

unicef 
pour chaque enfant

Togo

DATA MUST SPEAK

Comprendre les facteurs de
performance des écoles togolaises

DATA
MUST
SPEAK 

unicef  | pour chaque enfant



RÉPUBLIQUE TOGOLAISE

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

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

UNICEF Innocenti fournit aux leaders d'opinion et aux décideurs les éléments de preuve dont ils ont besoin pour bâtir un monde meilleur et plus sûr pour les enfants. Il entreprend des recherches sur les problématiques actuelles et émergentes en utilisant des données primaires et secondaires qui reflètent la voix des enfants et des familles concernées. Notre bureau, qui a recours à la prospective pour concevoir le programme d'action en faveur des enfants, s'appuie pour ce faire sur des tours d'horizon prospectifs, l'analyse des tendances et l'élaboration de scénarios. Notre objectif est de constituer une bibliothèque diversifiée et évolutive de rapports, d'analyses et de documents d'orientation de haut niveau, ainsi que de proposer une plateforme de débat et de plaidoyer pour un large éventail de questions relatives aux droits de l'enfant.

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

Les résultats, les interprétations et les conclusions exprimés dans ce document n'engagent que leurs auteurs et ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'UNICEF. Cette publication a été examinée par un comité de lecture composé à la fois de personnel de l'UNICEF et d'experts extérieurs.

Des extraits de cette publication peuvent être librement reproduits à condition qu'il soit fait mention de la source. Les demandes d'autorisation concernant l'utilisation d'extraits plus longs ou de l'intégralité de la publication doivent être adressées à l'Unité des communications, à l'adresse suivante :

researchpublications@unicef.org

Tout extrait de cette publication peut être librement reproduit sous réserve d'être accompagné de la référence suivante :

UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective, Ministère des enseignements primaire, secondaire, technique et de l'artisanat du Togo et bureau de l'UNICEF au Togo, *Data Must Speak : Comprendre les facteurs de performance des écoles togolaises*. UNICEF Innocenti, Florence (Italie), 2022.

Pour nous contacter :

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

UNICEF HQ | Via degli Alfani 58

50121 Florence

Italie

Tél. : +39 05 520 330

researchpublications@unicef.org

www.unicef-irc.org

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

© Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), 2022

Photo de couverture : PHOTOS © UNICEF TOGO 2020/ PIMENT PROD

DATA MUST SPEAK

Comprendre les facteurs de performance des écoles togolaises



Remerciements

Le projet de recherche Data Must Speak (en français « les données doivent parler », ou DMS) au Togo est un effort conjoint rendu possible grâce à l'engagement du Ministère des enseignements primaire, secondaire, technique et de l'artisanat du Togo (MEPSTA), de l'UNICEF Togo, du Centre mondial de la recherche et de la prospective UNICEF Innocenti et de partenaires clés du secteur de l'éducation au Togo.

Le présent rapport a été rédigé par Yawo Kekeli Dzegle (MEPSTA), Agoura Badja Tchewafei (MEPSTA), Ayao Agbagnon (l'UNICEF au Togo), Alexis Le Nestour (UNICEF Innocenti) et Komlan Samati (UNICEF Innocenti).

Nous tenons particulièrement à remercier les membres de l'équipe technique du MEPSTA, placée sous la supervision du Secrétaire Général, M. Barakpété Ahiya, et notamment Kossi Kpomegni Tsali, qui a pris le temps d'examiner ce rapport et d'apporter de précieuses contributions. Nous tenons également à remercier les membres de l'équipe technique nationale du projet de recherche DMS : Affo-Ogou Attikpati, Agbéko Degboe Sabah, Boèvi Dodji Lawson, Kokou Essohanon Biyao, Kokou Ezih, Komlavi Amegadze, Kossivi Amaglo, Edoh Koffi Missebukpo, Tei Mani Perezzi et Yawo Dostè Dara-ahato.

Cette recherche n'aurait pu avoir lieu sans l'excellent soutien du bureau de pays de l'UNICEF au Togo, et notamment de Jean Mathieu Laroche (Chef de la section Éducation).

Nous sommes également reconnaissants aux examinateurs externes pour leurs précieux commentaires : Florencio Ceballos (Centre de recherches pour le développement international, ou CRDI), Hamidou Boukary (CRDI) et Alain Patrick Nkengne Nkengne (Institut international de planification de l'éducation [IIPÉ] de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO]).

Nous remercions nos chercheurs du projet DMS du Centre mondial de la recherche et de la prospective UNICEF Innocenti pour leur expertise et commentaires. Nous tenons à remercier Renaud Comba et Jessica Bergmann, qui ont supervisé la mise en oeuvre du projet de recherche ; Kevin Clidoro, qui a contribué à la finalisation de ce rapport ; nos collègues des divisions de l'administration et des communications pour leur soutien incomparable ; et Matt Brossard pour sa direction générale du projet DMS et de la section Éducation (READ) du Centre mondial de la recherche et de la prospective UNICEF Innocenti.

Le projet de recherche DMS au Togo a été rendu possible grâce au soutien financier du programme de partage de connaissances et d'innovations (de l'anglais Knowledge and Innovation Exchange, ou KIX) du Partenariat mondial pour l'éducation/CRDI.

Ce projet est également mis en oeuvre dans 13 autres pays grâce à une coalition de bailleurs de fonds : le programme KIX du Partenariat mondial pour l'éducation/CRDI, la Fondation Hewlett, la Fondation Jacobs, l'Agence norvégienne de coopération pour le développement, l'initiative Schools2030 et le Fonds thématique de l'UNICEF pour l'éducation.

Coalition de donateurs du projet de recherche Data Must Speak :





Table des matières

Remerciements	5
Introduction : l'initiative Data Must Speak au Togo	8
Le système éducatif togolais : défis et réformes actuelles	10-15
2.1. Présentation du système éducatif togolais	
2.2. Défis actuels au sein du système éducatif togolais	
2.3. Politiques éducatives et réformes en cours	
Objectifs du présent projet de recherche	16-27
3.1. Étapes du projet de recherche	
3.2. Questions de recherche	
Données : Description des bases de données administratives et bases de données relatives aux examens	18-19
Modélisation des facteurs de performance	20-41
5.1. Présentation et justification du choix des variables de performance utilisées	
5.2. Statistiques descriptives concernant la base de données	
5.3. Méthodologie pour modéliser les facteurs de performance	
5.4. Résultats	
Discussion	43-45
Conclusion	46-47
Annexes	48-57
Références	58-59



1. Introduction : l'initiative Data Must Speak au Togo

Introduction : l'initiative Data Must Speak au Togo

Dans le cadre du financement des activités mondiales et régionales du Partenariat mondial pour l'éducation, le MEPSTA bénéficie depuis 2014 de l'appui de l'UNICEF pour une meilleure utilisation des données par les acteurs de l'éducation. Il s'agit de l'initiative Data Must Speak (DMS) ou, en français, « les données doivent parler ».

Cette initiative vise à renforcer les capacités des systèmes nationaux pour la mise en place et l'utilisation de processus et d'outils de retour d'informations aux niveaux décentralisé et des écoles, afin d'accroître la redevabilité et la participation communautaire, ainsi que d'améliorer les connaissances sur les facteurs nécessaires à l'utilisation durable d'outils et de systèmes de pilotage et de retour d'informations. Ceci a notamment permis la création automatisée de tableaux de bord, qui fournissent un aperçu des ressources et des résultats de l'ensemble des établissements et des inspections scolaires au Togo.

Fort de ce succès, le MEPSTA a lancé en 2021 la mise en œuvre du projet de recherche de l'initiative DMS, qui se concentre sur l'analyse des facteurs de performance du système éducatif togolais et la recherche des écoles dites « modèles positives », c'est-à-dire des établissements scolaires qui réussissent exceptionnellement bien au vu du contexte

dans lequel elles opèrent et des ressources dont elles disposent. Le présent rapport est le résultat de la première étape du projet de recherche DMS au Togo, à savoir l'analyse des facteurs de performance des écoles togolaises.

Les prochaines étapes consisteront à sélectionner des écoles modèles positives (Étape 2) et à conduire des enquêtes qualitatives et quantitatives au sein des établissements scolaires (Étape 3) pour découvrir les pratiques et comportements déviants positifs permettant d'obtenir de bons résultats au Togo. La quatrième et dernière étape du projet de recherche DMS au Togo visera à analyser la façon de mettre à l'échelle les pratiques et comportements identifiés.

Après cette introduction, la deuxième section du présent rapport décrit le système éducatif togolais, son fonctionnement et les défis auxquels il doit faire face. La troisième section présente plus en détail le projet de recherche DMS et les questions de recherche traitées dans ce rapport. La quatrième section décrit les données utilisées dans l'analyse et la cinquième présente les résultats. Ces derniers sont analysés dans la sixième section, avant de parvenir à la conclusion du présent rapport.



2. Le système éducatif togolais : défis et réformes actuelles

Le système éducatif togolais : défis et réformes actuelles



2.1. Présentation du système éducatif togolais

Les structures de l'enseignement au Togo relèvent de la réforme de 1975 et ont été modifiées en 2005. Les niveaux d'enseignement se présentent comme suit :



Enseignement préscolaire

L'éducation préscolaire formelle est dispensée dans les jardins d'enfants, qui accueillent gratuitement les enfants âgés de 3 ans et plus pendant deux ans. Le plan sectoriel pour la période 2014-2025 prévoit au moins une année d'enseignement préscolaire obligatoire.



Enseignement primaire

L'accès est gratuit dans les écoles financées et gérées par le Gouvernement. L'enseignement primaire accueille les enfants âgés de 5 ans et plus et dure six années. Il est organisé en trois cycles secondaires d'une durée de deux ans chacun, à savoir : le cycle de cours préparatoires (CP1 et CP2) ; le cycle de cours élémentaires (CE1 et CE2) ; et le cycle de cours moyens (CM1 et CM2), sanctionné par l'examen d'obtention du Certificat d'études du premier degré (CEPD).

Il comprend deux cycles d'enseignement, à savoir : le premier cycle du secondaire (collège) et le second cycle du secondaire (lycée).

Le premier cycle du secondaire accueille les diplômés de l'enseignement primaire et se déroule dans les collèges d'enseignement général (CEG) et les collèges d'enseignement technique (CET).

Dans les CEG, l'enseignement dure quatre années, sanctionnées par le Brevet d'étude du premier cycle (BEPC). L'enseignement dispensé dans les CET est sanctionné par le Certificat d'aptitude professionnelle (CAP).

Le second cycle du secondaire dure trois ans et se déroule dans les lycées d'enseignement général, les lycées d'enseignement technique et les écoles professionnelles spécialisées.

Enseignement secondaire

Il est sanctionné par le Baccalauréat deuxième partie (BAC 2) de l'enseignement général et celui de l'enseignement technique. Les lycées d'enseignement technique proposent également un cycle court d'une durée de deux ans, sanctionné par le Brevet d'études professionnelles (BEP).

2.2. Défis actuels au sein du système éducatif togolais



Le Togo dispose d'un plan sectoriel de l'éducation (PSE) qui a été approuvé en 2010 en vue d'atteindre, à l'horizon 2020, la scolarisation universelle de qualité dans l'enseignement primaire. En 2012-2013, un diagnostic sectoriel du système éducatif togolais (RESEN) a été réalisé, permettant de réviser le PSE existant et d'élaborer un nouveau PSE pour la période 2014-2025. Le Gouvernement togolais a révisé le PSE pour la période 2020-2030 conformément au Plan national de développement, aux objectifs de développement durable, aux réformes de l'Union économique et monétaire ouest-africaine et à l'Agenda 2063 de l'Union africaine.

Malgré les efforts mis en œuvre par le Gouvernement, des défis en matière d'accès, d'équité, de qualité et de gouvernance subsistent. Au niveau primaire, le taux brut d'admission (TBA) en première année était de 125,7 % en 2020-2021 (INSEED, 2021), témoignant de la capacité du système à accueillir tous les enfants âgés de 6 ans au CP1 à l'échelle nationale. Toutefois, il existe des disparités régionales : ainsi, la région Centrale affiche un TBA inférieur à 100 % (85,7 %). En première année du collège, le TBA n'est que de 73,2 %, malgré une augmentation notable au cours de ces dernières années (de 3,1 points de pourcentage entre 2019-2020 et 2020-2021), avec de fortes disparités régionales (allant de 60,4 % dans la région Savanes à 91,7 % à Golfe-Lomé).

Le faible taux d'accès au collège peut s'expliquer par le nombre relativement bas d'élèves qui achèvent le primaire. Ainsi, 89 % des élèves atteignaient la dernière classe du primaire (CM2) en 2020-2021, un taux en baisse de 5 points de pourcentage par rapport à 2016-2017. Cependant, seulement 79,8 % des élèves réussissent à compléter le cycle primaire selon l'enquête en grappes à indicateurs multiples de 2017 (MICS, 2019). Le taux d'achèvement

du collège est en hausse au cours de ces dernières années, mais reste faible : 57 % des élèves atteignaient la dernière classe du collège en 2020-2021 (3^e) et, selon l'enquête MICS 2017 (MICS, 2019), 47,4 % finissaient le collège.

De plus, le Togo présente des inégalités de genre assez marquées en ce qui concerne les chances d'achever le primaire et le collège. Ainsi, 83 % des garçons finissent le primaire, contre 76,4 % des filles. Au collège, l'écart est encore plus grand : 54,9 % des garçons contre 34,1 % des filles selon l'enquête MICS. Le système éducatif togolais connaît également des difficultés pour ce qui est des apprentissages des élèves. D'après les rapports des évaluations du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la Conférence des ministres de l'éducation des États et gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN) (PASEC, 2014 ; PASEC, 2019), en 2019, au début du cycle primaire, 75,6 % des élèves togolais n'atteignaient pas le niveau d'aptitude minimal en lecture et en écriture, et 53 % en mathématiques. Si ce taux connaît une légère hausse en lecture et en écriture par rapport à 2014 (de 3,4 points de pourcentage), il a diminué en mathématiques (de 5 points de pourcentage).



Le Togo se place désormais en dernière position des 14 pays ayant participé à l'évaluation PASEC sur les compétences en mathématiques en début de scolarité. En fin de scolarité, les rapports des évaluations PASEC indiquent que, en 2019, 61,1 % des élèves togolais n'atteignaient pas le niveau d'aptitude minimal en lecture et en écriture, et 63 % en mathématiques. Les résultats en lecture et en écriture sont stables depuis 2014, mais ont chuté de plus de 10 points de pourcentage en mathématiques. Ainsi, les performances du Togo quant à la qualité de l'enseignement sont relativement médiocres et tendent à stagner, voire à régresser, et ce malgré les efforts déployés au cours de ces dernières années pour améliorer la qualité des apprentissages, tels que la mise en œuvre de nouveaux programmes d'études, la mise à disposition de manuels scolaires aux niveaux préscolaire et primaire, la construction de nouvelles Écoles nationales d'instituteurs (ENI) avec recrutement et formation d'élèves-maîtres, la formation des enseignants, les campagnes de sensibilisation pour réduire les taux de redoublement au primaire ainsi que les subventions aux établissements scolaires et aux activités de recherche pour améliorer la qualité des écoles primaires.

en œuvre en 2021, prévoit de doubler la durée de la formation des enseignants du préscolaire et du primaire, la faisant passer d'un à deux ans. Au niveau secondaire, les ENS seront désormais rattachées aux universités. De plus, l'accès à ces écoles ne se fera plus par voie de concours mais sur la base d'un examen des dossiers. Cette politique vise à mettre en place un vivier d'enseignants qui pourra être utilisé aussi bien par le secteur privé que par le secteur public.

Le recrutement des enseignants a également été modifié et confié aux régions. Il se fera parmi le vivier d'enseignants formés dans les ENI. Les écoles privées devront aussi recruter dans ce vivier. Par ailleurs, pour augmenter le pourcentage d'enseignantes, la politique envisage de mettre en place des mesures d'incitation encourageant les femmes à intégrer la profession enseignante. Un quota instaurant la parité des genres pour la formation des enseignants est aussi envisagé.



2. Nouveaux manuels scolaires et programmes d'études

2.3. Politiques éducatives et réformes en cours

Pour relever les défis en matière d'accès et de rétention des élèves ainsi que de mauvaise qualité des apprentissages, le Togo a mis en place au cours de ces dernières années plusieurs politiques éducatives.



1. Réforme de la formation et du recrutement des enseignants

La réforme des ENI et des Écoles normales supérieures (ENS), adoptée en 2018 et mise

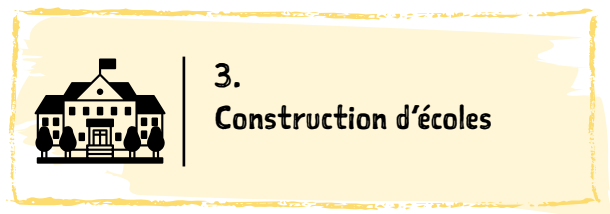
Les programmes d'études utilisés par le Togo avant 2014 dataient de 1980, et leur qualité était insuffisante dans le contexte actuel de mondialisation. Ils étaient difficiles à comprendre pour les enseignants et consistaient en une liste non détaillée de contenus, sans objectifs ou orientations pour aider les enseignants à préparer les cours. La réforme des programmes scolaires n'a été lancée qu'en 2014 avec l'appui du PME, dans le cadre de la mise en œuvre de la deuxième phase du Projet Éducation et renforcement institutionnel (PERI 2).

Cette réforme s'applique à tous les niveaux d'enseignement de façon progressive. Elle a été amorcée en 2014, avec les programmes de CP1. Le Togo dispose désormais de manuels de français et de mathématiques du CP1 au CE2, ainsi que de manuels de

langue et de communication, de graphisme et de calcul pour la petite et la grande section de l'enseignement préscolaire, tous accompagnés de guides destinés aux enseignants. Tous les enseignants intervenant aux niveaux d'enseignement allant de la petite section au CE1 ont été formés aux nouveaux programmes d'études. Depuis lors, ces manuels sont distribués gratuitement chaque année dans tous les établissements préscolaires et primaires du pays.

Le processus d'élaboration des programmes scolaires de CM1 et de CM2 va se poursuivre dans le cadre du lancement du Projet d'amélioration de la qualité et de l'équité dans l'éducation de base en 2022.

Il convient de souligner que parallèlement à l'élaboration des programmes aux niveaux préscolaire et primaire, la révision des programmes a été entamée dans l'enseignement secondaire avec le soutien de l'Agence française de développement dans le cadre de la mise en œuvre du Projet d'appui à la réforme des collèges (PAREC).



Pour répondre efficacement à la demande d'éducation, il est prévu de mettre en place et d'opérationnaliser la carte scolaire.

Afin que la répartition géographique des établissements scolaires permette d'assurer l'enseignement primaire universel, l'ouverture des écoles est conditionnée par quatre normes clés : i) la distance entre

l'école et le domicile des élèves ;
ii) la taille maximum de l'établissement ;
iii) la population minimum ; et iv) le paquet minimum d'infrastructure requis pour ouvrir une école. Ces normes ont été révisées pour répondre aux objectifs du PSE, en fonction des besoins identifiés sur le terrain. Pour poursuivre la dynamique de l'offre et favoriser la demande d'éducation préscolaire, primaire et secondaire, le Gouvernement envisage un programme ambitieux de construction de bâtiments avec deux salles de classe pour l'enseignement préscolaire au sein des nouvelles écoles primaires publiques et dans les établissements existants qui n'en disposent pas, conformément aux normes d'accessibilité et d'inclusion, de bâtiments avec trois salles de classe dans les écoles primaires publiques ne disposant pas de locaux physiques ou ayant des effectifs pléthoriques, de bâtiments avec quatre salles de classe dans les collèges publics ne disposant pas de locaux physiques ou ayant des effectifs pléthoriques, et de bâtiments de trois salles de classe dans les lycées publics ne disposant pas de locaux physiques ou ayant des effectifs pléthoriques.

Pour la mise en œuvre de ce programme, dans le cadre de la feuille de route du Gouvernement pour la période 2020-2025, il est envisagé de « renforcer les infrastructures physiques et équiper les établissements scolaires d'outils digitaux » à travers la construction de 25 000 salles de classe dans les établissements publics aux niveaux préscolaire, primaire et secondaire ; la modernisation des installations (notamment des sanitaires) existantes ; et la connexion des établissements scolaires publics au réseau Internet. La construction des salles de classe permettra d'atteindre un ratio de 40 à 45 élèves par salle de classe.



4. Gestion des écoles

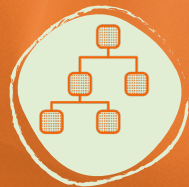
Pour une gestion efficace et efficiente des établissements scolaires, le Togo envisage de renforcer la participation communautaire. Pour ce faire, le Gouvernement a procédé à l'actualisation des textes instaurant les comités de gestion des établissements scolaires, afin d'accorder plus de rôles et de responsabilités aux communautés dans la gestion et la direction des établissements scolaires.

En dehors des chefs d'établissement qui sont responsables de la gestion administrative des activités menées au sein de leur école, les comités de gestion des établissements, composés de représentants des parents, de membres du personnel et de personnes-ressources issues de la communauté locale, sont les entités chargées de la mise en œuvre des projets d'établissement et d'école. Plus précisément, les comités de gestion des écoles primaires publiques (COGEP) et les comités de gestion des ressources des établissements secondaires publics (COGERES) doivent apporter leur soutien aux établissements en vue d'atteindre des résultats et d'assurer le suivi du fonctionnement adéquat des écoles.

Les communautés sont ainsi positionnées comme acteurs clés de la nouvelle

gouvernance éducative. Des mesures sont prévues pour mieux organiser lesdites communautés et les sensibiliser à l'importance de la scolarisation des enfants. Les associations de parents d'élèves (APE), les COGEP et d'autres organisations communautaires seront renforcées et soutenues pour mener des actions de mobilisation sociale en faveur de l'éducation.

Enfin, la pratique des projets d'établissement sera généralisée à l'ensemble des collèges et des lycées dans la mesure où cette stratégie permet d'instaurer une gestion axée sur les résultats avec la participation effective des communautés. La capacité des COGEP et des COGERES à assumer pleinement leurs fonctions constitue une des clés de l'opérationnalisation et de la réussite des projets d'établissement. Ainsi, ces comités bénéficieront de plusieurs programmes de formation, et le guide d'élaboration des projets d'établissement sera systématiquement utilisé. Des tableaux de bord simplifiés seront également mis au point pour permettre aux acteurs communautaires de participer activement à la gouvernance du système éducatif au niveau local. Ils permettront à la communauté (parents d'élèves, COGEP, COGERES, etc.) d'avoir accès aux principales informations relatives à leur établissement scolaire et à son environnement. Au vu des enseignements tirés dans le cadre des projets PAREC et PERI, les communautés seront mobilisées pour aider à la construction des infrastructures et améliorer les conditions d'accueil de tous les enfants, notamment ceux en situation de handicap.



3. Objectifs du présent projet de recherche

Objectifs du présent projet de recherche



3.1. Étapes du projet de recherche

L'initiative DMS, menée en partenariat avec le MEPSTA, a pour objectif d'identifier les facteurs de performance du système éducatif togolais. Quatre étapes ont été définies avec le MEPSTA pour ce projet de recherche.



Étape 1

Lors de la première étape, qui est décrite dans le présent rapport, une analyse quantitative des données administratives du système éducatif a été réalisée afin d'identifier les facteurs d'intrants scolaires qui sont corrélés avec de meilleures performances des élèves. Cette analyse doit permettre de fournir des pistes de politiques éducatives aux décideurs togolais, notamment en quantifiant les gains possibles en changeant certains paramètres énoncés dans les politiques éducatives (par exemple, taille des classes, formation des enseignants, etc.).

Toutefois, seulement une petite partie des performances des écoles peut être expliquée par les données disponibles.



Étape 2

La deuxième étape de la recherche prévoit d'identifier les écoles modèles positives au Togo ; c'est-à-dire des écoles qui réussissent exceptionnellement bien compte tenu des moyens à leur disposition et du contexte dans lequel elles opèrent. Ces écoles sont des perles rares, et les mesures qu'elles mettent en place pour atteindre ces résultats peuvent éclairer les autres établissements et permettre de recenser les pratiques et comportements qui pourront être mis à l'échelle pour améliorer le système éducatif togolais.



Étape 3

La troisième étape de la recherche consistera à collecter des données quantitatives et qualitatives supplémentaires dans les écoles modèles positives et au sein d'un groupe témoin, afin d'identifier les facteurs de performance qui ne sont pas capturés dans les données administratives, tels que la gestion des écoles, les comportements des chefs d'établissement et des enseignants, ou les pratiques pédagogiques dans les salles de classe. Les résultats des étapes 2 et 3 feront l'objet d'un deuxième rapport.



Étape 4

Ensuite, la dernière étape du projet de recherche consistera à analyser la manière de mettre à l'échelle les comportements et pratiques déviants positifs recensés durant la troisième étape.

3.2. Questions de recherche

Afin d'orienter l'analyse du présent rapport portant sur la première étape, les questions de recherche suivantes ont été formulées par les équipes techniques du MEPSTA et de l'initiative DMS :

1. **Est-ce que le système éducatif togolais parvient à réduire les inégalités en matière de genre, de lieu de résidence et de richesse ?**
2. **Est-ce que la politique et les réformes relatives au recrutement des enseignants sont pertinentes et efficaces ?**
3. **Quels sont les effets de la modification de la distribution des intrants scolaire (par exemple, taille des classes, manuels scolaires) ? Quels investissements pourraient maximiser les performances du système éducatif ?**
4. **Est-ce que les mauvaises conditions de l'environnement éducatif, telles que le manque de latrines, des enfants impactent les performances scolaires ?**







4. Données

Données : description des bases de données administratives et bases de données relatives aux examens

Le processus de collecte de ces données provenant du SIGE, les informations contenues dans les bases de données, les limites de ces dernières ainsi que le processus visant à créer la base pour la première étape de la recherche DMS ([analyse quantitative](#)) sont décrits plus en détail en annexe.

Les analyses quantitatives s'appuient sur deux bases de données administratives produites par le MEPSTA :

1) Le système d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE) pour la période 2013-2021

2) Les bases de données relatives aux résultats aux examens pour la période 2014-2021



1- LE LEADERSHIP ET LA CULTURE DE L'EXCELLENCE

MA.11 : Je veux devenir un leader

Plan

- Activité 1 : Un leader en herbe
- Activité 2 : Madame Gado !
- Activité 3 : Drôle de chef de village !
- Activité 4 : Le major général
- Activité 5 : Les qualités de leadership
- Activité 6 : Retour sur les apprentissages
- Activité 7 : Je fais le point
- Activité 8 : Je retiens



Un leader en herbe

Observe l'image.



- A. Décris ce que tu vois.
- B. Dis ce que fait Koffi.
- C. Dis pourquoi les autres applaudissent.
- D. Dis, selon toi, ce que représente Koffi pour le groupe.

2 Madame Gado !

Lis le texte.

Madame Gado travaille beaucoup et possède une grande plantation de café. Elle cultive aussi des produits vivriers. Elle sait préparer du savon. Elle l'apprend aux autres femmes du village pour les aider à mieux vivre. Tout le monde l'estime.

- A. Dis ce que fait Madame Gado ;
- B. Dis ton appréciation de ce qu'elle représente dans le village.

3 Drôle de chef de village !

Observe l'image.



- A. Décris ce que tu vois ;
- B. Dis si ce chef du village peut
- C. Dis ce que tu penses de ce

MON MANUEL DE COMPÉTENCES DE VIE COURANTE

MON MANUEL DE COMPÉTENCES DE VIE COURANTE



5. Modélisation des facteurs de performance

Modélisation des facteurs de performance

5.1 Présentation et justification du choix des variables de performance utilisées

Cinq variables de performance principales sont considérées :

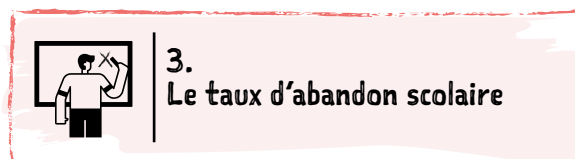


Le taux de promotion correspond au pourcentage d'élèves pour un niveau pédagogique donné qui passe en classe supérieure. En 2019-2020, les taux de promotion étaient respectivement de 81,6 % et de 72 % au primaire et au collège dans les systèmes public et communautaire. Le taux de promotion est un indicateur clé du système éducatif. Les élèves qui ne passent pas en classe supérieure ont soit redoublé, ce qui représente un échec scolaire et un coût important pour le système éducatif, ou abandonné l'école, ce qui va à l'encontre de l'objectif visant à garantir l'éducation pour tous. Le taux de promotion constitue notre indicateur de performance principal, car il peut être calculé pour tous les niveaux et est associé avec l'objectif susmentionné. Ce taux dépend en partie des apprentissages des élèves. En effet, les redoublements sont décidés en fonction des résultats lors de réunions trimestrielles organisées par les inspections. Toutefois, le taux de promotion peut être influencé par des choix politiques et varier d'une année à l'autre (par exemple, il a augmenté l'année de la crise de la COVID-19), mais les modèles capturent ceci en ajustant pour l'année considérée.

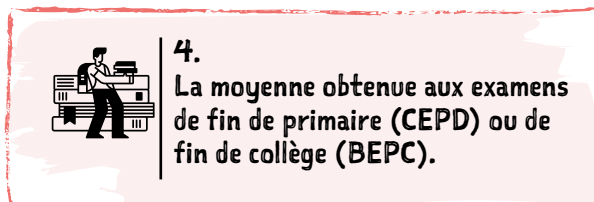
De même, ce taux varie considérablement d'un niveau à l'autre, car les redoublements en début de cycle (CP1, CE1 et CM1) sont normalement interdits. Les modèles prennent en compte le niveau pour refléter cet aspect.



Au Togo, les redoublements sont décidés en fonction des résultats des élèves lors de réunions trimestrielles organisées par les inspections. Ainsi, un taux de redoublement élevé dans une école est un indicateur de mauvais apprentissages des élèves. Le taux de redoublement est de 6,5 % au primaire et de 14,6 % au collège selon les données du SIGE.



L'abandon ou le décrochage scolaire constitue la manifestation de mauvais apprentissages et d'un environnement scolaire peu propice à l'épanouissement des élèves. Les taux d'abandon sont respectivement de 12,4 % et de 13,7 % au primaire et au collège selon les données du SIGE.



Les examens en vue de l'obtention du CEPD et du BEPC à la fin du primaire et du collège sont harmonisés au niveau national. Les résultats à ces examens constituent une indication fiable du niveau des apprentissages des élèves.



5. Le taux d'admission au CEPD et au BEPC.

Le taux d'admission est bien entendu étroitement lié à la moyenne obtenue aux examens, mais son analyse permet de révéler les politiques qui peuvent aider les élèves à poursuivre leurs études dans le cycle supérieur. Au cours des dernières années, le taux d'admission au CEPD a été de 69,1 % et celui au BEPC de 60,9 %.

Le processus d'élaboration des variables de performance est décrit en annexe.

5.2 Statistiques descriptives concernant la base de données

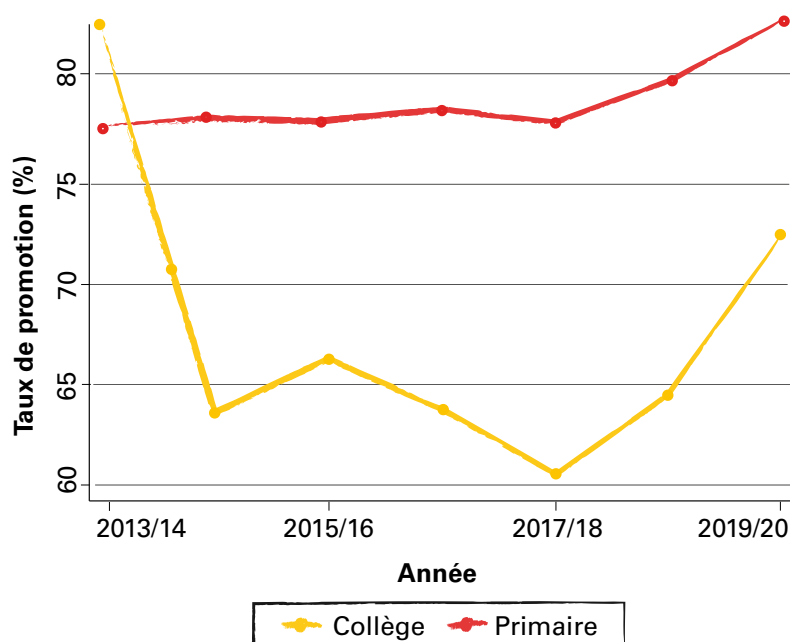
Les moyennes, les écarts-types, les valeurs minimales et maximales, ainsi que le nombre d'observations des variables

d'analyse sont reportés dans les tableaux en annexe. Les moyennes sont calculées au niveau individuel des élèves et les échantillons sont limités aux observations comprises entre 0 et 150 % pour le taux de promotion dans les écoles publiques et communautaires, comme cela est le cas dans le cadre de l'analyse.

Le taux de promotion tend à être plus élevé au primaire qu'au collège (78,1 % contre 66,8 %) pour la période d'analyse. Comme on peut le voir sur la figure 1, le taux de promotion au primaire est resté relativement stable au fil du temps, mais a été plus élevé en 2019-2020 et en 2020-2021, vraisemblablement en raison de politiques de promotion automatique mises en place à la suite de la fermeture des écoles pour lutter contre la pandémie de COVID-19.

Le taux de promotion au niveau collège a connu de plus fortes variations au cours du temps et a également fortement augmenté à partir de 2019-2020.

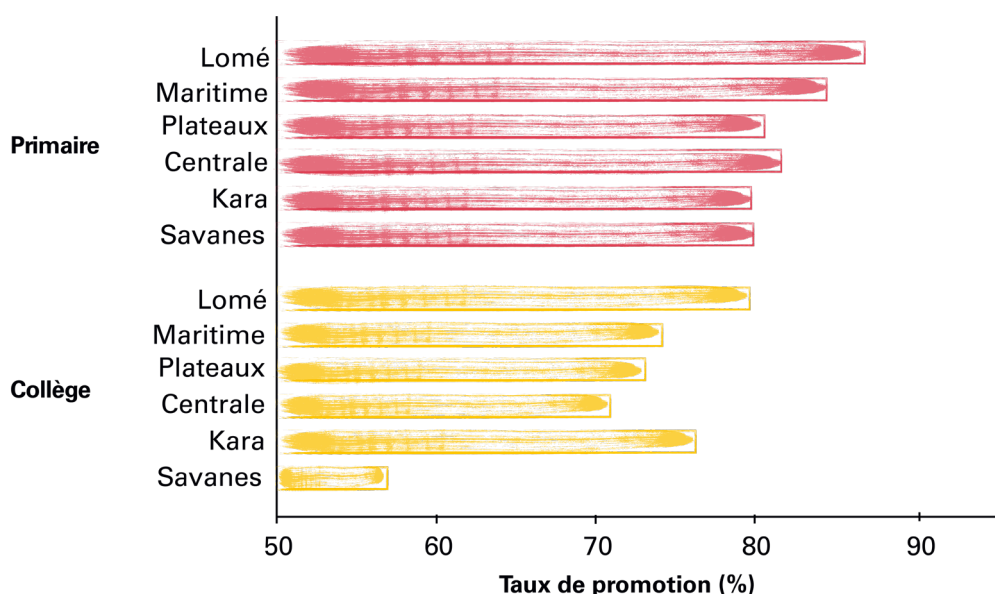
Figure 1 : Taux de promotion au primaire et au collège de 2013-2014 à 2019-2020.



Le taux de promotion diffère également en fonction de la région. Il est plus élevé au primaire dans les régions de Lomé et Maritime. Au collège, la région de Lomé affiche aussi le taux de promotion le plus élevé, juste devant la région de Kara . Ces différences entre régions peuvent refléter des différences de public scolaire. Par exemple, au primaire, dans la région de Lomé, 13,4 % des élèves ont des parents fonctionnaires, et

10,3 % ont des parents agriculteurs ou éleveurs, alors que dans le reste du pays, 72 % des parents sont agriculteurs ou éleveurs et 4,7 % sont fonctionnaires. Mais les différences entre régions peuvent également découler d'une dotation inégale. Ainsi, le ratio d'élèves par enseignant au collège est le plus bas dans la région de la Kara avec 37,2, et le plus élevé dans la région Savanes avec 47,3 élèves par enseignant.

Figure 2 : Taux de promotion en fonction de la région.

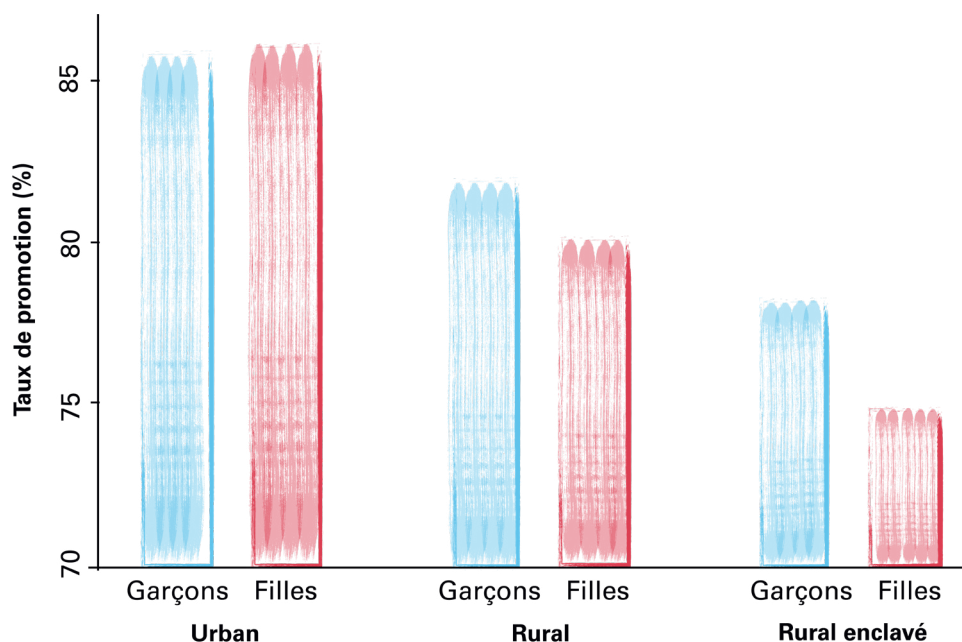


Note : Années 2019-2020 à 2020-2021. Les taux de promotion en CM2 et en 3^e correspondent aux taux de réussite aux examens.

Le taux de promotion est aussi plus élevé en milieu urbain (85,9 % et 77,3 % au primaire et collège respectivement) que rural (80,3 % et 68,7 %). Mais il existe aussi des différences en fonction de l'accessibilité du milieu. Les écoles qui déclarent ne pas être accessibles en toute saison en milieu rural (environ

12,5 % des élèves au primaire) ont des taux de promotion sensiblement plus faibles. Surtout les différences filles/garçons s'accroissent dans ces zones alors que les filles réussissent un peu mieux que les garçons en milieu urbain (**voir figure 3**).

Figure 3 : Taux de promotion au primaire pour les filles et les garçons en milieu urbain, rural et rural enclavé.



Note : Années 2019-2020 à 2020-2021. Le taux de promotion en CM2 correspond au taux de réussite aux examens du CEPD.

5.3 Méthodologie pour modéliser les facteurs de performance

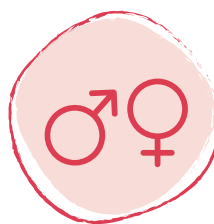
Afin d'estimer les facteurs associés aux performances des élèves, des modèles multivariés ont été estimés. Les variables explicatives ont été choisies en fonction de leur pertinence pour répondre aux questions de recherche, de leur variabilité¹, de la qualité des données, du faible taux de non-réponse et de leur association avec les variables de performance. Le but était d'estimer précisément la relation entre les variables d'intérêt (taille des classes, nombre de manuels par élève, etc.) et les variables de performance (taux de promotion, résultats aux examens, etc.), qui peuvent éclairer les décideurs politiques.

Un défi de notre analyse consiste à nous assurer que les relations estimées puissent être interprétées comme des effets causaux et non comme de simples corrélations. Par exemple, nous observons que les performances des élèves sont meilleures lorsque les élèves disposent de manuels scolaires. Mais cela ne veut pas forcément dire que distribuer plus de manuels scolaires va améliorer les résultats scolaires. En effet, il est possible que les écoles qui possèdent plus de manuels scolaires disposent également de meilleurs équipements scolaires (tableaux, nombre de places assises, etc.). Notre stratégie pour identifier l'effet réel d'un plus grand nombre de manuels scolaires consiste à vérifier, en utilisant d'autres variables, les ressources de l'école pour comparer des établissements qui sont identiques en termes de ressources scolaires. Toutefois, même en contrôlant par d'autres variables, il est possible qu'il existe

¹ Les variables présentant peu de variabilité ne sont pas incluses dans le modèle, car elles contribuent peu aux résultats et peuvent introduire des multicollinéarités.

des variables inobservées dans la base de données du SIGE, telles que les capacités de gestion du chef d'établissement, qui soient corrélées avec la présence de manuels scolaires et de bonnes performances éducatives. Si tel est le cas, la relation positive que nous observons entre ces deux variables pourrait être due au fait que les écoles disposant de plus de manuels scolaires sont également mieux gérées, et distribuer plus de manuels scolaires n'aurait pas l'effet escompté. Afin de réduire ce type de biais, nous avons aussi introduit dans le modèle des effets fixes école. En effet, pour chaque école, nous disposons de données pour plusieurs années et niveaux, et ventilées par genre, ce qui permet d'introduire un effet fixe école dans le modèle qui permet de vérifier tous les facteurs qui sont stables dans le temps (par exemple, pauvreté au sein de la zone considérée, motivation des familles en ce qui concerne l'école, etc.). Comme l'effet fixe école contrôle tous les paramètres qui sont stables dans le temps, les relations estimées découlent de la variance des paramètres au sein des écoles (soit dans le temps, entre différents niveaux, ou entre filles et garçons). Par exemple, la disponibilité des manuels scolaires au sein d'une même école varie entre les différents niveaux d'enseignement et au cours des années.

Le modèle permet alors d'estimer pour chaque établissement si les performances sont meilleures pour les niveaux et les années pour lesquels il y a plus de manuels scolaires disponibles. Chaque école constitue ainsi son propre point de contrôle, ce qui permet de garantir que les relations observées entre les variables d'intérêt et les variables de performance ne sont pas dues à des différences systématiques entre établissements.



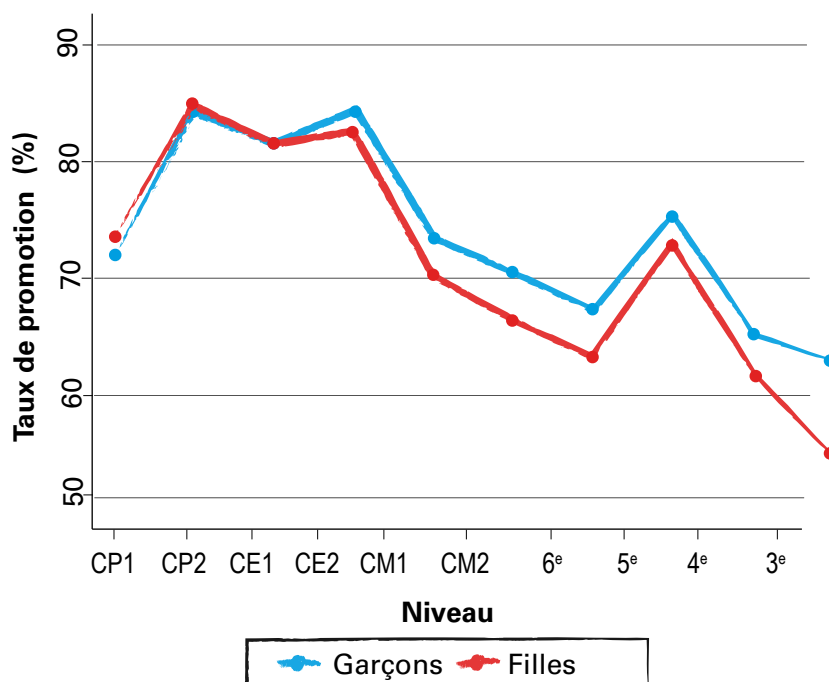
Genre des élèves

Au Togo, les performances des filles sont moins bonnes que celles des garçons. Les statistiques nationales montrent que le taux de promotion des garçons est d'environ 0,9 point de pourcentage supérieur à celui des filles en primaire. Cet écart monte à 4,1 points de pourcentage au collège (voir les statistiques descriptives présentées dans la **figure 4**). Il n'y a pas eu d'amélioration significative au cours de ces dernières années, et l'écart entre le taux de promotion des filles et celui des garçons a même augmenté à l'issue de l'année scolaire 2019-2020, lorsque les écoles ont dû fermer en raison de la pandémie de COVID-19. Les différences entre filles et garçons tendent à s'accroître au cours du cycle primaire. Les filles affichent même un taux de promotion légèrement plus élevé que celui des garçons en CP1 et en CP2, mais à partir du CE2, la tendance s'inverse. À la fin du CM1, le taux de promotion des filles en CM2 est de 3,5 points de pourcentage inférieur à celui des garçons. Les filles obtiennent également de moins bons résultats aux examens du CEPD : leur taux de réussite est de 3,9 points de pourcentage inférieur à celui des garçons et leur moyenne sur 20 est plus basse de 0,3 point. L'écart entre les filles et les garçons persiste au collège, où les garçons enregistrent des taux de promotion systématiquement plus élevés que ceux des filles.

5.4 Résultats

Les modèles révèlent les facteurs associés avec un meilleur taux de promotion (exprimé en points pourcentage), les taux de redoublement et d'abandon, la moyenne sur 20 aux résultats des examens de fin de primaire (CEPD) ou à la fin du collège (BEPC), ainsi que les taux d'admission à ces examens.

Figure 4 : Taux de promotion en fonction du genre.



Note : Les taux de promotion en CM2 et en 3^e correspondent aux taux de réussite aux examens.

Les modèles prennent en compte le genre des élèves aux niveaux primaire et collège. Des interactions ont été modélisées entre les variables analysées et le genre des élèves : genre de l'enseignant, genre du chef d'établissement, longueur du trajet pour se rendre à l'école et présence de latrines. En effet, ces variables peuvent avoir des effets différents pour les élèves en fonction de leur genre. Ainsi, on constate que les filles réussissent mieux lorsque l'enseignement est dispensé par une femme (**voir tableau 1**). En primaire, lorsque l'enseignant est un homme, le taux de promotion des filles est inférieur à celui des garçons (76,7 % contre 78 %), mais lorsque l'enseignement est dispensé par une femme, ce taux est supérieur à celui des garçons (78,1 % contre 76,4 %). Les modèles explorant les facteurs associés aux taux de redoublement et d'abandon montrent que l'effet des enseignantes sur la scolarité des filles est notamment lié à une réduction du taux d'abandon pour ces dernières. Les résultats sont confirmés par les modèles utilisant les notes au CEPD, qui montrent

que les filles obtiennent une moyenne de 0,37 point inférieure à celle des garçons lorsque l'enseignant est un homme, mais seulement de 0,24 point inférieure lorsque l'enseignement en CM2 est dispensé par une femme. Seulement 16,9 % des élèves ont une enseignante, principalement dans les petites classes². **Un plus grand nombre d'enseignantes au niveau primaire pourrait permettre aux filles de mieux réussir sans pour autant faire baisser le taux de promotion total. Au niveau collège, les résultats indiquent également un lien entre le genre de l'enseignant et les performances des filles et des garçons.** Dans la base de données relative au niveau collège, les données concernant les enseignants sont une moyenne au niveau du collège considéré.

Ainsi, la variable « enseignante » fait référence au pourcentage d'enseignantes au sein de l'établissement. Il n'y a que 8,1 % d'enseignantes au niveau collège, et 52,6 % des élèves fréquentent un collège avec aucune enseignante. Pour faciliter la lecture du tableau, l'effet des enseignantes

2. 21,1 % des élèves ont une enseignante en CP1. Ce taux chute à 4,2 % en CM2.

Tableau 1 : Taux simulés de promotion en fonction du genre des élèves et celui de l'enseignant³.

	Primaire		Collège	
	Enseignant	Enseignante	0 % d'enseignants	25 % d'enseignantes
Garçons	78 %	76,7 %	67 %	65,2 %
Filles	76,4 %	78,1 %	60,9 %	62,9 %
Total	77,3 %	77,3 %	64,4 %	64,2 %

au collège est considéré pour un collège avec 25 % de femmes dans le corps enseignant au lieu de 0 %. **Comme pour le niveau primaire, un plus grand nombre d'enseignantes pourrait permettre de réduire les écarts entre le taux de promotion des filles et celui des garçons sans impacter de manière significative le taux de promotion total.** L'effet des enseignantes est particulièrement important dans le cadre du modèle expliquant l'abandon scolaire. Ces résultats sont confirmés par le modèle expliquant les résultats au BEPC. **Ainsi, l'admission au BEPC augmente fortement pour les filles lorsqu'il y a plus d'enseignantes dans le collège.**

De même, le genre du chef d'établissement est associé à de meilleurs résultats pour les filles au niveau primaire, notamment grâce à un taux d'abandon plus faible pour les filles lorsque le chef d'établissement est une femme (diminution de 0,8 point de pourcentage). Le taux d'abandon des garçons reste identique quel que soit le genre du chef d'établissement, et l'écart entre les filles et les garçons en termes de moyenne et d'admission au CEPD diminue également lorsque le chef d'établissement est une femme. Les associations positives entre le genre du chef d'établissement et les résultats scolaires ne sont pas observées au niveau collège. Ces résultats sont en ligne avec les résultats d'autres études qui montrent que les femmes sont sous-représentées aux postes de direction, malgré le fait que les résultats des élèves semblent meilleurs

lorsque le chef d'établissement est une femme (Bergmann, Conto et Brossard, 2022).

L'impact de la distance du domicile des élèves par rapport à l'école varie en fonction du genre de l'élève. Alors que les garçons ne semblent pas être affectés par une longueur de trajet moyenne plus grande pour se rendre à l'école au niveau primaire, le taux de promotion des filles diminue de 0,3 point de pourcentage lorsque la distance moyenne augmente d'un kilomètre.

Au collège, l'impact de la distance est négatif pour les garçons, mais l'effet est plus que doublé pour les filles (baisse de 0,5 point de pourcentage pour les garçons contre 1,3 point pour les filles). **Dans les deux cas, la distance semble surtout affecter le taux de promotion des filles, en influençant notamment le taux d'abandon.** Cela peut être dû au fait que les filles font face à plus de dangers que les garçons lorsqu'elles doivent se rendre à l'école ou que les familles sont peu enclines à laisser leurs filles s'éloigner de la maison. **Enfin, la présence de latrines est associée à un taux d'abandon des filles plus faible que celui des garçons au niveau primaire.**

Les résultats montrent des différences claires entre les performances des filles et celles des garçons, et fournissent également des pistes d'explication. Le fait que les filles réussissent mieux avec des femmes au sein du corps enseignant ou aux postes

3. Les taux de promotion ont été estimés selon l'hypothèse que toutes les caractéristiques restaient identiques et que seul le genre de l'enseignant et de l'élève changeait.

de direction indique que les inégalités de genre au Togo ne sont pas une fatalité et que les filles peuvent réussir aussi bien que les garçons lorsqu'elles se trouvent dans un environnement favorable. Les données sont trop limitées pour comprendre les raisons pour lesquelles les filles réussissent mieux avec des enseignantes, et les prochaines étapes du projet de recherche DMS au Togo révéleront peut-être des différences en matière de comportement ou de pratiques pédagogiques entre enseignants et enseignantes. Toutefois, il convient de noter que l'effet positif des enseignantes sur la scolarisation des filles a déjà été observé dans d'autres contextes⁴ et peut s'expliquer par une plus grande motivation à réussir de la part des filles lorsqu'elles ont un exemple féminin ou par des pratiques et comportements différents des enseignantes.

Le Togo pourrait ainsi favoriser l'égalité des genres en recrutant plus d'enseignantes et de directrices. Les conditions de scolarisation constituent aussi des facteurs importants pour l'égalité des genres. **Réduire la distance par rapport à l'école (ou mettre en place des transports en commun) et construire plus de latrines pourrait avoir des avantages importants pour les filles.**



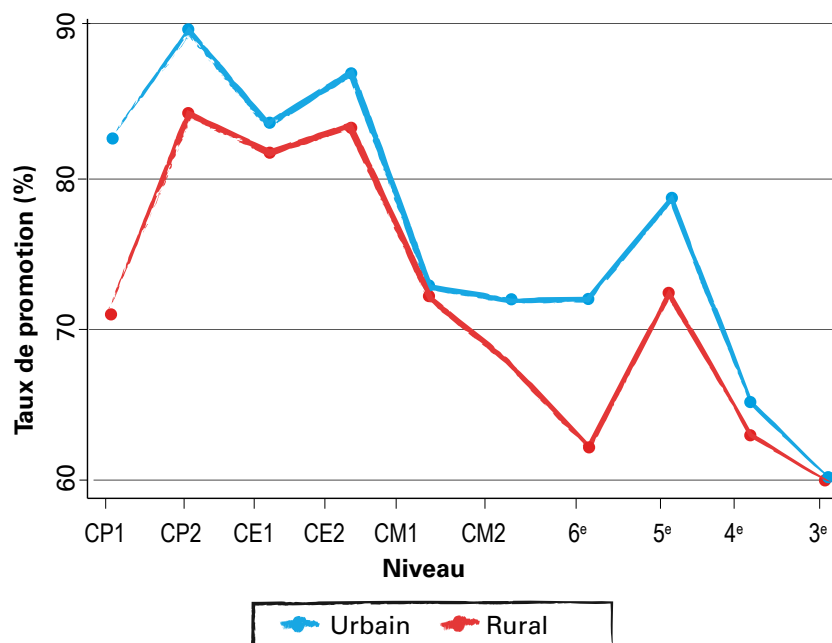
Milieu socioéconomique des élèves

Les élèves en milieu urbain enregistrent des taux de promotion plus élevés que ceux des élèves en milieu rural tout au long de leur parcours scolaire (voir figure 2). Étant donné que les modèles prennent en compte les effets fixes école, il est impossible de tenir compte de la variable « urbain/rural » dans les modèles. Toutefois, l'analyse des effets fixes école montre que les écoles en milieu rural enregistrent systématiquement des performances moins bonnes que celles en milieu urbain, même en tenant compte des intrants scolaires et du milieu socioéconomique des parents.

Les statistiques descriptives mettent également en évidence des différences très importantes en fonction de la profession des parents. **Les enfants de parents fonctionnaires et artisans réussissent beaucoup mieux que les enfants d'agriculteurs ou d'éleveurs tout au long de leur parcours scolaire.** Ces différences subsistent dans les modèles multivariés et mettent en lumière de fortes inégalités en fonction du milieu social des parents : les enfants de fonctionnaires ont 2 et 6,5 points de pourcentage plus de chances de passer en classe supérieure que les enfants d'agriculteurs au primaire et au collège, respectivement. Cela montre que le système éducatif togolais ne parvient pas à éliminer les inégalités dues au milieu socioéconomique des élèves.

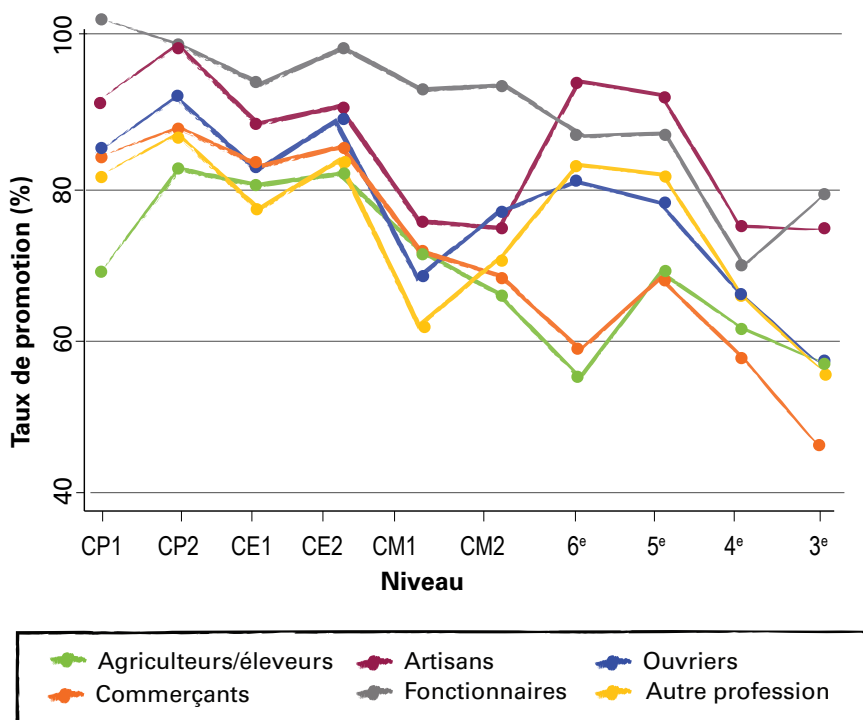
4. Voir, par exemple, Lee et al. (2017) pour une analyse de dix pays de l'Afrique de l'Ouest, dont le Togo, ainsi que Muralidharan et Sheth (2014) pour une étude portant sur l'Inde et utilisant une méthodologie similaire à la nôtre.

Figure 5 : Taux de promotion en fonction du lieu de résidence.



Note : Les taux de promotion en CM2 et en 3^e correspondent aux taux de réussite aux examens.

Figure 6 : Taux de promotion en fonction de la profession des parents.



Note : Les taux de promotion en CM2 et en 3^e correspondent aux taux de réussite aux examens.



Autres caractéristiques des élèves

Les modèles utilisent également les variables correspondant à l'âge moyen des élèves et au pourcentage de redoublants dans la classe. **L'âge moyen tend à être négativement corrélé avec les performances des élèves**, probablement car les élèves qui commencent l'école plus tard connaissent d'autres difficultés économiques ou sociales qui exercent une influence négative sur leurs acquis.

Le pourcentage de redoublants est associé positivement au taux de promotion au primaire et négativement au collège. Il est difficile d'interpréter cette variable, qui a été introduite dans le modèle principalement en tant que variable de contrôle. On constate qu'au primaire et au collège un pourcentage élevé de redoublants dans la classe est associé à plus de redoublements en fin d'année et à un taux d'abandon plus bas. Ceci pourrait être dû au fait que les élèves concernés sont plus susceptibles de redoubler en cas d'échec scolaire plutôt que d'abandonner l'école.



Caractéristiques des enseignants

Les modèles incluent des données sur les caractéristiques des enseignants, notamment leur expérience, leur âge, leur formation professionnelle, leur niveau académique, leur statut ainsi que leur genre, déjà évoqué au paragraphe précédent.

Au primaire, l'âge des enseignants n'est pas corrélé avec le taux de promotion. Cependant, il est positivement corrélé avec le taux de redoublement et négativement avec le taux de réussite au CEPD. Quant aux enseignants plus expérimentés, leurs élèves ont tendance à enregistrer des taux de promotion un peu plus faibles, mais le coefficient est bas (baisse de 0,2 point de pourcentage pour dix ans d'expérience en plus). Au collège, l'expérience des enseignants semble avoir des effets positifs sur les taux de promotion des élèves avec une hausse de 1,9 point de pourcentage pour dix ans d'expérience supplémentaire.

Le niveau académique ou la formation professionnelle des enseignants semblent peu associés aux résultats des élèves, avec peu de différence significative en termes de performance en fonction du niveau de qualification des enseignants. Il convient de noter qu'en primaire, les élèves de CM2 obtiennent de meilleurs résultats au CEPD lorsque les enseignants sont passés par une école normale (0,14 point de plus pour la moyenne sur 20 et 1 point de pourcentage de plus pour le taux de réussite), mais les enseignants possédant un CAP ou un CEAP n'obtiennent pas de meilleurs résultats que les enseignants qui n'ont pas de diplôme professionnel. Au collège, on constate également que le pourcentage d'enseignants disposant d'un diplôme professionnel n'est pas lié à de meilleurs résultats des élèves. De même, tant au collège qu'en primaire, la qualification académique des enseignants n'est pas corrélée avec de meilleurs résultats. **L'absence de lien entre formation professionnelle des enseignants et performances des élèves invite à examiner la pertinence des programmes de formation. Par ailleurs, il convient de faire preuve de prudence en ce qui concerne les effets positifs escomptés d'un investissement important dans la formation des enseignants ou dans le recrutement à un niveau académique plus élevé.**

Les performances des enseignants semblent en revanche pâtir lorsque l'enseignant assume également la fonction de chef d'établissement (baisse de 0,5 point de pourcentage) au niveau primaire, ce qui peut être dû à une trop grande charge de travail administratif. Ainsi, l'étude Time to Teach de l'UNICEF au Togo montre que la surcharge de tâches administratives était difficile à gérer pour les chefs d'établissement (Peirola et Jávita, 2021). Toutefois, une politique visant à alléger la charge de travail de ces derniers pourrait se révéler coûteuse, car elle serait peu efficace à moins de recruter près de 5 000 enseignants supplémentaires pour aider tous les chefs d'établissement.

Le recrutement d'un si grand nombre d'enseignants supplémentaires serait certainement plus utile pour réduire la taille des classes (faisant passer le ratio d'élèves par enseignant de 44 à 37). Ainsi, il pourrait être plus judicieux de réduire la charge de travail administratif des chefs d'établissement en simplifiant les procédures ou en leur affectant des assistants administratifs dans les plus grandes écoles. Enfin, **les enseignants volontaires obtiennent systématiquement des résultats moins bons que les enseignants titulaires** (0,5 point de pourcentage de moins pour le taux de promotion en primaire ; le coefficient n'est pas significatif au collège). Un moindre recours aux enseignants volontaires pourrait améliorer les performances du système scolaire, mais ils devront être remplacés par des fonctionnaires pour éviter d'augmenter le ratio d'élèves par enseignant.



Taille des classes et classes multiniveaux

Au niveau primaire, la taille des classes influence fortement la probabilité de passer en classe supérieure (voir figure 7).

Les taux d'abandon augmentent fortement quand la taille des classes est grande et les résultats aux examens du CEPD baissent. Ainsi, réduire la taille des classes de 44,3 à 34,3 élèves pourrait augmenter le taux de promotion de 6,4 points de pourcentage. Afin de capturer une possible relation non linéaire entre la taille des classes et les performances scolaires, nous avons contrôlé dans le modèle pour la taille de classe au carré. Le coefficient associé à cette variable est positif et statistiquement significatif. Cela signifie que l'impact négatif de la taille des classes tend à être plus fort lorsque celles-ci sont plus petites. Ainsi, passer de 30 à 20 élèves par classe augmente le taux de promotion de 7,7 points de pourcentage, alors que passer de 60 à 50 élèves n'est associé qu'à une augmentation de 5,1 points de pourcentage.

Au niveau primaire, le manque d'enseignants peut également se faire sentir par la propension des écoles, notamment des petites écoles, à recourir à l'approche multiniveaux. En 2019-2020, 21 % des élèves se trouvaient dans une classe multiniveaux, mais ce taux est bien plus élevé en milieu rural (25,3 %) où les écoles sont plus petites qu'en milieu urbain (5,6 %). Les classes multiniveaux peuvent être difficiles à gérer pour les enseignants, qui doivent préparer des cours pour deux niveaux et constamment alterner entre les deux. Le recours à l'approche multiniveaux est associé à une baisse de 1,6 point de pourcentage des taux de promotion. Il s'agit d'une différence relativement importante, qui montre encore une fois que le manque d'enseignants peut nuire aux élèves.

Au collège, il est impossible de connaître avec précision la taille des classes, car il y a plusieurs sections par niveau et plusieurs enseignants par section. Toutefois, le ratio d'élèves par enseignant dans l'établissement fournit une indication de la taille des classes. **De même qu'au primaire, lorsque le ratio d'élèves par enseignant augmente, le taux de promotion et les résultats au BEPC diminuent, tandis que le taux d'abandon augmente.** Ainsi, si le ratio d'élèves par enseignant baissait de 50 à 40, le taux de promotion pourrait augmenter de 1,6 point de pourcentage.

Recruter plus d'enseignants peut permettre de réduire la taille des classes et d'éviter l'approche multiniveaux, mais réaffecter les enseignants constitue une autre façon de lutter contre les larges effectifs. **En effet, au Togo, la taille des classes varie considérablement d'une école à l'autre et une meilleure répartition des enseignants pourrait améliorer les performances des élèves⁵.** Ainsi, il convient de noter qu'au primaire 25 % des élèves sont dans une classe avec 30 élèves ou moins, alors que 25 % sont dans une classe de 57 élèves ou plus. Par ailleurs, au Togo, le degré d'aléa dans la répartition des enseignants est élevé par rapport aux autres pays africains (IIPE Pôle de Dakar, 2016) et a eu tendance à se creuser au cours des dernières années. Harmoniser complètement la taille des classes est impossible en raison de la nécessité d'avoir de nombreuses petites écoles en milieu rural et du fait que les effectifs tendent à être plus faibles dans les grandes classes à cause des abandons en cours de cycle (la taille des classes passe de 52 élèves en CP1 à 35 en CM2). Cependant, il est possible d'effectuer des simulations pour modéliser l'impact d'une réduction de l'écart de répartition des enseignants sur les performances.

En 2019-2020, le ratio moyen d'élèves par enseignant au niveau des écoles était de 40,4, mais avec un écart de 42 %⁶. Nous avons simulé une situation dans laquelle ce ratio ne pouvait pas excéder 55 élèves pour une école donnée. Pour cela, il faudrait réaffecter 906 enseignants dans les écoles où ce ratio est supérieur à 55.

Si ces enseignants sont recrutés dans les écoles avec le ratio le plus bas (moins de 30,6), l'écart passerait à 17 %⁷. Nous avons à nouveau effectué une modélisation au niveau primaire en utilisant le ratio d'élèves par enseignant et le ratio au carré en lieu et place de la taille des classes et de la taille des classes au carré, puis nous avons prédit quel serait l'impact du nouveau ratio. Le gain en termes de taux de promotion serait de 0,7 point de pourcentage, mais il convient de noter qu'il serait plus élevé en milieu urbain (1,3 point de pourcentage) qu'en milieu rural (0,5 point de pourcentage), étant donné qu'une meilleure répartition des enseignants pour harmoniser la taille des classes présente plus d'avantages en milieu urbain, où les ratios d'élèves par enseignant sont plus élevés.

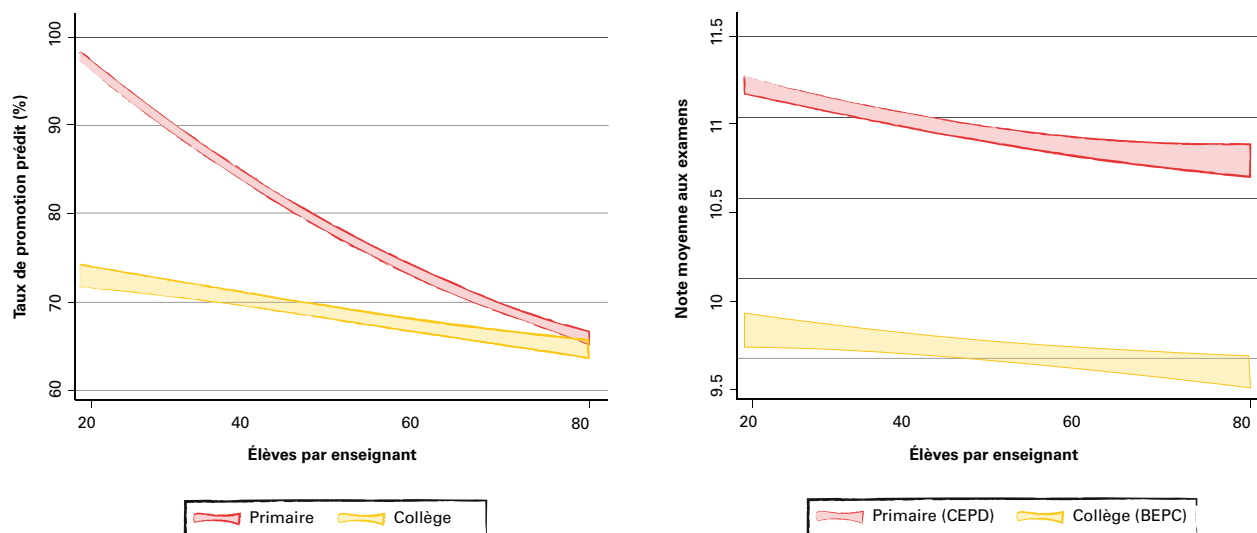


5. L'UNICEF travaille actuellement en partenariat avec le Gouvernement du Togo dans le cadre de l'initiative Teacher for All pour comprendre et proposer des solutions au problème du déploiement des enseignants. Pour plus d'informations, voir : <https://www.unicef-irc.org/research/teachers-for-all>.

6. Le degré d'aléa est calculé comme $1-R^2$ dans une régression où le nombre d'enseignants dans l'école est expliqué par la taille de l'établissement. Le degré d'aléa représente donc la part de la variance dans le nombre d'enseignants qui n'est pas due à la taille de l'école.

7. Pour comparaison, l'IIPE Pôle de Dakar indique que ce degré d'aléa correspond à celui atteint aux Comores et au Lesotho.

Figure 7 : Taux simulés de promotion et notes aux examens en fonction de la taille des classes au primaire et au collège.



Remarque : L'épaisseur de la courbe représente l'intervalle de confiance à 95 %.



Manuels scolaires

Les modèles révèlent d'autres facteurs associés à de meilleures performances.

Ainsi, la disponibilité de manuels scolaires est positivement corrélée avec un meilleur taux de promotion au niveau primaire.

La disponibilité de manuels scolaires est mesurée comme la somme des ratios de manuels par élève disponibles en français, mathématiques et toutes autres disciplines confondues. Les élèves disposaient en moyenne de 1,1 manuel

pour un maximum de trois manuels⁸.

Un manuel supplémentaire par élève est associé à une augmentation de 1,1 point de pourcentage du taux de promotion au primaire, mais ne semble pas avoir d'impact sur les résultats au CEPD. Au collège, un manuel supplémentaire est associé à une augmentation du taux de promotion de 2,6 points de pourcentage ainsi que de meilleurs résultats au BEPC (0,06 point de plus pour la moyenne et une hausse de 1,6 point de pourcentage du taux d'admission). Comme pour les enseignants, il existe un écart important dans la distribution des manuels, avec de nombreuses écoles possédant plus de manuels que d'élèves. Une meilleure allocation des manuels ou une politique d'achat de manuels scolaires pourrait avoir un impact positif sur les taux de promotion des élèves (**voir figure 8**).

8. S'il y a plus d'un manuel par élève, le ratio est tronqué à 1.



Caractéristiques des chefs d'établissement

En dehors du genre, les caractéristiques des chefs d'établissement semblent avoir peu d'influence. Les taux de promotion baissent avec l'âge du chef d'établissement au primaire et avec son niveau d'expérience au collège, mais l'impact est relativement faible. Au primaire, on constate une différence importante pour le taux de promotion (hausse de 2,1 points de pourcentage) ou les résultats au CEPD (0,15 point de plus pour la moyenne et hausse de 1,4 point de pourcentage du taux d'admission) lorsque le chef d'établissement possède un diplôme professionnel supérieur au CAM. Toutefois, 98 % des chefs d'établissement se trouvent dans ce cas de figure, et il n'y a donc que peu de gains possibles pour le système éducatif si tous les chefs d'établissement étaient formés. Au collège, c'est le fait d'avoir le BAC ou un diplôme supérieur qui est important pour les chefs d'établissement, mais, comme au primaire, presque tous ces derniers ont le niveau BAC (95 %), et il est difficile d'améliorer le système éducatif en misant sur ce paramètre.



Caractéristiques des écoles

Les relations entre les parents d'élèves et les écoles au primaire ont un effet positif sur les taux de promotion. Davantage d'actions menées par les APE ou les COGEP permettent d'augmenter de 0,07 point de pourcentage le taux de promotion.

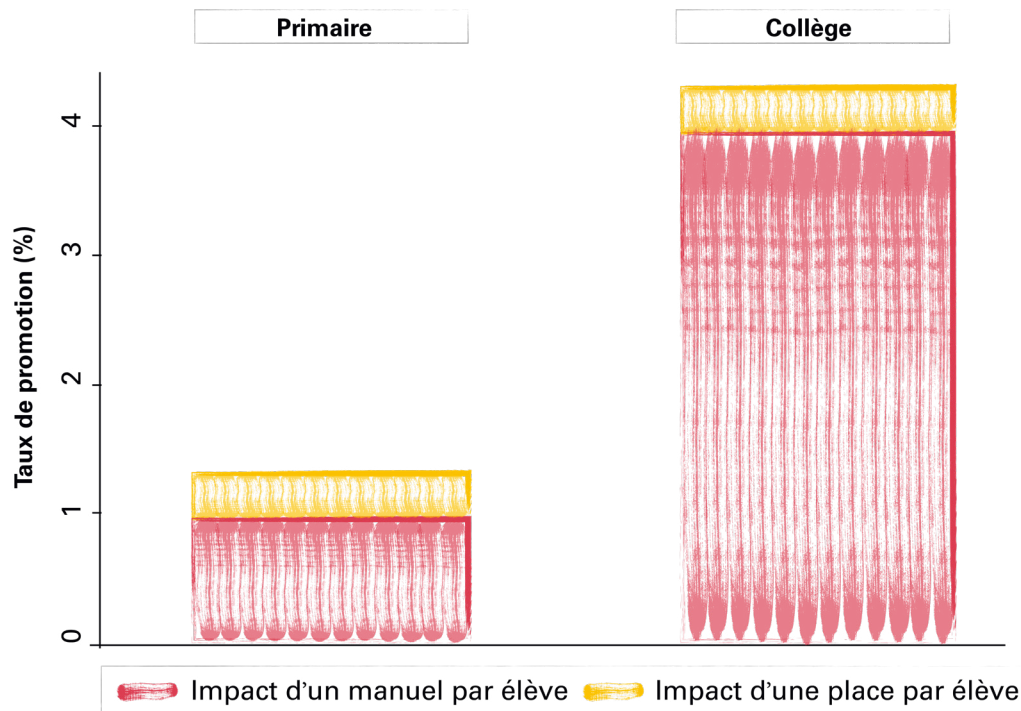
Cependant, au collège, l'effet est négatif (baisse de 0,16 point de pourcentage). Cette différence dans les effets des relations entre l'école et la communauté en fonction du niveau est intéressante et devrait faire l'objet de recherches plus poussées.

Tant au primaire qu'au collège, le nombre d'inspections réalisées au cours de l'année passée n'est pas associé à de meilleurs résultats. Il semble que les écoles ne bénéficient pas du passage des inspecteurs.

Au primaire, on constate une relation entre la présence de locaux physiques sur le lieu de l'établissement scolaire et les taux de promotion. Dans une école pleinement construite, les taux de promotion sont, en moyenne, de 0,9 point de pourcentage plus élevés que dans une école ne disposant d'aucune salle de classe physique. Le nombre de places assises par élève est fortement corrélé aux taux de promotion au primaire et au collège. Il y a en moyenne 0,76 place assise par élève en primaire, et si tous les élèves possédaient une place assise, le taux de promotion pourrait augmenter de 0,4 point de pourcentage. Au collège, les élèves ont en moyenne 0,88 place assise, et si tous en avaient une, les taux de promotion augmenteraient également de 0,4 point de pourcentage. Cela montre que des investissements dans de nouvelles infrastructures pourraient améliorer les performances des écoles.

Finalement, environ 3 % des écoles primaires ont reçu un supplément alimentaire et cela a eu des effets positifs sur les taux de promotion (hausse de 0,7 point de pourcentage). Cependant, il est important de noter que beaucoup d'enfants reçoivent des suppléments alimentaires en dehors du système scolaire, et ceux-ci ne sont pas capturés dans cette analyse.

Figure 8 : Impact simulé de l'achat d'un manuel de français et de mathématiques par élève ainsi que d'une place assise par élève.



Note : Impact simulé de l'achat d'un manuel de français et de mathématiques par élève ainsi que d'une place assise par élève.



Crise de la pandémie de COVID-19

Le 20 mars 2020, tous les établissements scolaires du Togo ont été fermés afin de lutter contre la propagation de la COVID-19. Les écoles sont restées fermées jusqu'à la rentrée des classes de novembre 2020, à l'exception des sessions d'examen, qui ont rouvert pour quelques semaines afin que les élèves puissent passer les épreuves.

Ainsi, les écoles ont été fermées pendant plus de sept mois et ont réouvert dans un contexte où de nombreux parents et enseignants s'inquiétaient de la situation sanitaire. Les données du SIGE collectées au cours de l'année scolaire 2020-2021 nous permettent d'évaluer l'impact de la fermeture des écoles sur les taux de promotion des élèves et leur rétention dans le système.

Comme on a pu le voir sur la figure 1, les taux de promotion au primaire et au collège ont été plus élevés à la fin de l'année scolaire 2019-2020 que pendant les autres années. Les modèles montrent également que l'effet fixe année pour l'année 2019-2020 est supérieur aux autres années⁹, et la

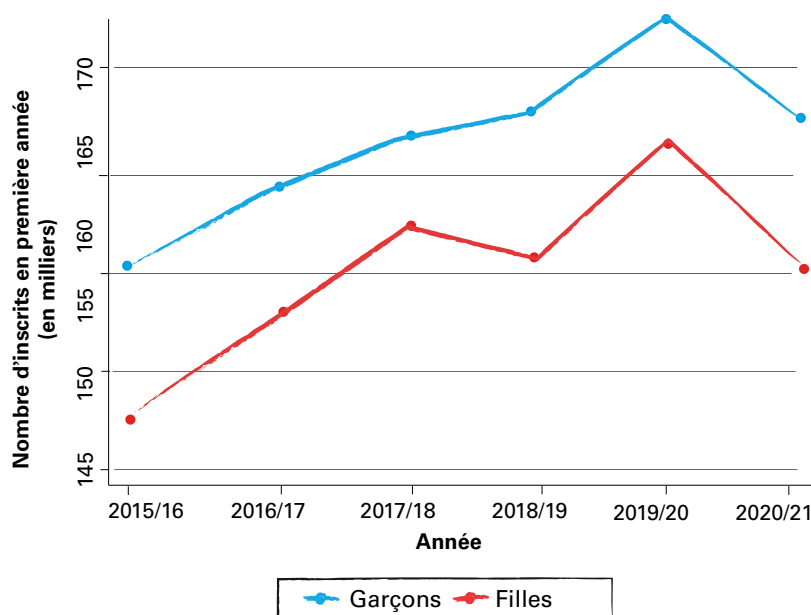
9. Il a connu une baisse de 8,4 points de pourcentage pour le niveau collège, car le taux de promotion était exceptionnellement élevé en 2014. Ainsi, ce dernier était d'environ 6 points de pourcentage plus élevé en 2020 que les autres années.

ventilation par redoublement et abandon indique que cela est principalement dû à une baisse significative du taux de redoublement. Par ailleurs, le taux d'admission au CEPD a connu une hausse (d'environ 10 points de pourcentage par rapport aux deux années précédentes). Le taux d'admission au BEPC a aussi été légèrement plus élevé (de 2 points de pourcentage par rapport à l'année précédente), mais étant donné la variabilité importante de ce taux d'une année à l'autre, il est difficile d'en conclure que le taux de réussite en 2020 a été exceptionnellement élevé. **Ainsi, il semble que la fermeture des écoles a eu l'effet contre-intuitif d'améliorer les taux de promotion et de réussite aux examens, certainement grâce à la volonté du MEPSTA de réduire le recours au redoublement.** Des analyses ventilées montrent que cette hausse du taux de promotion est similaire pour les filles et les garçons, de même qu'en milieu rural et urbain. En revanche, elle ne s'observe que dans le secteur public. Les taux de promotion dans les écoles communautaires et privées n'étaient pas plus élevés en 2020 que pendant les autres années, ce qui indique une

influence de certaines décisions prises par le Gouvernement. La diminution du taux de redoublement constitue une bonne nouvelle, mais elle peut représenter des difficultés pour les élèves, surtout en ce qui concerne les répercussions de la fermeture des écoles sur les apprentissages.

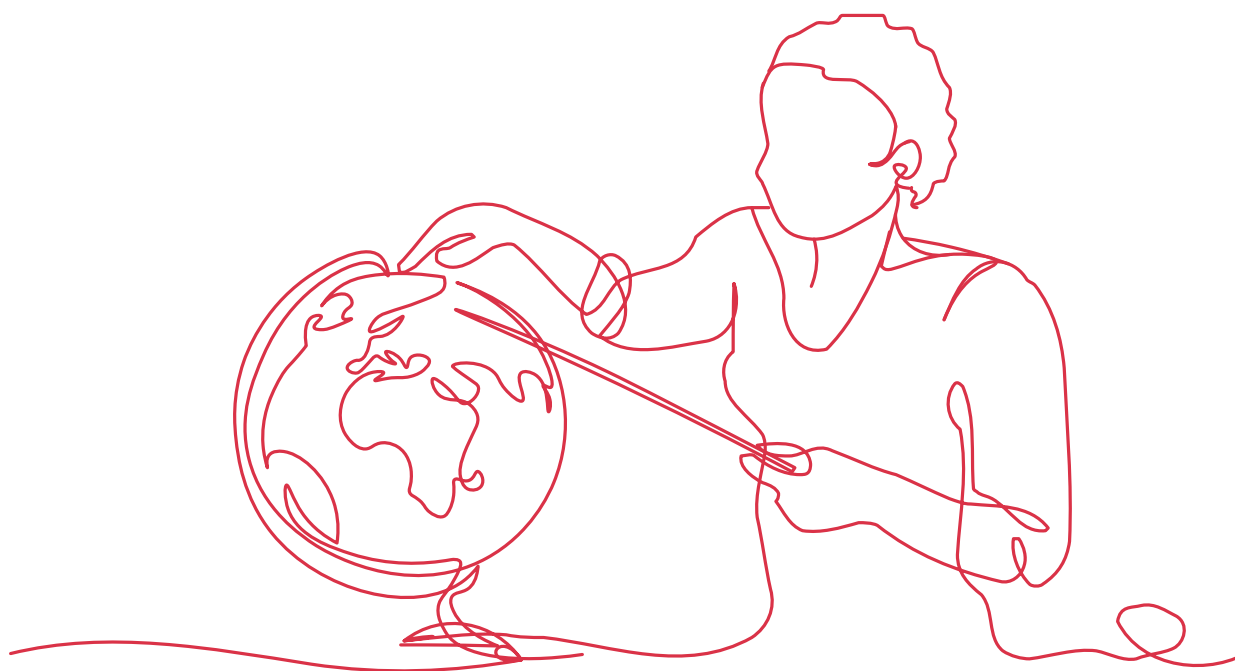
Bien que la fermeture des écoles ne semble pas avoir entraîné de hausse du taux d'abandon, **on constate que moins d'enfants se sont inscrits en première année de primaire en 2020-2021 que l'année précédente.** Cette diminution ne semble pas découler d'une baisse des taux de redoublement, car les redoublements sont peu nombreux en première année en raison du passage automatique en classe supérieure à ce niveau (0,7 % en 2019). Alors que le nombre de nouveaux inscrits a connu une augmentation régulière au cours de ces dernières années, passant de 320 000 à 331 000 entre la rentrée 2018 et la rentrée 2019, il a chuté à 319 000 à la rentrée 2020. Cette baisse de 3,7 % dissimule probablement une baisse encore plus importante si on considère que le nombre de nouveaux inscrits aurait dû continuer à augmenter.

Figure 9 : Nombre de nouveaux inscrits en première année de primaire, par genre.



La baisse est plus marquée pour les filles (4,1 % en moins) que pour les garçons (3,3 % en moins) (**voir figure 9**). Elle est par ailleurs un peu plus marquée dans le secteur public (4,1 % en moins) que dans le secteur privé (3,1 % en moins), alors que le nombre de nouveaux inscrits dans le secteur communautaire a légèrement augmenté (de 2,4 %). Enfin, la baisse est plus marquée en milieu rural (4,2 % en moins) qu'en milieu urbain (2,8 % en moins).

Cette diminution du nombre de nouveaux inscrits est préoccupante et peut refléter la peur des parents d'envoyer leurs enfants à l'école ou une mauvaise sensibilisation des familles, qui ne sont pas au fait de la réouverture et du retour à la normale des écoles.





4. Discussion

Discussion

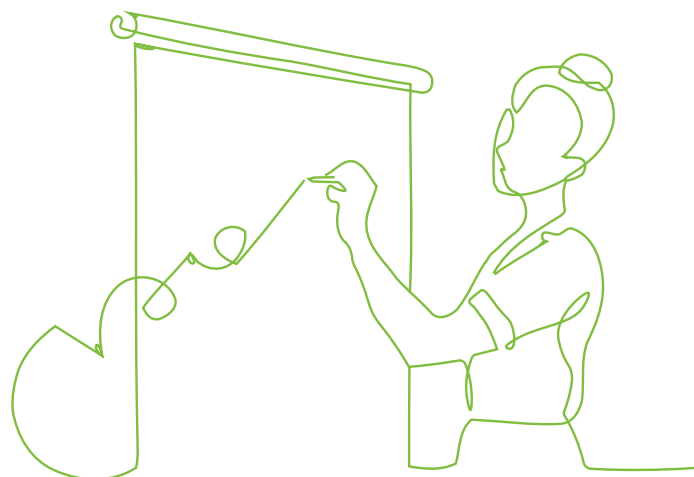
Les analyses de l'ensemble des données provenant du SIGE et de la base de données relatives aux examens des sept dernières années ont révélé quelques pistes de politiques éducatives.

Premièrement, l'égalité des genres n'est pas encore atteinte au Togo, mais les bons résultats obtenus par les filles lorsque l'enseignement et/ou la direction de l'établissement sont assurés par des femmes indiquent qu'il n'y a pas de fatalités. Recruter plus de femmes et leur offrir la possibilité d'accéder aux postes de direction pourraient aider à réduire l'écart entre les filles et les garçons. Toutefois, cela présente des défis, et une initiative de recrutement ciblé de femmes en 2014 n'a pas donné de résultats satisfaisants en raison du faible nombre de candidates qualifiées. De plus, il ne s'agit pas seulement de recruter plus de femmes, mais également de mieux les affecter là où elles peuvent avoir le plus d'impact. Il est important de noter que seulement 9,7 % des élèves de primaire ont une enseignante en milieu rural contre 36,6 % en milieu urbain, alors que c'est en milieu rural que les filles réussissent moins bien que les garçons. De même, plus de 20 % des élèves ont une enseignante en CP1 et en CP2, où les filles réussissent relativement bien, alors que moins de 10 % des élèves ont une enseignante en CM1 et en CM2, où les écarts entre les filles et les garçons se creusent. Le manque d'enseignantes en CM2 contribue par ailleurs aux moins bons résultats des filles au CEPD et donc aux difficultés des filles pour passer au collège. Les prochaines étapes de notre recherche ont notamment pour objectif de mieux comprendre les raisons expliquant les meilleurs résultats des filles dont l'enseignement est dispensé par des femmes. Certaines bonnes pratiques mises en œuvre par les enseignantes à destination des filles sont peut-être transposables aux

enseignants, ce qui permettrait de favoriser l'égalité des genres de manière relativement rapide en formant mieux les enseignants.

Deuxièmement, les analyses ont révélé des différences de résultats importantes en fonction du milieu social ou du lieu de résidence des élèves. Les enfants de fonctionnaires, qui grandissent certainement dans des familles plus riches et mieux éduquées, réussissent beaucoup mieux que les autres, et ce même en tenant compte des caractéristiques de l'école. Les écoles situées en milieu rural réussissent également moins bien. Ainsi, le système éducatif togolais est incapable d'éliminer les inégalités dues au milieu social. Une meilleure allocation des ressources et la prise en compte des caractéristiques des élèves desservis par les écoles pourraient aider à réduire les inégalités.

Troisièmement, les analyses ont clairement révélé que le manque d'enseignants avait des répercussions néfastes à tous les niveaux. Tant au primaire qu'au collège, les résultats sont meilleurs lorsque le ratio d'élèves par enseignant est plus faible. De plus, le manque d'enseignants se fait sentir dans l'adoption massive de l'approche multiniveaux, dans le fait que la majorité des chefs d'établissement sont également chargés de dispenser l'enseignement et dans le recours à des volontaires, ce qui a des



effets néfastes sur les résultats. Des progrès ont été réalisés au cours de ces dernières années : la taille des classes est passée de 44,9 élèves en 2014 à 41,9 en 2021 au primaire, et le ratio d'élèves par enseignant au collège est passé de 52,2 en 2015 à 44,4 en 2021. Ces efforts doivent continuer et, dans l'idéal, s'accélérer. Atteindre un ratio de 35 élèves par enseignant au primaire au lieu de l'objectif initial fixé à 40 élèves d'ici 2030 coûterait environ 4,2 milliards de FCFA supplémentaires¹⁰ par an, mais permettrait d'augmenter le taux de promotion d'environ 3,2 points de pourcentage. Les investissements dans le recrutement d'enseignants supplémentaires au collège semblent toutefois moins avantageux, en raison de la plus faible relation entre le ratio d'élèves par enseignant et les performances à ce niveau.

Quatrièmement, il convient de réviser la politique de recrutement et de formation des enseignants. L'objectif du Togo est de recruter 100 % d'enseignants formés au niveau BAC ou plus au primaire.

Cependant, les analyses n'indiquent pas que les enseignants formés ou avec un meilleur niveau académique réussissent mieux que les autres. Il s'agit d'un fait assez troublant étant donné les investissements importants réalisés dans la formation des enseignants et les difficultés de recruter au niveau BAC, notamment des femmes. Il est difficile de comprendre les raisons de ce manque d'efficacité des programmes de formation dans les analyses. Il est possible que la formation soit peu efficace ou que les enseignants manquent de motivation pour mettre en œuvre ce qu'ils ont appris. Les prochaines étapes de notre recherche devraient aider à répondre ces questions.

Cinquièmement, les investissements effectués dans les intrants scolaires et les infrastructures semblent avoir un impact limité sur les résultats scolaires, à l'exception des manuels scolaires. Ainsi, améliorer les infrastructures en construisant

plus d'écoles avec des locaux physiques ou en augmentant le nombre de places assises, bien qu'important pour le confort des élèves, n'est sans doute pas la manière la plus rentable d'améliorer les résultats scolaires. Construire plus de latrines pourrait toutefois favoriser l'égalité des genres. Les investissements dans les manuels scolaires pourraient toutefois être justifiés, surtout si les coûts sont maîtrisés. Ainsi, procurer un manuel scolaire de français et de mathématiques par élève coûterait environ 1 milliard de FCFA et pourrait augmenter le taux de promotion de 0,9 point de pourcentage. Au collège, l'effet de procurer un manuel de français et de mathématiques est encore plus important (hausse de 4 points de pourcentage du taux de promotion), mais le coût est bien plus élevé (environ 5 milliards de FCFA), notamment car les manuels de secondaire sont sept fois plus chers que ceux de primaire. Un meilleur contrôle des prix des manuels de secondaire permettrait d'améliorer l'accès aux manuels à un moindre coût.

Sixièmement, le système éducatif semble avoir bien géré la fermeture des écoles lors de la pandémie de COVID-19 en mars 2020, mais les conséquences de cette fermeture doivent être suivies dans le temps. Le taux d'abandon ne semble pas avoir augmenté et le taux de redoublement a diminué. Toutefois, nous ne disposons pas de données sur les apprentissages des élèves, et la fermeture des écoles peut entraîner des répercussions indirectes sur les élèves susceptibles d'abandonner leurs études. Ceci est d'autant plus vrai que certains élèves qui auraient dû redoubler sont passés en classe supérieure. Des cours de rattrapage pour les élèves en difficulté pourraient résoudre une partie de ces difficultés. Enfin, il est important de suivre le nombre de nouveaux inscrits en première année dans les années à venir pour voir s'il y a un rattrapage et, le cas échéant, mener des campagnes de sensibilisation pour s'assurer que le taux de scolarisation ne diminue pas.

10. Les estimations de coûts ont été réalisées grâce au modèle de coût du Ministère.



6. Conclusion

$$\begin{array}{r} 245,080 \\ - 788,940 \\ \hline 557,340 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 245,080 \\ - 188,940 \\ \hline 045,140 \end{array}$$

Conclusion

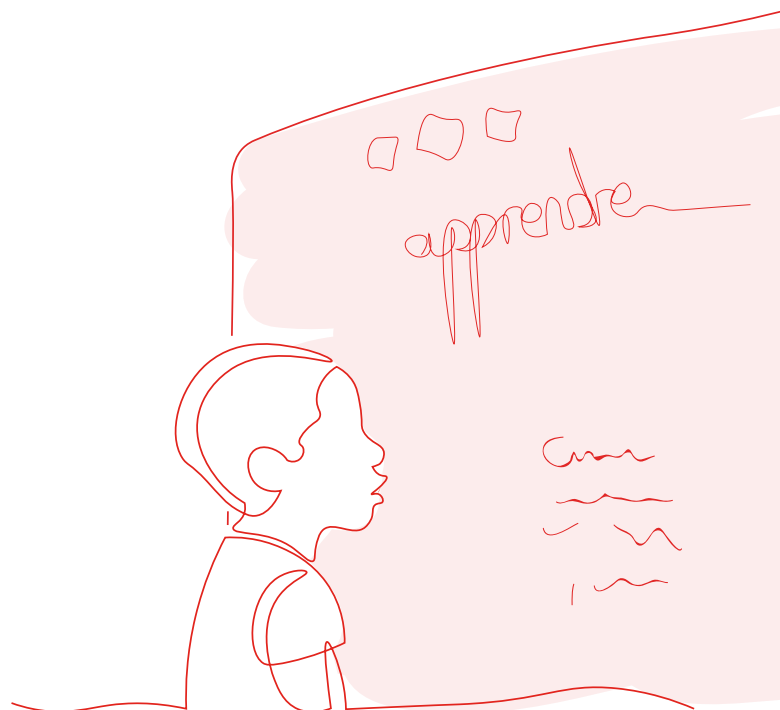
La première étape de la recherche DMS au Togo a permis d'analyser les facteurs de performance du système éducatif en utilisant les données provenant du SIGE et des évaluations. Les modélisations économétriques ont révélé de nombreuses pistes de politiques éducatives qui peuvent permettre d'améliorer les performances des écoles. Ainsi, la quantification des relations entre intrants scolaires et variables de performance permet d'orienter les allocations budgétaires du MEPSTA. Il convient de souligner l'excellente qualité des données administratives, qui a permis de réaliser des analyses poussées et fiables.

Toutefois, il est important de noter les limites des analyses. **Premièrement**, bien que l'équipe de recherche ait pris le plus grand soin pour prendre en compte les facteurs liés au contexte, avec notamment l'inclusion d'effets fixes école, **des biais peuvent subsister et les relations estimées peuvent être influencées par des facteurs non capturés dans les modèles.**

Deuxièmement, l'analyse manque d'éléments permettant d'expliquer les phénomènes observés, ce qui limite la capacité à utiliser ces résultats pour orienter les politiques éducatives. Par exemple, les filles réussissent mieux lorsque l'enseignement est dispensé par des femmes, mais il est impossible de dire si cela découle de pratiques pédagogiques et comportementales différentes des enseignantes ou du fait que les filles s'identifient plus facilement aux enseignantes et réussissent ainsi mieux à l'école. Dans le premier cas, on peut imaginer que la réussite scolaire des filles pourrait être améliorée en changeant les pratiques des enseignants, alors que dans le deuxième cas seul le recrutement de plus de femmes pourrait avoir un impact positif sur les performances des filles. Enfin, seule une

petite partie de la variance des performances scolaires est expliquée par les modèles. En effet, de nombreux paramètres liés aux pratiques pédagogiques ou à la gestion des écoles ne sont pas capturés par les données, alors qu'ils peuvent exercer une influence importante sur les performances scolaires.

Les prochaines étapes de la recherche DMS au Togo viseront à pallier certaines des limites de l'analyse des données administratives. Ainsi, une collecte supplémentaire de données quantitatives et qualitatives dans des écoles modèles positives, c'est-à-dire des écoles qui réussissent bien mieux que selon les prédictions des modèles, et des écoles témoins a pour but de mettre en exergue des comportements et des pratiques qui ne sont pas capturés dans les modèles actuels mais qui expliquent les résultats des élèves. De plus, l'analyse de ces données devrait permettre de mieux comprendre les raisons sous-jacentes de certains effets observés.





6. Annexes

Annexes A : Modèles économétriques

Tableau 2 : Facteurs associés aux performances des élèves au primaire.

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Taux de promotion	Taux de redoublement	Taux d'abandon	Moyenne au CEPD	Taux d'admission au CEPD
Caractéristiques des élèves					
Filles	-1,598***	0,153	1,277***	-0,372***	-4,822***
Âge moyen des élèves	-0,418***	-0,0659**	0,432***	0,0204**	0,373***
Référence : Agriculteurs					
Éleveurs	0,0660	-0,540**	0,352	0,204**	2,731**
Artisans	0,736	0,212	-0,939	0,0962	0,319
Ouvriers	-1,518**	-0,259	2,269***	0,369***	4,454***
Commerçants	-0,530	-0,242	0,915	0,155*	0,564
Fonctionnaires	1,972***	-1,108***	-0,458	0,789***	7,528***
Autre profession	-1,290*	-0,584*	2,205***	0,189*	2,521*
Distance (km)	0,0410	0,00570	-0,166	-0,0779***	-1,081***
Distance (km et filles)	-0,335***	-0,0216	0,352**	-0,0313	-0,452
Pourcentage de redoublants	0,0109***	0,167***	-0,229***	0,00902***	0,163***
Caractéristiques des enseignants					
Enseignante	-1,372***	0,405***	0,972***	-0,0891*	-1,119
Élève fille et enseignante	2,997***	-0,560***	-2,325***	0,131**	1,312
Âge de l'enseignant(e)	0,00265	0,00859**	-0,0114	-0,00880***	-0,0958***
Expérience de l'enseignant(e)	-0,0215**	-0,000125	0,0217**	0,00184	0,0167
Référence : Néant ou CAM	0,04	0,1	0	1	389 320
CEAP	0,276	-0,0634	-0,263	-0,107*	-1,232
CAP	-0,0364	0,0589	-0,0883	-0,0496	-0,518
CFENI	0,161	-0,0938	0,0701	0,137***	1,012***
BAC ou plus	0,161	-0,00847	-0,222*	-0,0362	-0,434
Enseignant(e) chef d'établissement	-0,472***	0,0800	0,308**	-0,0238	-0,552
Volontaire	-0,474***	0,0336	0,379**	-0,0615	-0,834
Caractéristiques de la classe					
Taille de la classe	-0,989***	0,0755***	1,014***	-0,0195***	-0,249***
Taille de la classe au carré	0,00439***	-0,000380***	-0,00455***	0,000104***	0,00145***
Multiniveaux	-1,578***	0,292***	1,510***	-0,0776***	-1,522***
Nombre de manuels par élève	1,074***	0,0673**	-1,229***	0,0155	0,362

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Taux de promotion	Taux de redoublement	Taux d'abandon	Moyenne au CEPD	Taux d'admission au CEPD
Caractéristiques du chef d'établissement					
Directrice	0,00395	-0,0373	-0,0260	-0,0955**	-0,980
Élève fille et directrice	0,878***	-0,207	-0,767**	0,136***	1,570**
Âge du chef d'établissement	-0,0475***	0,00230	0,0518***	0,00156	0,0302
Expérience du chef d'établissement	-0,0153	0,0175***	-0,00782	-0,00745***	-0,0797**
Référence : Néant, CAM ou CEAP					
CAP/CAP-CFENI	2,131***	-1,281***	-1,325***	0,151***	1,363**
BAC ou plus	0,160	0,0110	-0,125	0,0299	0,508
Caractéristiques de l'école					
Actes réalisés par l'APE/COGEP	0,0742***	-0,0298***	-0,0622***	-0,00320	0,00480
Nombre d'inspections au cours de l'année précédente	-0,0376	-0,00247	0,0136	-0,00617	-0,00997
% de locaux physiques	0,00901***	0,00371***	-0,0138***	0,00113*	0,00664
Nombre de places assises par élève	1,629***	0,994***	-2,518***	-0,107*	-2,019**
Supplément alimentaire	0,683**	-0,208	-0,517	0,0758	0,0403
Latrines	-0,189	-0,211**	0,364	-0,0127	-0,262
Latrines et filles	0,404**	-0,0542	-0,484**	-0,0388	-0,119
Autres contrôles					
Année = 15	1,215***	-1,652***	-0,509***		
Année = 16	1,066***	-1,656***	-0,0866	-0,0244	-0,248
Année = 17	1,391***	-1,589***	0,0207	0,260***	3,787***
Année = 18	0,460**	-0,821***	0,653***	0,372***	6,283***
Année = 19	1,459***	-2,083***	0,922***	0,395***	7,314***
Année = 20	4,202***	-3,435***	-0,182	1,642***	17,36***
CP2	8,796***	11,08***	-18,89***		
CE1	3,745***	1,478***	-4,519***		
CE2	5,973***	12,51***	-17,13***		
CM1	-7,688***	3,233***	5,543***		
CM2	-13,61***	14,34***			
Constante	111,8***	-0,358	-13,71***	11,38***	69,91***
Observations	334,775	333,361	285,148	48,533	48,533
R au carré	0,216	0,353	0,289	0,511	0,451

Note : Erreurs types robustes entre parenthèses. *** p<0,01 ; ** p<0,05 ; * p<0,1

Tableau 3 : Facteurs associés aux performances des élèves au collège.

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Taux de promotion	Taux de redoublement	Taux d'abandon	Moyenne au CEPD	Taux d'admission au BEPC
Caractéristiques des élèves					
Filles	-6,120***	1,340***	4,776***	-0,736***	-11,84***
Âge moyen des élèves	-0,785***	-0,332**	1,418***	-0,121***	-1,565***
Référence : Agriculteurs					
Éleveurs	-5,981**	3,401*	1,676	-0,631**	-8,005*
Artisans	3,236**	-0,775	-2,070	-0,0173	-0,296
Ouvriers	-0,611	3,133**	-2,196	-0,357*	-5,563
Commerçants	1,608	-2,328**	1,050	0,227	2,931
Fonctionnaires	6,498***	-3,523***	-2,650*	0,314**	5,567**
Autre profession	0,941	-2,420**	2,033	-0,335**	-4,446
Distance (km)	-0,509**	0,223	0,174	-0,00477	-0,00612
Distance (km et filles)	-0,776**	0,306	0,534*	0,00379	-0,372
Pourcentage de redoublants	-0,103***	0,128***	-0,0739***	0,00253***	0,0908***
Caractéristiques des enseignants					
Enseignante	-7,367***	0,674	8,986***	0,450*	3,178
Élève fille et enseignante	15,48***	-4,515***	-11,70***	0,434**	11,61***
Âge de l'enseignant(e)	-0,189**	-0,0209	0,184**	-0,0177**	-0,230
Expérience de l'enseignant(e)	0,188**	0,00436	-0,200**	0,0116	0,197
Référence : Néant					
CFNES	-1,534	-1,546	4,822***	-0,252	-3,529
PEG	-4,760*	3,451*	3,062	0,183	1,870
CAP CEG	0,754	0,716	-1,059	0,0467	2,262
CAP/CEAP 2 nd degré	-0,372	0,486	-0,471	-0,173	-3,087
BAC ou plus	0,397	1,278*	-1,961**	-0,0443	-2,276
Volontaire	-0,935	-1,250	1,581	-0,240*	-6,066**
Nombre de manuels par élève	2,573***	-1,044***	-1,391***	0,0618***	1,596***
Nombre d'élèves par enseignant	-0,177***	0,0134	0,164***	-0,00579***	-0,105***
Nombre d'élèves par enseignant au carré	0,000213***	-2,17e-05	-0,000191***	7,98e-06***	0,000148***

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Taux de promotion	Taux de redoublement	Taux d'abandon	Moyenne au CEPD	Taux d'admission au BEPC
Caractéristiques du chef d'établissement					
Caractéristiques du chef d'établissement	-0,989***	0,0755***	1,014***	-0,0195***	-0,249***
Directrice	-0,495	-0,298	0,523	-0,0480	-0,499
Élève fille et directrice	-0,552	0,356	0,144	-0,0281	-1,458
Âge du chef d'établissement	0,0298	-0,0437*	0,00939	-0,00293	-0,0924
Expérience du chef d'établissement	-0,0882**	0,0636**	0,0221	-0,00389	-0,0120
Référence : Néant ou autre					
PEG	0,226	-0,227	0,0179	-0,113	-2,265*
CAP CEG	-0,456	-0,177	0,928*	-0,0607	-1,129
CAP/CEAP 2 nd degré	-1,867	0,630	1,988*	-0,165	-0,190
BAC ou plus	2,882***	-0,441	-2,501***	0,123*	1,243
Caractéristiques de l'école					
Actes réalisés par l'APE/COGEP	-0,156***	0,0509*	0,141***	-0,00172	0,0437
Nombre d'inspections au cours de l'année précédente	0,0661	-0,107*	0,0674	0,00774	0,175
% de locaux physiques	-0,0102	-0,00617	0,0146**	0,000906	0,0291**
Nombre places assises/ élève	2,877**	0,0974	-2,753**	0,106	3,287*
Supplément alimentaire	-1,924***	0,814**	0,987**	-0,105**	-1,358
Latrines	1,083**	-0,316	-0,787*	0,0824*	1,367*
Latrines et filles	-0,156***	0,0509*	0,141***	-0,00172	0,0437
Autres contrôles					
Année = 15	-14,52***	-7,363***	21,69***		
Année = 16	-12,39***	-7,929***	19,85***	0,317***	2,100***
Année = 17	-15,03***	-7,268***	22,21***	0,258***	1,866**
Année = 18	-18,57***	-6,142***	24,38***	-0,261***	-8,965***
Année = 19	-14,95***	-7,548***	22,49***	0,289***	0,964
Année = 20	-8,406***	-15,34***	23,66***	0,627***	3,065***
5 ^e	7,461***	-2,891***	-4,955***		
4 ^e	-1,922***	6,569***	-4,905***		
3 ^e	-2,223***	7,955***			
Constante	104,9***	31,36***	-38,17***	12,98***	102,3***
Observations	35,272	35,225	27,963	7,307	7,307
R au carré	0,376	0,361	0,339	0,644	0,596

Note : Erreurs types robustes entre parenthèses. *** p<0,01 ; ** p<0,05 ; * p<0,1



Annexe B : Construction de la base de données

Collecte de données provenant de la base du SIGE

Chaque année, le MEPSTA produit des données statistiques pour la gestion du système éducatif. Le processus est lancé par une note officielle signée par le Ministre de l'éducation. Cette note est envoyée aux Directions régionales de l'éducation (DRE) avec le calendrier du processus dans son ensemble à l'appui. Les outils de collecte sont imprimés au nombre d'établissements scolaires par cycle et envoyés aux DRE avant ou deux semaines après la rentrée. Les DRE les transmettent à leur tour aux inspections selon le calendrier établi. Les inspections se chargent ensuite de leur distribution aux chefs d'établissement et organisent des séances de formation sur le remplissage. Une fois les outils renseignés, les chefs d'établissements les renvoient à l'inspection compétente, et la personne chargée des statistiques de chaque inspection procède au contrôle et à la vérification de la cohérence des données. Entre-temps, pendant que les chefs d'établissement remplissent les questionnaires, la Direction de la planification organise des ateliers régionaux de redéploiement de la base de données.

Au cours de ces ateliers, les nouveaux opérateurs de saisie et les personnes chargées des statistiques sont formés et les bases de données sont installées sur les dispositifs de chaque inspection pour la saisie des données de l'année en cours. Une fois les questionnaires remplis et la cohérence des informations vérifiée, chaque inspection passe à la saisie des données sur la plateforme StatEduc 2, localement ou en réseau selon la structure technologique de chaque inspection. Cette saisie est supervisée et appuyée par des responsables de la DRE et l'administrateur central de la Direction de la planification de l'éducation et de l'évaluation (DPEE), à distance ou sur place, le cas échéant. À la

fin du processus de saisie, un deuxième contrôle de cohérence est réalisé par les agents chargés de la saisie et ceux chargés des statistiques à travers l'application de saisie, afin de corriger les erreurs éventuelles et les incohérences. Les données sont ensuite exportées et envoyées à la DRE et à la Direction de la planification pour compilation.

La prochaine étape est la validation des données. Des ateliers régionaux sont organisés à la fin du processus de saisie et portent sur le traitement et la validation des données. Ces ateliers réunissent, pour chaque région, la DRE compétente, les chefs d'inspection, les inspecteurs chargés des statistiques, les chefs des divisions de la planification, les chefs des sections statistiques et les informaticiens des directions de l'éducation. Les données de chaque inspection sont présentées, traitées et validées, puis les données sont compilées pour chaque région. À la fin de ces ateliers régionaux, les bases de données régionales sont compilées pour former la base nationale après un dernier processus de traitement. Une fois la base nationale disponible, un atelier technique regroupant statisticiens, informaticiens, économistes et planificateurs de toutes les directions centrales et régionales du MEPSTA et un responsable statisticien de l'Institut national de la statistique est organisé pour la production des outils de pilotage, à savoir l'annuaire national, le tableau de bord des indicateurs, le rapport d'analyse des indicateurs et le tableau de bord des écoles. Pour finir, un atelier national de présentation des statistiques de l'année scolaire (rapport d'analyse) est organisé à l'intention de tous les acteurs du système éducatif togolais (décideurs, planificateurs, société civile et partenaires techniques et financiers). Les outils de pilotage sont diffusés aux formats papier et numérique.

Informations collectées dans la base de données du SIGE

Il s'agit d'une base de données relationnelles contenant les données longitudinales des huit dernières années (2013-2021). Elle enregistre :

Des informations relatives à l'identification et à l'emplacement de l'établissement scolaire	Des informations sur la vie socioéconomique de la localité où se situe l'établissement scolaire, notamment en milieu rural, l'accès au village, son approvisionnement en eau et en électricité, les activités socioculturelles, etc.
Des données sur le contexte dans lequel se trouve l'établissement, son accessibilité en toute saison, la disponibilité d'un point d'eau, de l'électricité et d'installations de lavage des mains fonctionnelles, les infrastructures sportives et sanitaires, l'environnement physique de l'établissement, etc.	La nature et l'état des infrastructures d'accueil (locaux) ainsi que leur source de financement
Des informations sur les équipements collectifs et les équipements des élèves pour les salles de classe utilisées	Le nombre de supports didactiques collectifs, d'ouvrages pédagogiques (guides) officiels à la disposition des enseignants et de manuels officiels pour les élèves
Les données financières telles que les montants des subventions reçues par l'établissement selon le donateur, les cotisations parallèles versées par les parents, surtout au secondaire, les frais de scolarité ainsi que les dépenses effectuées selon l'origine du financement	Des informations sur le personnel de l'établissement, administratif et pédagogique, à savoir le nom et prénom, le genre, la date de naissance, le statut marital, le diplôme académique le plus élevé, le diplôme professionnel (le cas échéant), la fonction, le corps, la classe ou la matière enseignée, etc.

La répartition des élèves par âge, genre, groupe pédagogique selon le niveau, selon la profession du chef de ménage et selon l'aire d'inscription	Des informations sur les élèves handicapés, ventilées par type de handicap
La répartition des élèves ayant abandonné l'école l'année précédente par niveau et par genre, selon les raisons de l'abandon	Les résultats aux différents examens de passage et de fin de cycle (CEPD, BEPC, BAC 1 et BAC 2)
Des informations sur la disponibilité d'infrastructures technologiques, de matériel et d'équipements informatiques au sein de l'établissement (disponibilité de salles informatiques, de réseau informatique, d'une connexion Internet, de matériel informatique et d'équipements technologiques, ainsi que leur quantité et leur état)	

Base de données relatives aux examens

Les données issues des examens (CEPD, BEPC et BAC) de chaque école sont associées à la base du SIGE dans le cadre de l'initiative DMS pour la création des tableaux de bord. Des informations, telles que le numéro de table du candidat, son genre, son âge, toutes les notes obtenues, son établissement d'origine, le centre des épreuves écrites et la préfecture, sont extraites des bases de données relatives aux examens, puis compilées et importées dans la base du SIGE afin d'être mises en relation avec les données administratives collectées.

même signaler que les données présentent quelques imprécisions, car la collecte repose avant tout sur les déclarations des chefs d'établissement. Il reste donc encore quelques données à vérifier ou à confirmer dans le cadre d'enquêtes auprès des ménages ou d'études. C'est le cas, par exemple, des données sur la répartition des élèves par âge selon les niveaux d'enseignement et la répartition des élèves par genre selon la profession du chef de ménage, qui peuvent être imprécises si le chef d'établissement ne connaît pas bien les parents d'élèves. Le SIGE présente des limites, car les élèves du secteur de l'éducation non formelle ainsi que ceux en dehors du système scolaire ne sont pas couverts. Au niveau du secondaire, les données sur l'enseignement technique ne sont pas collectées et intégrées à la base de données, car elles sont gérées par une autre structure du MEPSTA. Toutefois, malgré ces limitations, il convient de souligner la très bonne qualité des données, avec très peu de valeurs manquantes ou aberrantes constatées et une excellente application des codes uniques des établissements au cours du temps.

Limitations et manque de précision éventuels des données

Malgré un processus de collecte bien structuré et harmonisé, ainsi que des mesures d'assurance qualité, il faut tout de

Fusion des données et création de la base de données d'analyse

La base du SIGE contient des informations à propos de 8 502 écoles primaires, dont 5 305 écoles publiques et 175 écoles communautaires, qui représentent 67,9 % des effectifs totaux scolarisés en 2020-2021. Les données couvrent les années scolaires 2013-2014 à 2020-2021, et des codes uniques permettent de relier les informations à l'établissement correspondant à travers le temps. Au niveau collège, la base de données contient des informations sur 2 384 collèges, dont 885 publics et 152 communautaires, qui représentent 73,6 % des effectifs totaux de 2020-2021. Comme le rapport a pour objectif de mettre en lumière des politiques publiques pouvant être mises en œuvre par le MEPSTA, seules les données des écoles publiques et communautaires sont incluses dans l'analyse.

Au niveau primaire, les informations sur les élèves sont collectées au niveau des groupes pédagogiques (classes), et les informations sur les enseignants renseignent le niveau enseigné. Ainsi, il est possible de lier les

informations des enseignants avec celles du niveau enseigné, mais pas au niveau des groupes pédagogiques. De plus, les données relatives aux effectifs sont systématiquement ventilées par genre, ce qui permet d'étudier séparément les filles et les garçons. Afin de conserver le niveau d'analyse le plus bas possible, nous avons lié les tables de la base de données du SIGE pour construire une base de données pour les écoles primaires où l'unité d'observation est un niveau pédagogique ventilé par genre, dans une école donnée, pour une année scolaire¹¹. Dans la majorité des cas¹², il n'existe qu'un groupe pédagogique par niveau pédagogique, mais lorsqu'il y a plus d'un groupe pédagogique par niveau dans une école, les données relatives aux groupes pédagogiques sont fusionnées. La base finale pour les écoles communautaires et publiques contient 389 686 observations.

Au niveau collège, il n'est pas possible de lier les informations des enseignants avec une section particulière, et donc les données relatives aux enseignants sont considérées au niveau de l'établissement. La base finale pour les écoles communautaires et publiques contient 45 629 observations.

Annexe B : Élaboration des variables de performance

Taux de promotion, de redoublement et d'abandon

Le taux de promotion peut être calculé en suivant une cohorte d'élèves (ventilée par genre) au fil des années scolaires. Ainsi, les élèves qui sont à un niveau pédagogique t l'année N devraient être au niveau pédagogique t+1 au cours de l'année N+1. Le taux de promotion peut ainsi être estimé en comparant les effectifs de deux années scolaires consécutives pour deux niveaux pédagogiques consécutifs pour la même école. Les redoublants en année N+1

sont soustraits aux effectifs, car ils ne font pas partie de la cohorte d'élèves qui vient de passer en classe supérieure.

Cette méthode d'estimation du taux de promotion donne des résultats satisfaisants, mais peut comporter des biais en cas d'erreurs concernant les effectifs ou le nombre de redoublants. De plus, il est impossible de connaître le nombre de nouveaux inscrits dans l'école ni de savoir si les élèves qui quittent l'école abandonnent leurs études ou changent d'établissement. Pour cette raison, le taux d'abandon doit être compris comme le nombre d'élèves qui quittent une école mais

11. Par exemple : caractéristiques des filles en CE1 dans une école X pour l'année scolaire 2015-2016.

12. 98,2 % des niveaux pédagogiques ne comportent qu'un seul groupe pédagogique.

pas fatalement le système scolaire. De plus, le taux de promotion peut être supérieur à 100 % si des élèves arrivent d'autres établissements. Nous faisons l'hypothèse que les changements d'établissement sont relativement rares et que les variations des taux de promotion et d'abandon permettent de capturer les différences de performance entre école.

Il n'est pas possible d'estimer le taux de promotion à la fin du primaire (CM2) et à la fin du collège (3^e), car il n'y a pas de niveau t+1 disponible. Pour ces deux niveaux, les taux d'admission aux examens du CEPD et du BEPC ont été utilisés pour estimer les taux de promotion¹³.

Au niveau primaire, le taux de promotion peut être estimé pour 399 965 observations sur les 416 048 observations disponibles pour toutes les années¹⁴. Dans 24 cas, le taux de promotion est inférieur à 0. Ces observations ont été supprimées de l'analyse, car il s'agit certainement d'une erreur de saisie ou de déclaration¹⁵. Dans 17,6 % des cas, le taux estimé de promotion est supérieur à 100 %. Comme indiqué précédemment, des taux supérieurs à 100 % sont possibles si de nouveaux élèves rejoignent l'école. Mais des taux de promotion très élevés peuvent également être dus à des erreurs dans la base de données. Pour éviter que des valeurs aberrantes aient un impact sur les modélisations économétriques, toutes les valeurs supérieures à 150 % ont été supprimées de la base (2,5 % des observations)¹⁶. Au niveau collège, le taux de promotion a pu être estimé pour 45 964 observations sur 49 338 disponibles. Dans 50 cas, le taux de promotion est inférieur à 0 %.

Pour 5,5 % des observations ce taux est supérieur à 100 %, et pour 0,7 % des observations il est supérieur à 150 %. Comme pour le primaire, l'analyse est limitée aux observations dont le taux de promotion est compris entre 0 et 150 %.

Le taux de redoublement est calculé grâce aux informations sur le nombre de redoublants dans la base du SIGE, et le taux d'abandon est estimé comme la différence entre 100 % et le taux de promotion, plus le taux de redoublement. Ainsi, la somme des taux de promotion, de redoublement et d'abandon correspond à 100 %.

Résultats aux examens du CEPD et du BEPC

La moyenne par école des notes sur 20 au CEPD et au BEPC a été calculée pour les filles et les garçons séparément et reliée aux caractéristiques des classes de CM2 et de 3^e. Les résultats aux examens sont disponibles de l'année scolaire 2014-2015 à l'année scolaire 2019-2020. La moyenne au CEPD est disponible pour 55 738 classes de CM2 sur 58 380 : elle était de 11,1 points avec un écart-type de 2 en 2019-2020. Au niveau collège, la moyenne est connue pour 9 341 classes de 3^e sur 10 542 : elle était de 10,1 points avec un écart-type de 1,2 en 2019-2020.

13. Les résultats aux examens du CEPD et du BEPC ne sont pas disponibles pour l'année 2013-2014, et donc les taux de promotion de CM2 et de 3^e ne peuvent pas être calculés pour cette année-là.

14. De par la conception de l'analyse, les taux de promotion pour la dernière année disponible (2020-2021) ne peuvent pas être estimés.

15. Cela se produit lorsque le nombre de redoublants dans une classe est supérieur à l'effectif de la classe, ce qui est par définition impossible.

16. Les résultats changent peu lorsque toutes les observations sont conservées ou lorsque l'analyse est restreinte aux observations avec un taux de promotion compris entre 0 et 100 %.

Statistiques descriptives au niveau primaire

Variables	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum	Observations
Variables de performance					
Taux de promotion	78,07	26,82	0	150	389 686
Taux de redoublement	8,47	15,06	0	1100	387 944
Taux d'abandon	13,38	28,84	-1000	100	332 658
Moyenne au CEPD	11,13	2,21	0	18,28	55 738
Pourcentage d'admis au CEPD	69,05	28,01	0	100	55 738
Variables au niveau des élèves					
Filles	0,48	0,5	0	1	389 686
Âge de l'élève	8,66	2,13	5	17	389 327
Profession des parents					
Agriculteurs	0,7	0,3	0	1	389 320
Éleveurs	0,04	0,1	0	1	389 320
Artisans	0,07	0,11	0	1	389 320
Ouvriers	0,04	0,09	0	1	389 320
Commerçants	0,08	0,12	0	1	389 320
Fonctionnaires	0,04	0,07	0	1	389 320
Autre profession	0,04	0,08	0	1	389 320
Distance par rapport à l'école en km	1,18	0,7	0,5	4	389 504
Variables au niveau académique					
Enseignante	0,16	0,33	0	1	389 452
Âge de l'enseignant(e)	40,59	9,32	20	60	388 710
Expérience de l'enseignant(e)	10,72	8,15	0	30	380 536
Diplôme professionnel de l'enseignant(e)					
CAM ou néant	0,14	0,36	0	1	389 166
CEAP	0,09	0,3	0	1	389 166
CAP	0,77	0,43	0	1	389 166
Enseignant(e) : CFENI	0,15	0,34	0	1	389 166
Enseignant(e) : BAC ou plus	0,42	0,49	0	1	389 166
Enseignant(e) chef d'établissement	0,2	0,41	0	1	389 166
Volontaire	0,24	0,44	0	1	389 166
Taille de la classe	44,26	17,78	0	207	389 438
Multiniveaux	0,22	0,48	0	1	389 399
Nombre de manuels par élève	1,25	0,78	0	3	389 652
Niveaux					
CP1	0,22	0,38	0	1	389 686
CP2	0,19	0,38	0	1	389 686
CE1	0,17	0,38	0	1	389 686
CE2	0,17	0,37	0	1	389 686
CM1	0,15	0,38	0	1	389 686
CM2	0,11	0,35	0	1	389 686

Variables	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum	Observations
Variables au niveau des écoles					
Âge du chef d'établissement	49,05	6,9	20	60	382 031
Expérience du chef d'établissement	20,13	6,85	0	30	380 099
Chef d'établissement : BAC ou plus	0,44	0,49	0	1	382 515
Nombre d'actes réalisés par l'APE/le COGEP l'année passée	3,8	2,9	0	20	356 958
Nombre d'inspections l'année passée	2,48	2	0	10	389 686
Pourcentage de locaux physiques	64,87	41,05	0	100	389 624
Nombre de places par élève	0,76	0,26	0	1	388 960
Supplément alimentaire	0,03	0,18	0	1	382 510
Présence de latrines	0,58	0,5	0	1	386 760
Année					
Année	17,1	1,96	14	20	389 686
Autres variables liées au contexte					
Milieu rural	0,77	0,38	0	1	389 686
Régions					
Lomé	0,08	0,22	0	1	389 686
Maritime	0,2	0,4	0	1	389 686
Plateaux	0,27	0,45	0	1	389 686
Centrale	0,13	0,35	0	1	389 686
Kara	0,14	0,37	0	1	389 686
Savanes	0,17	0,36	0	1	389 686
Établissement communautaire	0,01	0,11	0	1	389 686

Statistiques descriptives au niveau collège

Variables	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum	Observations
Variable de performance					
Taux de promotion	66,761	22,663	0	150	45 629
Taux de redoublement	21,867	17,508	0	305	45 552
Taux d'abandon	11,212	21,532	-200	100	36 284
Moyenne au BEPC	10,009	1,294	0	17,59	9 343
Pourcentage d'admis au BEPC	60,884	22,515	0	100	9 343

Variabes	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum	Observations
Variabes au niveau des élèves					
Filles	0,425	0,5	0	1	45 629
Âge de l'élève	14,278	1,495	10	21,5	45 607
Profession des parents					
Agriculteurs	0,505	0,286	0	1	45 597
Éleveurs	0,033	0,057	0	0,8	45 597
Artisans	0,107	0,102	0	1	45 597
Ouvriers	0,059	0,068	0	1	45 597
Commerçants	0,104	0,096	0	1	45 597
Fonctionnaires	0,11	0,101	0	1	45 597
Autre profession	0,082	0,093	0	1	45 597
Distance par rapport à l'école en km	2,054	0,764	1	5	45 593
Variabes au niveau académique					
Niveaux					
6 ^e	0,349	0,443	0	1	45 629
5 ^e	0,26	0,442	0	1	45 629
4 ^e	0,237	0,439	0	1	45 629
3 ^e	0,154	0,404	0	1	45 629
Variabes au niveau des écoles					
Pourcentage d'enseignantes	0,088	0,093	0	1	45 563
Âge moyen des enseignants	39,532	4,589	23	56,5	45 558
Expérience moyenne des enseignants	10,184	3,867	0	27,5	45 072
Diplôme professionnel des enseignants					
Néant ou autre	0,378	0,255	0	1	45 563
CFNES	0,066	0,109	0	0,783	45 563
PEG	0,049	0,073	0	1	45 563
CAP CEG	0,396	0,222	0	1	45 563
CAP/CEAP 2 nd degré	0,111	0,149	0	1	45 563
Enseignant(e) : BAC ou plus	0,347	0,244	0	1	45 563
Pourcentage de volontaires	0,394	0,242	0	1	45 563
Ratio d'élèves par enseignant	51,54	20,696	4,667	831,5	45 563
Nombre de manuels par élève	0,975	0,869	0	3	45 626
Directrice	0,064	0,234	0	6	45 627
Âge du chef d'établissement	51,965	8,796	20	60	39 356
Expérience du chef d'établissement	22,353	8,16	0	30	38 945

Variables	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum	Observations
Diplôme professionnel du chef d'établissement					
Néant ou CAM	0,076	0,303	0	1	39 478
CAP	0	0,007	0	0,5	39 478
CFNES	0,069	0,237	0	1	39 478
PEG	0,15	0,32	0	1	39 478
CAP/CEG	0,686	0,463	0	1	39 478
CAP/CEAP 2 nd degré	0,019	0,183	0	1	39 478
Chef d'établissement : BAC ou plus	0,95	0,214	0	1	39 478
Nombre d'actes réalisés par l'APE/le COGEP l'année passée	5,963	3,814	0	20	41 986
Nombre d'inspections l'année passée	2,899	2,005	0	10	45 629
Pourcentage de locaux physiques	81,76	40,48	0	100	45 461
Nombre de places par élève	0,877	0,146	0	1	45 297
Supplément alimentaire	0,007	0,078	0	1	44 745
Présence de latrines	0,628	0,499	0	1	45 059
Année					
Année	17,363	1,933	14	20	45 629
Autres variables liées au contexte					
Milieu rural	0,596	0,399	0	1	45 629
Lomé	0,16	0,236	0	1	45 629
Maritime	0,193	0,422	0	1	45 629
Plateaux	0,227	0,444	0	1	45 629
Centrale	0,12	0,341	0	1	45 629
Kara	0,15	0,369	0	1	45 629
Savanes	0,148	0,348	0	1	45 629
Établissement communautaire	0,017	0,248	0	1	45 629



7. Références

Références

Bergmann, J., Conto, A., Carolina, M. et Brossard, M., «Increasing Women’s Representation in School Leadership: A promising path towards improving learning ». Note de recherche, UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective, 2022.

Gouvernement du Togo, INSEED, Fonds des Nations Unies pour la population et UNICEF, Togo MICS6 2017. *Enquête par grappes à indicateurs multiples. Rapport des résultats de l’enquête.* 2019.

IPE Pôle de Dakar, *L’allocation et l’utilisation des enseignants en Afrique.* UNESCO, 2016.
Institut national de la statistique et des études économiques et démographiques du Togo (INSEED), *Annuaire statistique national.* Gouvernement du Togo, 2021.

Lee, J., Rhee, D.-E. et Rudolf, R., « Teacher Gender, Student Gender, and Primary School Achievement: Evidence from Ten Francophone African Countries ». *The Journal of Development Studies*, 2018.

Muralidharan, K. et Sheth, K., « Bridging Education Gender Gaps in Developing Countries: The Role of Female Teachers ». *The Journal of Human Resources*, 2014.

PASEC, *PASEC 2014 – Performances des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone : Compétences et facteurs de réussite au primaire.* CONFEMEN, 2015. Disponible en ligne à l’adresse suivante : <http://www.pasec.confemen.org/publication/pasec2014-rapport/>

PASEC, *PASEC 2019 – Qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone.* CONFEMEN, 2020. Disponible en ligne à l’adresse suivante : <https://www.confemen.org/rapport-international-pasec2019/>

Peirola, S. et Jávita, X., *La fréquentation des enseignants et le temps d’enseignement dans les écoles primaires.* UNICEF, 2021.

pour chaque enfant, des résultats

Pour nous contacter :

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

UNICEF HQ | Via degli Alfani 58

50121 Florence

Italie

Tél. : +39 05 520 330

researchpublications@unicef.org

www.unicef-irc.org

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

© Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), 2022