuels (1)	Fonctionnaires (2)	Auxiliaires (3)	Volontaires (4)	(2)-(1)	(3)-(1)	(4)-(1)
Taux d'absentéisme à l'école	21,1	11,0	22,3	16,7	27,5	102,7*	51,270	149,8***
Taux d'absentéisme en classe	36,3	19,7	38,9	33,7	44,4	97,1***	70,6**	125,2***
Absent de la salle de classe, mais présent dans l'établissement	15,4	8,9	16,6	17,1	16,9	85,8*	91,8*	89,4*

Remarque : Estimations fondées sur les enseignants et non synthétisées au préalable au niveau de l'établissement. Les différences se rapportent aux enseignants contractuels (des établissements privés). Les différences sont consignées dans les unités d'indicateur. Seuils de signification : *** p < 0,01; ** p < 0,05; * p < 0,1.

Tableau C 6. Caractéristiques des enseignants (échantillon du taux d'absentéisme)

Pourcentage, sauf indication contraire	Tous	Public	Privé	Différence
				(%)
Établissements publics	68	100	0	
Fonctionnaires	31,3	38,9	15,6	149,4***
Enseignants auxiliaires	15,8	20,3	6,4	217,2***
Enseignants volontaires	33,7	40,6	19,3	110,4***
Enseignants contractuels du privé	19,1	0,2	58,4	-99,7***
Zone rurale	31	19	55	-65,5***
Diplôme d'école normale	7	9	1	800,0***
Grève lors de la seconde visite	11	11	10	10,0
Jours depuis la dernière inspection (nombre)	341	333	358	-7,0
Visites d'inspection (nombre)	4	4	4	0,0
Enseignants en charge de plusieurs niveaux	20	21	19	10,5
Directeur absent lors de la seconde visite	20	25	9	177,8***
Indice numérique de pauvreté	65	72	49	46,9***
Proportion d'élèves possédant des documents	75	73	81	-9,9*
Toilettes en état de marche	29	22	44	-50,0***

Remarque : Moyenne pondérée en utilisant des poids d'échantillonnage des enseignants. Seuils de signification : *** p < 0,01; ** p < 0,05; * p < 0,1.

Tableau C 7. Corrélats des efforts des enseignants

	Absent de l'établissement		Absent de la salle de classe	
	Estimations	Écart-type	Estimations	Écart-type
Enseignants d'un établissement public	-0,223	(0,208)	0,0398	(0,210)
Enseignants auxiliaires	-0,304*	(0,168)	-0,0856	(0,142)
Enseignants volontaires	0,212	(0,160)	0,166	(0,129)
Enseignants contractuels du privé	-0,473	(0,319)	-0,228	(0,356)
Zone rurale	0,0102	(0,162)	-0,0284	(0,167)
Diplôme d'école normale	-0,101	(0,268)	-0,124	(0,212)
Maritime	0,943***	(0,348)		
Plateaux	1,030*	(0,578)		
Centrale	1,444**	(0,621)		
Kara	1,193**	(0,563)		
Savanes	1,791**	(0,697)		
Grève lors de la seconde visite	0,722***	(0,250)	0,866***	(0,229)
Jours depuis la dernière inspection (nombre)			-0,000300	(0,000554)
Visites d'inspection (nombre)	-0,0341	(0,0212)		
Enseignants en charge de plusieurs niveaux			0,248	(0,170)
Directeur absent lors de la seconde visite	1,417***	(0,148)	1,138***	(0,171)
Indice numérique de pauvreté (%)	-0,0212**	(0,00815)	-0,00482	(0,00363)
Proportion d'élèves possédant des documents (%)	-0,106	(0,291)		
Toilettes en état de marche			-0,321*	(0,184)
Constante	-0,576	(0,385)	-0,226	(0,344)
Nbre d'observations	914		848	
Statistique F (m, r)	8,903		7,911	
Degrés de liberté (m)	16		12	
Degrés de liberté (r)	153		142	

Remarques :

- Les variables sont binaires, sauf indication contraire. Les résultats sont issus de modèles Probit pondérés par l'enquête avec des écarts-types linéarisés.
- Les enseignants communautaires sont exclus.
- Seuils de signification : *** p < 0,01; ** p < 0,05; * p < 0,1.
- Les définitions et la synthèse des statistiques peuvent être consultées dans le Tableau C 11.

Tableau C 8. Taux d'absentéisme des enseignants des établissements publics, par région

Pourcentage d'enseignants Sauf indiqué autrement	Togo	Lomé/Golfe (A)	Maritime (B)	Plateaux (C)	Centrale (D)	Kara (E)	Savanes (F)	Différence (%)				
								(B)-(A)	(C)-(A)	(D)-(A)	(E)-(A)	(F)-(A)
Taux d'absentéisme à l'école	23,6	27,4	30,8	13,2	21,7	13,7	41,4	12,4	-51,8*	-20,8	-50,0	51,1
Taux d'absentéisme en classe	40,3	40,0	47,9	39,5	45,2	15,4	54,3	19,8	-1,3	13,0	-61,5***	35,8
Absent de la classe, mais présent dans l'établissement	37,2	40,0	47,9	39,5	45,2	15,4	54,3	16,5	-1,3	11,5	159,7***	26,3
Nombre d'enseignants	811	132	149	178	118	101	133					

Remarque : Estimations fondées sur les enseignants et non synthétisées au préalable au niveau de l'établissement scolaire. Les différences concernent les enseignants de la région Lomé/Golfe. Les différences sont consignées dans les unités d'indicateur. Seuils de signification : *** p < 0,01; ** p < 0,05; * p < 0,1.

Tableau C 9. Efforts et connaissances de l'enseignant : tous les établissements et tous les enseignants autres que les volontaires

	Tous	Public	Privé	Différence (%)	Public urbain	Public rural	Différence (%)
Connaissances minimales (% d'enseignants)	2,2	1,2	3,6	-64,1	3,0	0,7	77,0
Tests de français et mathématiques (% de bonnes réponses)	47,4	46,2	49,1	-5,8	50,1	44,9	10,5*
Taux d'absentéisme à l'école (% d'enseignants)	18,4	19,7	15,3	22,3	12,8	21,0	-39,4
Taux d'absentéisme en classe (% d'enseignants)	37,2	38,9	33,3	14,4	33,5	40,0	-16,4
Temps consacré à l'enseignement par jour	2h 55min	2h 41min	3h 18min	-23,3**	3h 11min	2h 31min	38,2
Temps d'enseignement programmé par jour	5h 29min	5h 28min	5h 33min	-1,5	5h 28min	5h 28min	0,0
Leçon enseignée (% de temps d'enseignement)	53,4	49,2	59,7	-20,4*	57,4	46,9	22,5

Remarque : Les données sont synthétisées au niveau de l'établissement pour le temps consacré à l'enseignement. Seuils de signification: *** p < 0.01; ** p < 0.05; * p < 0.1.

Tableau C 10. Efforts et connaissances de l'enseignant : tous les établissements scolaires et les enseignants

	Tous	Public	Privé	Différence (%)	Public urbain	Public rural	Différence (%)
Connaissances minimales (% d'enseignants)	1,8	1,1	3,4	-220***	3,0	0,6	79,3***
Tests de français et mathématiques (% de bonnes réponses)	45,0	43,2	48,6	--12,5***	49,3	41,9	15,0***
Taux d'absentéisme à l'école (% enseignants)	21,6	23,0	18,5	19,5	17,7	24,0	-26,3
Taux d'absentéisme en classe (% enseignants)	37,2	38,9	33,3	14,4	33,5	40,0	-16,4
Temps consacré à l'enseignement par jour	2h 40min	2h 38min	2h 44min	-3,9	3h 08m	33min	-23,2
<i>Leçon enseignée (% de temps d'enseignement)</i>	<i>48,9</i>	<i>48,8</i>	<i>49,0</i>	<i>-0,3</i>	<i>57,9</i>	<i>45,7</i>	<i>-12,2***</i>

Remarque : Les données sont synthétisées au niveau de l'établissement pour le temps consacré à l'enseignement. Les différences sont relatives au public et au public rural, respectivement. Seuils de signification : *** p < 0,01; ** p < 0,05; * p < 0,1

Tableau C 11. Ventilation de l'évaluation des enseignants

Panneau A : Évaluation des enseignants : appartenance et ventilation urbain/rural dans le public

Note moyenne en pourcentage	Tous	Public	Privé	Différence (%)	Public urbain	Public rural	Différence (%)
Mathématiques et Français	45,0	43,2	48,6	-12,5***	49,3	41,9	-15,0***
Section Français (complète)	50,9	49,6	53,6	-8,1**	54,3	48,5	-10,7***
Grammaire	76,1	74,4	79,7	-7,1***	80,3	73,1	-9,0***
Exercice lacunaire (Cloze)	30,2	29,2	32,3	-10,7	33,0	28,3	-14,1
Composition	25,3	25,2	25,7	-1,9	29,3	24,2	-17,3***
Section Mathématiques (complète)	33,3	31,0	38,1	-22,9**	38,2	29,3	-23,2**
Mathématiques élémentaires	39,1	36,9	43,7	-18,5**	44,2	35,3	-20,2**
Mathématiques avancées	22,3	19,9	27,5	-38,1**	27,0	18,3	-32,4**
Fractions	14,7	12,9	18,5	-43,5*	19,4	11,4	-41,0**
Diagramme de Venn	21,8	19,7	26,3	-33,4	28,6	17,7	-38,1**
Graphiques	14,1	12,0	18,3	-51,9**	17,4	10,8	-37,9**
Section pédagogique (complète)	19,6	19,2	20,3	-5,3	19,9	19,1	-4,1
Préparation des leçons	28,1	28,1	28,1	0,2	28,2	28,1	-0,2
Comparaisons des élèves	0,3	0,3	0,3	-13,3	0,3	0,3	-11,8
Évaluations des élèves	6,4	5,9	7,4	-26,5	5,9	5,9	-1,0
Nombre d'enseignants	819	603	216		151	452	

Remarque : Ces résultats concernent tous les enseignants évalués et sont exprimés en pourcentage de la première catégorie de ventilation. Les entrées en caractères gras sont les principaux indicateurs et les ventilations primaires. Les autres entrées sont des précisions sur leurs rubriques en caractères gras. Les différences sont relatives au public et au public rural, respectivement. Seuils de signification : *** p < 0,01; ** p < 0,05; * p < 0,1

Panneau B. Évaluation des enseignants : ventilation du statut contractuel

Note moyenne en pourcentage	Tous	Fonctionnaires (A)	Auxiliaires (B)	Volontaires (C)	Contractuels du privé (D)	Différences (%)		
						(B)-(A)	(C)-(A)	(D)-(A)
Mathématiques et Français	45,0	44,7	49,9	40,3	49,1	11,7***	-9,7**	9,9*
Connaissances minimales	1,8	0,4	4,3	1,0	3,0	879,5*	125,0	579,5
Section Français (complète)	50,9	51,3	53,2	48,6	52,0	3,7	-5,1	1,3
Grammaire	76,1	76,3	80,5	72,0	79,1	5,5**	-5,6**	3,7
Exercice lacunaire (Cloze)	30,2	30,7	30,3	29,9	29,8	-1,3	-2,6	-3,1
Composition	25,3	27,5	31,9	20,6	24,3	16,1**	-24,9***	-11,4
Section Mathématiques (complète)	33,3	32,6	41,0	26,0	40,0	25,9***	-20,1**	22,7*
Mathématiques élémentaires	39,1	38,1	46,6	32,0	46,2	22,4***	-15,9**	21,5**
Mathématiques avancées	22,3	22,3	30,6	14,8	28,2	37,2**	-33,6***	26,5
Fractions	14,7	12,8	22,3	10,5	17,9	74,9***	-17,8	40,1
Diagramme de Venn	21,8	21,6	28,9	15,5	26,8	33,8	-28,0	24,3
Graphiques	14,1	12,9	23,2	6,9	19,9	80,2***	-46,4***	54,2*
Section pédagogique (complète)	19,6	21,6	23,6	15,1	20,7	9,4	-29,8***	-4,0
Préparation des leçons	28,1	30,3	32,6	24,5	27,1	7,4	-19,1**	-10,8
Comparaisons des élèves	0,3	0,4	0,4	0,2	0,4	11,1	-44,4***	11,1
Évaluations des élèves	6,4	7,7	9,3	3,7	6,5	21,4	-51,9***	-14,6
Nombre d'enseignants	818	275	162	254	127			

Remarque : Les entrées en caractères gras représentent les principaux indicateurs et les ventilations primaires. Les autres entrées apportent des précisions sur les rubriques en caractères gras. Les différences concernent les fonctionnaires et le diviseur est « fonctionnaires ». L'enseignant communautaire est exclu. Les différences sont relatives au public et au public rural, respectivement. Seuils de signification : *** p < 0,01; ** p < 0,05; * p < 0,1

Panneau C. Évaluation des enseignants : ventilations de la formation académique

Note moyenne en pourcentage	Niveau atteint				Différence (%)	
	Tous	Baccalauréat (A)	BEPC (B)	Secondaire inachevé (C)	(B)-(A)	(C)-(A)
Mathématiques et Français	45,0	52,2	37,0	44,7	-29,2***	-14,3***
Connaissances minimales	1,8	2,8	1,5	0,7	-47,2	-74,3
Section Français (complète)	50,9	55,7	45,1	51,0	-19,1***	-8,5***
Grammaire	76,1	82,2	68,6	76,2	-16,6***	-7,3***
Exercice lacunaire (Cloze)	30,2	33,6	26,2	30,5	-22,0***	-9,4
Composition	25,3	34,0	17,1	24,9	-49,6***	-26,8***
Section Mathématiques (complète)	33,3	43,0	23,1	32,6	-46,3***	-24,3***
Mathématiques élémentaires	39,1	48,7	28,8	38,5	-40,7***	-20,9***
Mathématiques avancées	22,3	32,3	12,3	21,4	-61,9***	-33,7***
Fractions	14,7	23,5	7,5	12,5	-68,3***	-46,8***
Diagramme de Venn	21,8	30,6	12,3	21,2	-59,9***	-30,7**
Graphiques	14,1	23,5	5,6	12,5	-76,1***	-46,9***
Section pédagogique (complète)	19,6	27,6	12,7	18,9	-54,0***	-31,6***
Préparation des leçons	28,1	36,4	20,5	27,7	-43,6***	-24,0***
Comparaisons des élèves	0,3	0,5	0,2	0,3	-67,3***	-44,2***
Évaluations des élèves	6,4	9,1	2,4	6,6	-73,8***	-27,5*
Nombre d'enseignants	781	172	165	444		

Remarque : Les entrées en caractères gras représentent les principaux indicateurs et les ventilations primaires. Les autres entrées apportent des précisions sur les rubriques en caractères gras. Les différences concernent les titulaires du baccalauréat et le diviseur est « baccalauréat ». Les enseignants qui ont achevé le « premier cycle du secondaire » ont terminé le cycle primaire et sont allés jusqu'à et y compris le BEPC.

Trois professeurs n'ont que le niveau de l'enseignement primaire et 19 sont titulaires d'un diplôme universitaire. Les différences sont relatives au public et au public rural, respectivement. Seuils de signification : *** p < 0,01; ** p < 0,05; * p < 0,1

Panneau D. Évaluation des enseignants : répartition des niveaux enseignés

Note moyenne en pourcentage	Classe principale tenue							Différence relatif au CE2 (%)				
	Togo	CE2	CP1	CP2	CE1	CM1	CM2	CPI	CP2	CE1	CM1	CM2
Mathématiques et Français	44,7	45,7	41,2	38,3	43,1	47,6	52,9	-9,9	-16,3***	-5,8	4,2	15,8**
Connaissances minimales	1,4	2,7	0,0	0,6	1,2	1,4	2,2	-100,0	-76,8	-56,1	49,1	-19,6
Section Français (complète)	50,6	52,2	49,1	47,1	48,5	51,4	57,3	-6,0	-9,78**	-7,1	-1,6	9,7***
Grammaire	75,9	76,6	70,0	72,1	73,7	78,4	83,4	-8,6	-5,8**	-3,9	2,2	8,8***
Exercice lacunaire (Cloze)	29,9	32,4	32,7	27,0	28,0	29,0	35,9	1,1	-16,6	-13,4	-10,4	10,9
Composition	25,3	27,1	20,1	19,7	22,6	28,7	32,9	-25,9	-27,1***	-16,7**	6,1	21,5**
Section Mathématiques (complète)	33,0	33,0	27,2	24,4	31,7	38,5	41,5	-17,6	-26,0***	-4,0	16,6	25,8**
Mathématiques élémentaires	38,8	39,2	33,3	29,4	37,7	43,9	48,5	-15,0	-24,9***	-3,9	11,9	23,9***
Mathématiques avancées	22,1	21,3	15,7	15,0	20,4	28,3	28,2	-26,6	-29,9**	-4,5	32,8*	32,3
Fractions	14,3	15,6	4,5	5,9	12,9	19,7	22,4	-70,9***	-62,1***	-17,3	26,6	43,6
Diagramme de Venn	21,6	21,2	23,1	16,3	19,7	26,7	23,7	8,7	-23,2	-7,0	25,7	11,6
Graphiques	13,9	15,0	2,5	8,6	11,3	21,3	15,6	-83,3***	-42,8**	-24,9	41,5*	3,8
Section pédagogique (complète)	19,5	20,1	12,5	15,1	19,4	22,4	23,5	-37,6***	-24,6***	-3,4	11,5	17,1**
Préparation des leçons	28,1	27,4	21,2	22,7	28,7	30,8	34,3	-22,8	-17,2***	4,8	12,4	25,1**
Comparaisons des élèves	0,3	0,4	0,2	0,2	0,3	0,4	0,4	-57,1***	-34,3***	-14,3	11,4	0,0
Évaluations des élèves	6,3	7,0	2,4	4,6	5,1	7,4	10,1	-66,4***	-35,1	-27,9	5,7	44,1
Enseignants (nombre)	803	142	36	157	176	183	109					

Remarque : Les entrées en caractères gras représentent les principaux indicateurs et les ventilations primaires. Les autres entrées apportent des précisions sur les rubriques en caractères gras. Les différences concernent les enseignants de 4^e année (CM1) et sont exprimées en pourcentage du score des enseignants de CM1. Seize individus (1 directeur, 15 enseignants) n'ayant pas d'information sur l'année de primaire enseignée ont été exclus de ce tableau. Les différences sont relatives au public et au public rural, respectivement. Seuils de signification : *** p < 0,01; ** p < 0,05; * p < 0,1.

Panneau E. Évaluation des enseignants : ventilations de la formation des enseignants

Note moyenne en pourcentage	Formation professionnelle					Différence relative au CEAP (%)		
	Tous	CAPE (A)	Néant (B)	CAP (C)	CEAP (D)	(B)-(A)	(C)-(A)	(D)-(A)
Mathématiques et Français	45,0	50,9	45,1	45,0	41,6	-11.4***	-11.7***	-18.3***
Connaissances minimales	1,8	2,1	3,1	0,9	1,5	48.3	-58.9	-28.5
Section Français (complète)	50,9	54,9	50,8	50,8	48,6	-7.5	-7.380*	-11.5***
Grammaire	76,1	82,8	77,5	76,3	71,2	-6.3***	-7.8***	-14.0***
Exercice lacunaire (Cloze)	30,2	31,2	29,0	29,8	30,6	-7.1	-4.7	-2.1
Composition	25,3	36,0	22,1	27,5	19,5	-38.6***	-23.5***	-45.8***
Section Mathématiques (complète)	33,3	41,4	34,2	33,1	28,4	-17.4	-20.0*	-31.3***
Mathématiques élémentaires	39,1	47,0	39,5	39,1	34,6	-16.0	-16.748*	-26.3***
Mathématiques avancées	22,3	30,9	24,4	21,9	16,8	-21.2	-29.2*	-45.7***
Fractions	14,7	22,9	17,4	13,9	10,5	-24.0	-39.2*	-54.2***
Diagramme de Venn	21,8	29,8	22,7	21,1	18,5	-24.1	-29.3	-38.0
Graphiques	14,1	29,2	18,6	12,2	8,4	-36.6	-58.3***	-71.1***
Section pédagogique (complète)	19,6	26,6	19,3	20,9	12,8	-27.5***	-21.6***	-51.9***
Préparation des leçons	28,1	34,9	26,8	29,9	20,7	-29.6***	-27.5***	-61.0***
Comparaisons des élèves	0,3	0,5	0,3	0,3	0,2	-24.8***	-13.9	-40.0***
Évaluations des élèves	6,4	12,0	4,6	6,9	4,7	-23.1***	-14.2	-40.6***
Nombre d'enseignants	776	53	135	485	103			

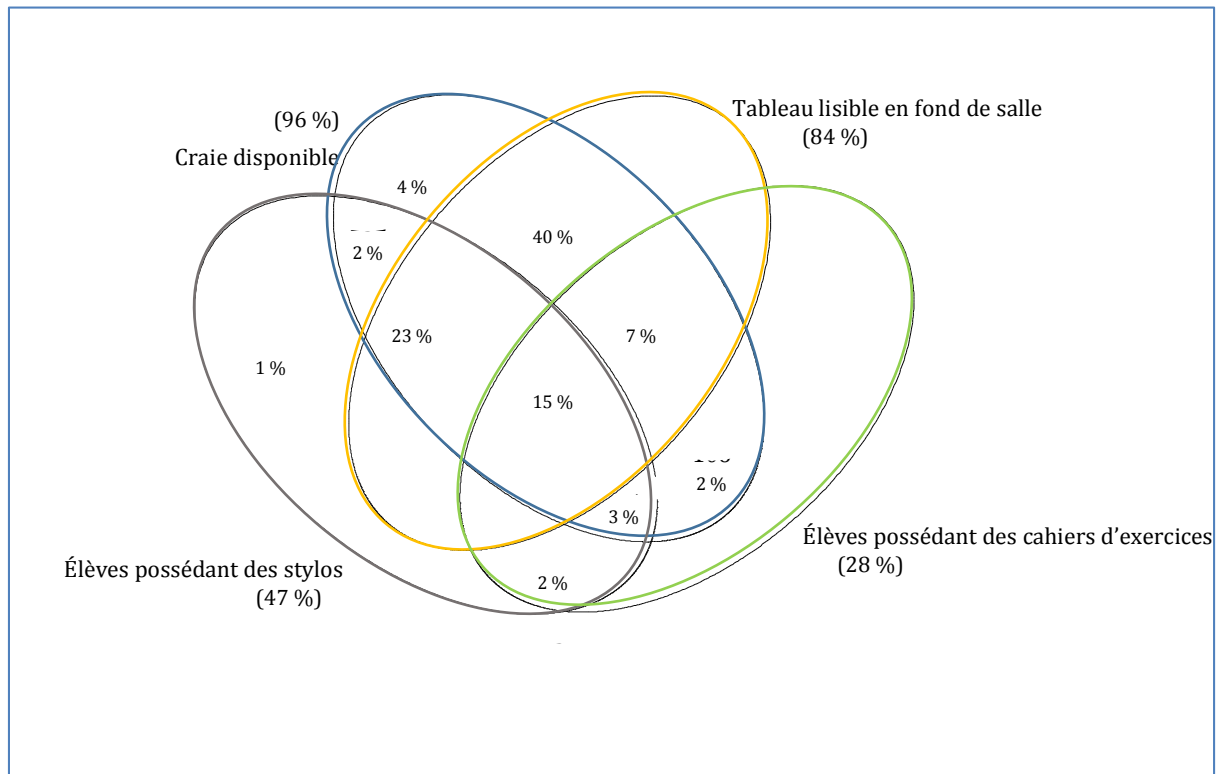
Remarque : Les entrées en caractères gras représentent les principaux indicateurs et les ventilations primaires. Les autres entrées apportent des précisions sur les rubriques en caractères gras. Les différences concernent les enseignants titulaires du CAPE et le diviseur est la moyenne du CAPE. Les abréviations ont les significations suivantes : CEAP : Certificat élémentaire d'aptitude pédagogique ; CAP : Certificat d'aptitude professionnelle ; CAPE: Certificat de fin d'études normales des écoles normales d'instituteurs. Quinze enseignants sont titulaires du CEAP obtenu dans des écoles normales d'instituteurs et 12 d'un diplôme de moniteur (sans qualification pour enseigner). Les différences sont relatives au public et au public rural, respectivement. Seuils de signification : *** p < 0,01; ** p < 0,05; * p < 0,1

Panneau F. Évaluation des enseignants : ventilations par diplômes des écoles normales d'instituteurs

Note moyenne en pourcentage	Tous	Diplômé	Non diplômé	Différence (%)
Mathématiques et Français	45,0	50,6	44,6	-12,0***
Connaissances minimales	1,8	1,6	1,8	13,0
Section Français (complète)	50,9	55,1	50,6	-8,2**
Grammaire	76,1	81,9	75,7	-7,5***
Exercice lacunaire (Cloze)	30,2	32,8	30,0	-8,5
Composition	25,3	32,0	24,8	-22,4***
Section Mathématiques (complète)	33,3	40,9	32,7	-20,0**
Mathématiques élémentaires	39,1	46,2	38,6	-16,5**
Mathématiques avancées	22,3	30,9	21,7	-29,7*
Fractions	14,7	18,9	14,4	-23,9
Diagramme de Venn	21,8	31,4	21,1	-32,7
Graphiques	14,1	28,4	13,0	-54,1***
Section pédagogique (complète)	19,6	25,7	19,1	-25,5***
Préparation des leçons	28,1	35,3	27,6	-21,8***
Comparaisons des élèves	0,3	0,4	0,3	-27,9*
Évaluations des élèves	6,4	11,0	6,01	-45,0**
Nombre d'enseignants	819	68	751	

Remarque : Les différences concernent les enseignants formés dans des écoles normales d'instituteurs (quel que soit le diplôme obtenu). La différence concerne ceux qui fréquentaient une école normale d'instituteurs et le diviseur est la moyenne des personnes ayant suivi une formation dans des écoles normales d'instituteurs. Les différences sont relatives au public et au public rural, respectivement. Seuils de signification : *** p < 0,01; ** p < 0,05; * p < 0,1

Figure C 1. Disponibilité simultanée d'infrastructures minimales



Remarque : Les ellipses sont tracées pour le cas où le sous-indicateur est disponible pour tous. Les chiffres entre parenthèses désignent le pourcentage de la population des établissements scolaires ayant un score de 100 pour-cent pour le sous-indicateur donné. Les données sont pondérées pour tenir compte de la conception de l'enquête. Sauf indication contraire, tous les tableaux sont pondérés.

Tableau C 12. Taux d'absentéisme des élèves, par type d'établissement scolaire

Pourcentage	Tous	Public	Privé	Différence (%)	Public rural	Public urbain	Différence (%)
Tous les établissements	14,2	15,7	11,0	4,7*	15,6	16,1	-0,5
Établissements sans grévistes	14,3	15,5	11,8	3,8	15,2	17,1	-1,9

Remarque : Les évaluations et leurs différences sont indiquées en points de pourcentage. Les données concernent les classes de CM1 dans lesquelles les élèves ont été sélectionnés. Les différences sont relatives au public et au public rural, respectivement.

Seuils de signification : *** p < 0,01; ** p < 0,05; * p < 0,1

Tableau C 13. Détails des performances des élèves

Pour-cent	Tous	Public	Privé	Différence (%)	Public urbain	Public rural	Différence (%)
Note totale des élèves aux tests	45,7	38,1	65,2	-41,5***	46,8	35,8	30,7***
Score de littératie	45,5	36,9	67,8	-45,6***	47,1	34,2	37,7***
Lecture d'une lettre	77,8	72,1	92,5	-22,1***	76,6	71,0	7,9*
Identification de mots élémentaires	64,6	56,6	85,3	-33,7***	68,2	53,6	27,4***
Lecture de phrases simples	26,4	16,0	53,2	-69,9***	26,9	13,2	104,5***
Lecture de paragraphe	16,8	8,5	38,1	-77,7***	16,4	6,4	156,2***
Compréhension des textes	18,2	9,6	40,5	-76,2***	17,3	7,6	128,3***
Score de numératie	44,6	41,3	53,3	-22,6***	43,2	40,7	6,0**
Addition à un chiffre	77,2	74,0	85,5	-13,4***	74,6	73,9	0,9
Addition à deux chiffres	65,4	60,9	77,0	-21,0***	63,4	60,2	5,2
Soustraction à un chiffre	65,4	60,2	78,6	-23,4***	63,5	59,4	6,9
Soustraction à deux chiffres	21,7	15,8	36,9	-57,1***	21,5	14,4	49,8***
Multiplication à un chiffre	10,9	10,2	12,8	-20,7	13,3	9,3	42,7*
Multiplication à deux chiffres	5,9	3,1	13,1	-76,3***	5,3	2,5	110,8**
Division à un chiffre	36,1	29,7	52,5	-43,3***	32,9	28,9	13,8
Score du raisonnement non verbal	53,7	52,9	55,9	-5,4***	56,1	52,0	7,8***

Remarque : Ce tableau est une copie du Tableau 14 ; il est placé ici pour faciliter la lecture. Les différences sont relatives au public et au public rural, respectivement. Seuils de signification : *** p < 0,01; ** p < 0,05; * p < 0,1

Tableau C 14. Corrélats des performances en langue

Variabes	Base	Erreur- type	Augmenté	Erreur- type	Augmenté avec la pauvreté	Erreur- type
Rural (d)	-5,130	(3,134)	-6,135*	(3,242)	-6,141*	(3,270)
Établissement privé (b)	8,187**	(3,610)	6,144	(4,341)	6,323	(4,350)
Âge de l'élève	-0,618	(0,986)	-0,465	(0,847)	-0,465	(0,855)
Écolière (b)	-3,147**	(1,332)	-3,292**	(1,388)	-3,478**	(1,396)
Maritime	-9,972**	(3,919)	-10,94**	(4,269)	-8,254	(5,078)
Plateaux	-16,00***	(4,346)	-13,46***	(4,918)	-8,874	(7,279)
Centrale	-15,85***	(4,077)	-13,94***	(4,960)	-7,978	(7,845)
Kara	-16,77***	(4,263)	-15,35***	(4,989)	-10,00	(7,478)
Savanes	-24,61***	(3,504)	-22,74***	(4,118)	-14,64	(9,105)
Temps consacré à l'enseignement			-0,000940	(0,00996)	-0,000463	(0,00986)
Score de langue des enseignants qui enseignent la 4 ^e année (CM1)			3,862	(6,155)	4,449	(6,381)
Score de pédagogie des enseignants qui enseignent la 4 ^e année (CM1)			12,86*	(7,202)	12,25	(8,557)
Cahiers d'exercices (% d'élèves)			7,952**	(3,630)	8,463**	(3,779)
Manuels scolaires (% d'élèves)			4,364	(3,943)	4,300	(3,907)
Indice numérique de pauvreté (%)					-0,150	(0,154)
Constante	49,23***	(10,80)	34,01***	(12,32)	39,72***	(13,50)
Nbre d'observations	1 128		1 043		1 043	
R carré	0,219		0,226		0,230	
F(n,d)	14,62		9,246		7,809	
n	9		14		15	
d	132		121		121	
Pr>F	0		0		0	

Remarque : Seuils de signification : *** p < 0,01; ** p < 0,05; * p < 0,1 Le modèle pondéré par l'enquête est estimé en erreurs-types de la variable dépendante. Un écart-type correspond à 1,68 point. Les erreurs-types modèles sont des estimations Jackknife et comptent pour la classification au niveau de l'établissement. L'indice numérique de pauvreté provient des résultats de la cartographie de la pauvreté dans Coulombe et Malé (2012) et concerne le canton dans lequel se trouve l'établissement. Le « (b) » indique une variable binaire.

Tableau C 15. Corrélats des performances en mathématiques

Variables	Base	Erreur- type	Augmenté	Erreur- type	Augmenté par la pauvreté	Erreur- type
Rural (b)	-2,484	(3,027)	-2,131	(3,176)	-2,371	(3,217)
Établissement privé (b)	6,457*	(3,321)	3,650	(3,819)	3,843	(3,852)
Âge de l'élève	-0,268	(0,236)	-0,167	(0,145)	-0,172	(0,157)
Écolière (b)	-4,054***	(1,342)	-4,916***	(1,404)	-5,133***	(1,382)
Maritime	-4,711	(4,212)	-7,646*	(4,539)	-4,157	(5,549)
Plateaux	-15,51***	(3,846)	-14,58***	(4,321)	-8,914	(6,409)
Centrale	-13,08***	(3,964)	-13,05***	(4,582)	-5,708	(7,070)
Kara	-18,56***	(4,155)	-18,45***	(5,311)	-12,04	(7,444)
Savanes	-20,82***	(3,731)	-20,28***	(3,896)	-10,24	(8,321)
Temps consacré à l'enseignement			-0,00222	(0,00968)	-0,00241	(0,00957)
Score de mathématiques des enseignants qui tiennent le CM1			1,746	(4,771)	0,465	(4,811)
Score de pédagogie des enseignants qui tiennent le CM1			3,822	(8,490)	3,891	(8,385)
Cahiers d'exercices (% d'élèves)			7,509**	(3,624)	8,145**	(3,712)
Manuels scolaires (% d'élèves)			2,335	(3,446)	2,200	(3,383)
Indice numérique de pauvreté (%)					-0,184	(0,120)
Constante	69,70***	(4,616)	60,98***	(7,139)	68,92***	(8,372)
Nbre d'observations	1 128		1 043		1 043	
R carré	0,189		0,183		0,189	
F(n,d)	9,897		5,878		5,350	
n	9		14		15	
d	132		121		121	
Pr>F	0		1,98e-08		6,75e-08	

Remarque : Seuils de signification : *** p < 0,01; ** p < 0,05; * p < 0,1. Le modèle pondéré par l'enquête est estimé en erreurs-types de la variable dépendante. Un écart-type correspond à 1,68 point. Les erreurs-types modèles sont des estimations Jackknife et comptent pour la classification au niveau de l'établissement. L'indice numérique de pauvreté provient des résultats de la cartographie de la pauvreté dans Coulombe et Malé (2012) et concerne le canton dans lequel se trouve l'établissement. Le « (b) » indique une variable binaire.

Figure C 2. Répartition de l'évaluation des élèves par section et situation géographique de l'établissement

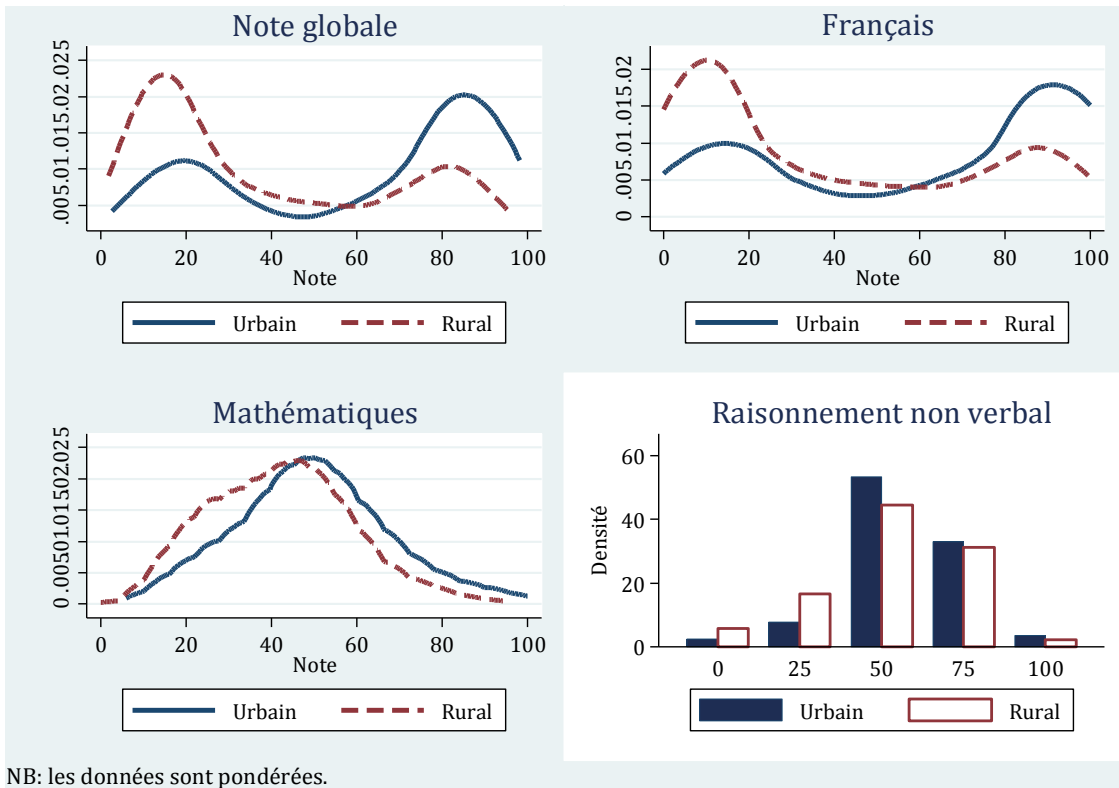


Tableau C 16. Aperçu des IPS : établissements privés uniquement

Établissements privés uniquement	Togo 2013	Moyenne IPS	Kenya 2012	Mozambique ^b 2014	Nigeria ^a 2013	Sénégal ^b 2011	Tanzanie 2014	Tanzanie ^b 2011	Ouganda 2013
Aptitudes de l'enseignant									
Connaissances minimales (% d'enseignants)	3,1	19,8	52,6	Pas Comparable	7,7	Pas Comparable	20,8	Pas comparable	14,7
Score de test (sur 100)	39,0	45,3	60,4	Pas Comparable	40,4	Pas Comparable	45,5	Pas comparable	41,5
Efforts de l'enseignant									
Taux d'absentéisme à l'école (% d'enseignants)	16,1	10,8	11,4	Pas Comparable	5,5	Pas Comparable	6,7	Pas Comparable	14,2
Taux d'absentéisme en classe (% d'enseignants)	28,4	29,9	29,3	Pas Comparable	9,5	Pas Comparable	41,8	Pas Comparable	40,5
Temps consacré à l'enseignement par jour	3h 43min	4h 07min	3h 44min	Pas Comparable	4h 23min	Pas Comparable	4h 19min	Pas Comparable	4h 27min
<i>Temps consacré à l'enseignement programmé</i>	<i>5h 33min</i>	<i>6h 04min</i>	<i>5h 55min</i>	<i>Pas Comparable</i>	<i>5h 24min</i>	<i>Pas Comparable</i>	<i>5h 54min</i>	<i>Pas Comparable</i>	<i>7h 33min</i>
Disponibilité des ressources									
Ratio élève/enseignant observé	26,2	27,4	22,9	Pas Comparable	22,1	Pas Comparable	37,0	Pas Comparable	28,9
Disponibilité des manuels scolaires (% d'élèves)	52,6	38,3	58,6	Pas Comparable	54,6	Pas Comparable	23,9	Pas comparable	1,9
Disponibilité du matériel minimal (% salles de classe)	30,8	62,8	92,1	Pas Comparable	78,3	Pas Comparable	28,8	Pas comparable	84,0
Disponibilité de l'infrastructure minimale (% d'établissements scolaires)	39,2	51,9	57,5	Pas Comparable	36,6	Pas Comparable	83,4	Pas comparable	42,9
Acquisition des connaissances par les élèves									
Score des tests de langue et de mathématiques (sur 100)	65,2	73,9	85,6	Pas Comparable	61,0	Pas Comparable	87,2	Pas comparable	70,3
Score du test de langue (sur 100)	67,8	76,8	90,4	Pas Comparable	64,1	Pas Comparable	90,8	Pas Comparable	71,0
Score du test de mathématiques (sur 100)	53,3	58,8	67,3	Pas Comparable	46,8	Pas Comparable	71,9	Pas Comparable	54,6

Remarque :

a. Les valeurs du Nigeria sont la moyenne pondérée des quatre États étudiés, à savoir Anambra, Bauchi, Ekiti, et Niger.

b. Au Mozambique, au Sénégal et en Tanzanie, seuls les établissements scolaires publics ont fait l'objet de l'enquête.

c. Ces chiffres reflètent la méthodologie IPS mise à jour. On trouvera de plus amples informations sur cette méthodologie à l'adresse www.SDIndicators.org.

d. L'Annexe B répertorie les définitions complètes des indicateurs.

Tableau C 17. Aperçu des IPS : tous les établissements

Tous les établissements	Togo 2013	Moyenne IPS	Kenya 2012	Mozambique ^b 2014	Nigeria ^a 2013	Sénégal ^b 2011	Tanzanie 2014	Tanzanie ^b 2011	Ouganda 2013
Aptitudes de l'enseignant									
Connaissances minimales (% d'enseignants)	1,6	14,6	40,4	0,3	3,7	Pas Comparable	15,6	Pas comparable	11,7
Score de test (sur 100)	35,6	43,0	57,1	26,9	32,9	Pas Comparable	46,5	Pas comparable	42,7
Efforts de l'enseignant									
Taux d'absentéisme à l'école (% d'enseignants)	20,5	18,6	14,1	44,8	13,7	18,0	15,0	23,0	26,0
Taux d'absentéisme en classe (% d'enseignants)	35,8	39,8	42,1	56,2	19,1	29,0	46,6	53,0	52,8
Temps consacré à l'enseignement par jour	3h 29min	3h 02min	2h 49min	1h 41min	3h 26min	3h 15min	2h 59min	2h 04min	3h 18min
<i>Temps consacré à l'enseignement programmé</i>	<i>5h 29min</i>	<i>5h 34min</i>	<i>5h 37min</i>	<i>4h 17min</i>	<i>4h 53min</i>	<i>4h 36min</i>	<i>5h 54min</i>	<i>5h 12min</i>	<i>7h 18min</i>
Disponibilité des ressources									
Ratio élève/enseignant observé	29,7	40,4	35,2	21,4	21,6	34,0	40,5	74,0	47,9
Disponibilité des manuels scolaires (% d'élèves)	68,5	37,1	48,0	68,1	38,2	Pas Comparable	25,9	Pas comparable	5,0
Disponibilité du matériel minimal (% salles de classe)	26,4	60,5	78,8	76,8	54,8	Pas Comparable	62,0	Pas comparable	80,6
Disponibilité de l'infrastructure minimale (% d'établissements scolaires)	22,3	38,1	59,5	29,1	18,5	Pas Comparable	36,6	Pas comparable	53,7
Acquisition des connaissances par les élèves									
Score des tests de langue et de mathématiques (sur 100)	45,7	49,6	72,0	20,8	32,2	Pas Comparable	49,5	Pas comparable	48,6
Score du test de langue (sur 100)	45,5	49,5	75,4	18,7	31,4	Pas Comparable	48,2	Pas Comparable	47,1
Score du test de mathématiques (sur 100)	44,6	47,3	59,0	25,1	31,9	Pas Comparable	57,6	Pas Comparable	43,4

Remarque :

a. Les valeurs pour le Nigeria sont la moyenne pondérée des quatre États étudiés, à savoir Anambra, Bauchi, Ekiti, et Niger.

b. Au Mozambique, au Sénégal et en Tanzanie, seuls les établissements scolaires publics ont fait l'objet de l'enquête

c. Ces chiffres reflètent la méthodologie IPS mise à jour. On trouvera de plus amples informations sur cette méthodologie à l'adresse www.IPSndicators.org.

d. L'Annexe B répertorie les définitions complètes des indicateurs.

VIII. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Banque mondiale. (2004). *Rapport sur le développement dans le monde 2004 : Des services pour les pauvres*. Banque mondiale. Washington, DC.

CONFEMEN et MEPSA. (2012), « Améliorer la qualité de l'éducation au Togo : les facteurs de réussite », Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage.

Coulombe, H. et Malé, C. (2012), « Togo : Profil de pauvreté 2006-2011 », PNUD et DGSCN.

DGSCN (2011), « Recensement général de la population et de l'habitat : Résultats définitifs », Direction générale de la statistique et de la comptabilité nationale.

Johnson, D., Cunningham, A., et Dowling, R. (2012). « Draft Final Report, Teaching Standards and Curriculum Review », document d'information pour les IPS.

« Probability Density Function », Wikipedia. Wikimedia Foundation, Inc., 14 février 2015. Web. 3 mars. 2015 <http://en.wikipedia.org/wiki/Probability_density_function>

Ross, Kenneth N. et Postlethwaite, T. Neville (1988), *Sample Design Procedures for the IEA. International Study of Reading Literacy*, IEA.

Vargas, E. et De Laat, J. (2003). « Do Differences in Teacher Contracts Affect Pupil Performance ? Evidence from Togo », Document de travail N°26955 de la Banque mondiale.