



unicef 
pour chaque enfant

Togo

DATA MUST SPEAK

Des écoles qui inspirent le changement :
recherche sur les écoles modèles positives au Togo



unicef  | pour chaque enfant



RÉPUBLIQUE TOGOLAISE

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

Et nous n'abandonnons jamais.

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.

Citation suggérée : UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective, Ministère des enseignements primaire, secondaire, technique et de l'artisanat du Togo et UNICEF Togo, *Data Must Speak – Des écoles qui inspirent le changement : Recherche sur les écoles modèles positives au Togo*. UNICEF Innocenti, Florence, 2023.

Pour nous contacter :

Fonds des Nations Unies pour l'enfance
UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective
Via degli Alfani, 58
50121, Florence, Italie

researchpublications@unicef.org

www.unicef-irc.org

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

© Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), 2023

Photo de couverture : © Tim Webster/Reelmedia Film

DATA MUST SPEAK

**Des écoles qui inspirent le changement :
recherche sur les écoles modèles positives au Togo**

Ministère des enseignements primaire, secondaire, technique et de l'artisanat du Togo
UNICEF Togo
UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective



Remerciements

La recherche Data Must Speak (DMS) au Togo est le fruit d'un travail de collaboration entre le Ministère des enseignements primaire, secondaire, technique et de l'artisanat du Togo (MEPSTA), le bureau de l'UNICEF au Togo, UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective et les partenaires clés du secteur de l'éducation du Togo.

Ce rapport a été rédigé par les chercheurs de l'UNICEF Innocenti : Michèle Boujikian, Ieva Raudonyte, Alexis Le Nestour, Komlan Samati et Sara Ameziane Hassani.

Les auteurs tiennent 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 (Directeur de la planification) qui, malgré un emploi du temps chargé, a pris le temps d'examiner ce rapport et d'apporter de précieuses contributions.

Les auteurs remercient les collègues du bureau de pays de l'UNICEF au Togo qui ont fourni un appui et des contributions fondamentales pour le bon déroulement de cette troisième étape de la recherche, notamment Jean Mathieu Laroche (Chef de la section Éducation) et Ayao Mawuli Agbagnon (Officier éducation).

Les auteurs remercient également Renaud Comba et Jessica Bergmann, qui supervisent la mise en œuvre de la recherche ; Kevin Clidoro, qui a contribué à la finalisation de ce rapport ; les collègues de l'administration et de la communication pour leur soutien inestimable ; et Matt Brossard pour sa direction générale de la recherche DMS et de la section Éducation (READ) de l'UNICEF Innocenti.

La recherche DMS au Togo a été rendue possible grâce au soutien financier fourni par le Partenariat mondial pour l'éducation et le Centre de recherches pour le développement international dans le cadre du Programme « Partage de connaissances et d'innovations » (en anglais Knowledge and Innovation Exchange, ou KIX).

Mise en œuvre dans 13 autres pays, la recherche DMS bénéficie de financements provenant d'une coalition de bailleurs de fonds : le programme KIX, 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.

Une relecture technique de ce rapport a été réalisée par Djiby Thiam, Christophe Deconinck et Marina Mancinelli (Partenariat mondial pour l'éducation) et Dr Maimouna Sissoko Touré (Centre KIX francophone Afrique 2).

Coalition de donateurs de la recherche Data Must Speak :





Table des matières

Liste des abréviations, sigles et acronymes	9
Résumé	10-12
I. Introduction	13-16
1.1 Contexte national	14
1.2 La recherche Data Must Speak au Togo	15
1.3 Structure du rapport	16
2. Méthodologie	17-22
2.1 Sélection des écoles modèles positives et témoins	18
2.2 Contextes choisis pour l'analyse	18
2.3 Cadre conceptuel	20
2.4 Limitations	20
3. Résultats	23-46
3.1 Gestion et direction des écoles	24
3.1.1 Mesures visant à réduire l'absentéisme des enseignants et des élèves	24
3.1.2 Gestion participative de l'école	30
3.2 Pratiques pédagogiques	32
3.2.1 Des pratiques pédagogiques plutôt semblables	33
3.2.2 Observations de classe : hétérogénéité entre les contextes	34
3.3 Environnement scolaire	37

3.4 Participation de la communauté	39
3.4.1 Participation du COGEP	39
3.4.2 Participation des parents	43
3.5 Administration décentralisée	45
4. Synthèse des résultats	46–49
5. Conclusion	50
6. Annexes	52–62
Annexe 1 : Sélection des écoles modèles positives et des écoles témoins	53
Annexe 2 : Modèles prédictifs des taux de promotion au cycle primaire	55
Annexe 3 : Méthodologie quantitative	56
Annexe 4 : Méthodologie qualitative	61
Annexe 5 : Les cinq domaines thématiques de la recherche DMS	61
Références	63

Liste des abréviations, sigles et acronymes

CAP	Certificat d'aptitude pédagogique
CEAP	Certificat élémentaire d'aptitude pédagogique
CEPD	Certificat d'études du premier degré
CFENI	Certificat de fin d'études normales des instituteurs
COGEP	Comité de gestion des écoles primaires
CP	Cours préparatoire
CP1	Cours préparatoire, première année
CE1	Cours élémentaire, première année
CM	Cours moyen
CM1	Cours moyen, première année
CM2	Cours moyen, deuxième année
DMS	Data Must Speak
MEPSTA	Ministère des enseignements primaire, secondaire, technique et de l'artisanat
SIGE	Système d'information et de gestion de l'éducation
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance

DATA MUST SPEAK

Des écoles qui inspirent le changement : recherche sur les écoles modèles positives au Togo

Résumé exécutif

Reconnaissant l'importance de l'éducation pour le développement du Togo, le Gouvernement togolais s'est engagé à améliorer la qualité et l'accès à l'enseignement primaire dans le pays (République togolaise, 2020b). Malgré des investissements considérables dans le secteur, plusieurs défis restent à relever. Les élèves togolais du cycle primaire continuent de présenter d'importantes lacunes dans l'apprentissage des mathématiques et de la lecture (UNICEF Innocenti *et al.*, 2022). En outre, les disparités régionales dans les taux d'admission à l'école primaire et l'inégalité des genres dans les taux de promotion représentent toujours des obstacles entravant l'accès de tous à l'éducation. Aussi, les contraintes budgétaires ont conduit à un recours accru aux enseignants volontaires, qui n'ont souvent pas les qualifications suffisantes et souffrent de difficultés liées à la performance (Peirola et Játiva, 2021).

L'initiative de recherche Data Must Speak (DMS) vise à trouver des solutions à de tels enjeux. Elle a pour but d'identifier les comportements et pratiques permettant à certaines écoles d'obtenir de meilleurs résultats que d'autres malgré un contexte similaire, et de les mettre à l'échelle. Le présent rapport se concentre sur l'identification de ces comportements et pratiques observées dans les écoles modèles positives au Togo et vise à éclairer l'élaboration de la future politique éducative. Cette recherche a été conçue et mise en œuvre en partenariat avec le MEPSTA du Togo et s'appuie sur des méthodes mixtes.

L'analyse a permis de tirer les principales conclusions suivantes¹ :



Direction et gestion de l'école :



Les directeurs des écoles modèles positives veillent à la présence des élèves et des enseignants à l'école. Ils incitent les élèves à venir à l'école, contrôlent les absences de manière plus stricte ou assurent le rattrapage des cours manqués. De plus, l'assiduité des enseignants est le résultat d'une gestion plus efficace des enseignants.



Une gestion participative fait aussi la différence dans les écoles modèles positives. Le leadership participatif dans les écoles modèles positives se caractérise par la participation de différents acteurs de l'école dans la prise de décision, ainsi que par une communication ouverte et transparente entre le directeur, les enseignants et la communauté, et des échanges réguliers avec d'autres écoles.

Pratiques pédagogiques des enseignants :



Les langues locales sont plus souvent utilisées dans les écoles modèles positives et permettent de remédier aux difficultés que les élèves rencontrent avec la langue française.



Les enseignants des écoles modèles positives communiquent mieux avec les parents des élèves en difficulté.

Participation de la communauté :



Les comités de gestion des écoles primaires (COGEP) sont généralement plus actifs dans les écoles modèles positives. Ils font non seulement preuve d'un plus grand engagement envers les élèves et le reste de la communauté, mais exercent également une meilleure influence sur la gestion de l'école et la collecte des fonds, notamment s'agissant de la sollicitation d'aides financières issues de ressources externes à l'école.



Les parents des élèves participent davantage. Grâce à une plus forte mobilisation des parents, de nombreuses écoles modèles positives répondent mieux aux besoins d'infrastructure et veillent aux besoins des enseignants. Ces écoles réussissent également à mieux mobiliser les parents pour qu'ils contribuent à l'apprentissage de leurs enfants et communiquent mieux avec eux sur les problèmes disciplinaires des élèves.

¹ Les résultats détaillés, incluant les pratiques et comportements modèles positifs, peuvent être consultés dans la version longue du rapport.

Outre l'identification des pratiques des écoles modèles positives, les résultats soulignent la forte présence de carences nutritionnelles chez les élèves, et le défi majeur qu'elles constituent pour l'apprentissage dans les écoles togolaises. Étant donné que de nombreux élèves n'arrivent pas à manger avant le début des cours et n'ont pas la possibilité de manger à l'école, la capacité de concentration des élèves est fortement limitée. De plus, le rapport souligne les difficultés rencontrées par les enseignants volontaires qui sont confrontés à des problèmes d'accès à la formation et à des salaires irréguliers.

Ces résultats permettent de formuler quelques recommandations :



1. Continuer à faciliter la titularisation et la formation des enseignants.



2. Renforcer la capacité des directeurs d'école à surveiller les absences et à assurer le respect des normes de bonnes conduites par les élèves et les enseignants.



3. Mettre l'accent, dans la formation des COGEP, sur les prérogatives des comités, et sur le rôle de sensibilisation et de suivi qu'ils pourraient jouer dans les écoles.



4. Appuyer les COGEP dans l'élaboration et la mise en œuvre des plans de développement des établissements scolaires.



5. Encourager les efforts du Gouvernement visant à institutionnaliser le programme d'alimentation scolaire, et poursuivre ces efforts.



6. Explorer plus en détail les facteurs comportementaux sous-jacents qui motivent les enfants à fréquenter l'école.

L'étape 4 de la recherche DMS approfondira ces recommandations en vue de mettre les pratiques et comportements modèles positifs à l'échelle dans le cadre d'un plan concret élaboré en collaboration avec le MEPSTA.



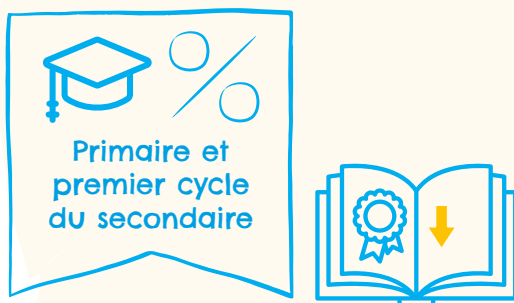
1. Introduction



Introduction

1.1 Contexte national

Dans son plan sectoriel pour l'éducation 2020-2030, le Gouvernement togolais s'est engagé à garantir un enseignement primaire universel et à améliorer la qualité des services éducatifs dans le pays (République togolaise, 2020b). Malgré les importants efforts fournis par le Gouvernement pour atteindre cet objectif dans les délais prévus, des défis en matière d'accès, d'équité, de qualité et de gouvernance subsistent à ce jour dans le système éducatif. Les taux actuels d'achèvement du primaire et du premier cycle du secondaire ne permettent pas encore d'assurer à tous une éducation de base. Les performances des élèves restent relativement faibles comparées à ceux des pays voisins (UNICEF Innocenti *et al.*, 2022).



Des inégalités de performances persistent également entre les filles et les garçons. Les autres difficultés concernent le faible niveau de supervision par le niveau décentralisé et l'absentéisme des enseignants. Au niveau communautaire, le degré de participation des parents dans la vie de l'école reste souvent faible, ce qui contribue également à l'augmentation de l'absentéisme des enseignants (Peirolo et Játiva, 2021).

Des défis persistent également en ce qui concerne le recrutement des enseignants. Du fait des contraintes budgétaires, le Togo souffre notamment d'un manque d'enseignants qualifiés. Pour pallier ce problème, des enseignants volontaires² ont été engagés par de nombreuses communautés. Toutefois, ils ont souvent rejoint les écoles sans formation préalable et se retrouvent donc confrontés à de multiples défis pédagogiques, surtout en ce qui concerne la gestion du temps d'instruction (Peirolo et Játiva, 2021). Les élèves de ces enseignants obtiennent systématiquement des résultats moins élevés que ceux des enseignants titulaires (UNICEF Innocenti *et al.*, 2022). Pour cette raison, depuis l'année scolaire 2022-2023, le Gouvernement togolais a limité le nombre d'enseignants volontaires dans les écoles primaires afin de privilégier des solutions plus durables, comme la formation et le recrutement de nouveaux enseignants.

D'autres réformes en cours pour répondre aux différents défis comprennent notamment la mise en place d'un nouveau programme d'études pour les classes allant de la première année de cours préparatoire (CP1) à la deuxième année de cours moyen (CM2) avec des manuels adaptés, la mise en œuvre de la carte scolaire, ainsi que la construction de nouvelles écoles (UNICEF Innocenti *et al.*, 2022). Le renforcement de la participation de la communauté constitue un autre axe important de réforme. Il s'agit plus précisément d'actualiser les textes instituant les comités de gestion des établissements scolaires³, de généraliser l'élaboration de projets d'établissement dans lesquels les structures communautaires jouent un rôle clé, ainsi que de renforcer les programmes de formation de ces comités (UNICEF Innocenti *et al.*, 2022). La recherche DMS au Togo vise à soutenir les efforts déjà entrepris par le Gouvernement en identifiant les solutions locales permettant de relever ces défis.

² La proportion d'enseignants volontaires dans le corps enseignant des écoles primaires publiques et communautaires est passée de 21,5 % en 2013/14 à 31,3 % en 2020/21 (calculs réalisés par les auteurs à partir de la base du SIGE).

³ Comités de gestion des écoles primaires publiques (COGEP) et comités de gestion des ressources des établissements secondaires publics.



1.2 La recherche Data Must Speak au Togo

Depuis 2014, le MEPSTA met en œuvre l'initiative Data Must Speak (DMS), dont l'objectif principal est de renforcer la prise de décision fondée sur des données probantes à tous les niveaux administratifs du Ministère et de produire des effets positifs sur les résultats de l'apprentissage. Le MEPSTA a ainsi pu créer et générer des profils d'écoles et des inspections en utilisant les données du système d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE), et ceux-ci ont été distribués dans la majorité des écoles du pays. L'initiative a également permis l'élaboration de tableaux de bord communautaires accessibles aux parents d'élèves souvent analphabètes.

En 2020, l'initiative DMS a été élargie pour inclure un nouveau *volet de recherche* s'intéressant aux écoles qui obtiennent de meilleurs résultats que d'autres malgré des contextes similaires. Les données du SIGE démontrent que l'on trouve de telles écoles au Togo, y compris dans les régions les plus défavorisées. Ces écoles, que l'on appelle écoles modèles positives, obtiennent de meilleurs résultats en matière d'apprentissage, de taux de promotion et d'équité que d'autres écoles évoluant dans des contextes similaires et avec des ressources équivalentes.

La recherche DMS vise à comprendre les facteurs de réussite qui permettent à ces écoles d'obtenir de meilleurs résultats en examinant les pratiques et les comportements au niveau de l'école, de la communauté ou au niveau décentralisé. Sur la base de ces résultats, la recherche produira des recommandations sur la manière de mettre à l'échelle ces bonnes pratiques et comportements dans les autres écoles du pays. Ainsi, la recherche DMS vise à amplifier des solutions locales déjà existantes pour améliorer les résultats scolaires.

La recherche DMS suit une approche de cocréation, qui signifie que la recherche est entreprise conjointement avec les experts techniques nationaux. Au Togo, des consultations approfondies avec les principaux acteurs du secteur éducatif ont eu lieu à toutes les étapes de la recherche. Les outils de recherche ont été mis au point avec des spécialistes togolais et les responsables du MEPSTA ont supervisé l'échantillonnage et la collecte des données.

Ce rapport présente les principaux résultats de l'étape 3 de la recherche DMS, qui s'inscrit dans le contexte des autres étapes. Lors de la première étape, en 2021, une analyse quantitative des données administratives du système éducatif a été réalisée afin d'identifier les facteurs contextuels et les ressources scolaires corrélés avec de meilleures performances des écoles. Le rapport de cette **première étape**⁴ analyse l'influence de plusieurs variables, comme le genre du directeur et des enseignants, les infrastructures, le profil des enseignants, la participation de la communauté ou la taille des classes, sur les taux de promotion et les résultats aux examens des filles et des garçons (UNICEF Innocenti *et al.*, 2022). Toutefois, seule une faible partie des performances des écoles peut être expliquée par les données administratives disponibles. Ainsi, en 2022, la **deuxième étape** de la recherche a identifié un échantillon d'écoles modèles positives au Togo et d'écoles témoins qui évoluent dans des contextes similaires, mais obtiennent de moins bons résultats. La **troisième étape** a consisté à se rendre dans ces écoles en avril 2022 afin de mieux comprendre les bons comportements et les pratiques qui font la différence. Le présent rapport est consacré à l'analyse de ces pratiques et comportements. La **quatrième étape** se déroulera en 2023/2024 et visera à examiner les conditions et leviers nécessaires pour les mettre à l'échelle de manière optimale.

⁴ Le rapport Data Must Speak : Comprendre les facteurs de performance des écoles togolaises est disponible à l'adresse suivante : https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/DMS_Togo_FR.pdf.

Figure 1 : Étapes de la recherche DMS



1.3 Structure du rapport

Le reste du rapport est divisé en trois sections principales et comprend des annexes techniques. La section 2 présente la méthodologie qui a encadré la collecte des données qui ont alimenté ce rapport. La section 3 présente les principaux résultats illustrant les différences entre les écoles modèles positives et les écoles témoins en fonction de cinq domaines thématiques :

- 1) la gestion de l'école ;
- 2) les pratiques pédagogiques ;

- 3) l'environnement scolaire ;
- 4) la participation de la communauté ; et
- 5) l'administration décentralisée.

La dernière section discute des résultats et présente les conclusions et recommandations issues de la recherche, ainsi que des informations supplémentaires sur la prochaine étape. Les annexes techniques comprennent une méthodologie détaillée des étapes 2 et 3 de la recherche et précisent les méthodes quantitatives et qualitatives utilisées.

1- LE LEADERSHIP ET LA CULTURE DE L'EXCELLENCE

UA.1.1 - 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 réalisés
- 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 des plats traditionnels. Elle l'apprend aux autres femmes du village pour les aider à 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.

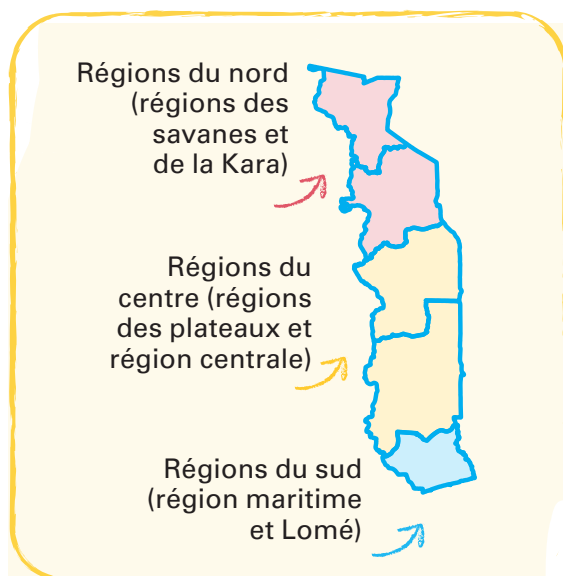


2. Méthodologie

Méthodologie

2.1 Sélection des écoles modèles positives et témoins

La méthodologie utilisée pour cette recherche s'appuie sur le concept des approches modèles positives. Elle part du constat que certaines écoles obtiennent des résultats exceptionnels, bien qu'elles opèrent dans le même contexte et possèdent les mêmes intrants scolaires que d'autres écoles. L'analyse des données effectuée dans le cadre du rapport de l'étape 1 (UNICEF Innocenti *et al.*, 2022) a permis de confirmer cette intuition et a montré que les performances des écoles au Togo variaient substantiellement d'une école à l'autre, même après avoir pris en compte l'influence du contexte et des ressources perçues, ainsi que la disponibilité des intrants scolaires. La sélection des écoles modèles positives se fonde sur les résultats de ces analyses : l'équipe a sélectionné les 50 écoles publiques dont les performances sont les meilleures par rapport à ce que prédisent les modèles statistiques. Ensuite, 50 écoles témoins situées à proximité des écoles modèles positives et présentant des caractéristiques similaires, mais dont les performances se situaient dans la moyenne attendue pour ce type d'école, ont été choisies. Une description détaillée de la méthodologie se trouve en annexe 1.



2.2 Contextes choisis pour l'analyse

L'objectif de la recherche est d'identifier les comportements et pratiques modèles positifs qui pourraient être reproduits dans les autres écoles togolaises. Toutefois, il est probable que ces pratiques et comportements dépendent du contexte dans lequel l'école évolue. Ainsi, les facteurs qui font le succès d'une école dans une zone rurale du nord du pays ne seront pas nécessairement les mêmes que pour une école du centre-ville de la capitale, Lomé. Afin d'assurer la bonne représentativité de l'échantillon et la possibilité de généraliser les résultats à d'autres écoles, l'équipe de recherche a défini des contextes dans lesquels sélectionner les écoles modèles positives et leurs écoles témoins. Ainsi, en consultation avec le MEPSTA, il a été décidé de diviser le pays en trois contextes correspondant aux régions du nord (régions des savanes et de la Kara), du centre (régions des plateaux et région centrale) et du sud (région maritime et Lomé).

2.3 Cadre conceptuel

Dans le cadre de la recherche DMS, l'identification de comportements et pratiques liés à une bonne performance des écoles se base sur un cadre conceptuel comportant cinq domaines thématiques, reconnus comme étant des facteurs jouant un rôle clé dans le développement des écoles et l'amélioration de leur performance. Le choix des cinq domaines thématiques est approfondi en annexe 5.

Le tableau 1 ci-dessous présente les différents éléments qui sont étudiés dans le cadre de chacun des cinq domaines de la recherche DMS.

Tableau 1 : Cadre conceptuel de l'étape 3 de la recherche DMS

Domaine thématique	Éléments étudiés
Direction et gestion de l'école	<ul style="list-style-type: none"> ○ Pratiques existantes en matière de gestion de l'école et des enseignants ○ Stratégies mises en place par le directeur pour faciliter l'administration de l'école et soutenir l'équité, l'enseignement et l'apprentissage ○ Procédures de gestion et d'utilisation des ressources
Pratiques pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> ○ Pratiques pédagogiques appliquées dans les salles de classe ○ Interactions entre enseignants et élèves et méthodes d'enseignement et d'évaluation, ainsi que leur rôle dans la réalisation des objectifs d'apprentissage ○ Participation d'acteurs tels que les camarades de classe et les directeurs dans le soutien des élèves, en particulier ceux en difficulté
Environnement scolaire	<ul style="list-style-type: none"> ○ Dynamique et relations entre les différents acteurs (directeur, enseignants, élèves, autres membres du personnel scolaire, parents d'élèves) ○ Perception par les acteurs de leur bien-être à l'école, et des mécanismes d'entente et de collaboration, s'ils existent ○ Analyse de questions telles que l'égalité des genres à l'école ou la violence et l'intimidation
Participation de la communauté	<ul style="list-style-type: none"> ○ Participation des acteurs communautaires, notamment des parents d'élèves et des associations ou comités formés par ceux-ci, dans la vie scolaire et dans l'éducation de leurs enfants ○ Influence de l'existence (ou de l'absence) de soutien et de pratiques parentales favorables à l'éducation sur les résultats des élèves ○ Rôle joué par les associations ou les comités communautaires dans la gestion de l'école, et contribution de ceux-ci aux performances de l'école
Administration décentralisée	<ul style="list-style-type: none"> ○ Comportements et pratiques adoptés par les dirigeants du système éducatif au niveau décentralisé (inspection, mairie, etc.), et leurs effets (positifs ou négatifs) sur les performances des écoles ○ Mécanismes et stratégies contribuant à l'apprentissage et au perfectionnement des parties concernées (par exemple, compétences, connaissances et bien-être des enseignants, des élèves et des directeurs)



2.4 Approche par méthodes mixtes

L'étape 3 de la recherche DMS a suivi une approche par méthodes mixtes (quantitative et qualitative) adaptée au contexte du pays. Ces deux méthodes ont analysé les mêmes domaines thématiques, mais ont fourni des informations complémentaires. Si l'enquête quantitative a permis de mesurer, dans un échantillon représentatif d'écoles, un certain nombre de facteurs non pris en compte dans le SIGE, l'enquête qualitative a permis d'approfondir ces facteurs et de mettre en évidence d'autres éléments exerçant une influence. La triangulation des informations provenant de ces deux sources a appuyé les résultats de la recherche et fourni différents angles d'analyse.

Les outils de collecte de données quantitatives et qualitatives ont été créés en collaboration avec le MEPSTA en décembre 2021. La collecte des données sur le terrain a eu lieu d'avril à mai 2022.

Approche quantitative

Un échantillon de 100 écoles regroupant 50 écoles modèles positives et 50 écoles témoins a été étudié. Chaque école modèle positive a été associée à une école témoin en fonction de ses caractéristiques contextuelles. Toutes les écoles prévues par l'échantillon ont pu être étudiées. Tous les directeurs et présidents du COGEP de ces écoles ont répondu à des enquêtes, et des informations ont été recueillies lors de 296 entretiens auprès d'enseignants et observations en classe (sur les 300 prévus).

Approche qualitative

Pour l'enquête qualitative, un sous-échantillon de 18 écoles a été extrait de l'échantillon quantitatif plus large. Parmi ces 18 écoles, neuf étaient des écoles modèles positives, tandis que la moitié restante était constituée d'écoles témoins. Tout comme pour l'enquête quantitative, chaque école modèle positive a été associée à une école témoin évoluant dans un contexte très similaire. Les 18 écoles prévues par l'échantillon ont pu être étudiées.

Dans l'ensemble de ces 18 écoles, seuls un directeur et quatre enseignants n'ont pas pu répondre à des enquêtes.

Les outils de collecte de données utilisés dans les enquêtes quantitatives et qualitatives sont présentés dans le tableau 2. Tous les outils étaient structurés autour de questions couvrant les cinq domaines thématiques décrits dans le cadre conceptuel (voir **tableau 1**).

2.5 Limitations



La recherche DMS a tenté de répondre aux demandes du MEPSTA d'inclure une composante quantitative dans la collecte de données en étudiant un nombre représentatif d'écoles. Cependant, la taille de l'échantillon quantitatif qui a pu être conçu pour la recherche DMS ne permet de détecter que des différences significatives entre les écoles modèles positives et les écoles témoins. Par conséquent, il n'est pas possible de détecter statistiquement des différences relativement faibles, mais qui concernent de nombreux indicateurs. Des questionnaires quantitatifs ont également été élaborés pour collecter des données non incluses dans le SIGE. Lors de l'élaboration des questionnaires, l'équipe nationale a couvert le plus de terrain possible, mais certains aspects auraient pu être omis en raison des difficultés logistiques liées à leur vérification : par exemple, le suivi parental à la maison.

Au niveau qualitatif, la recherche étant fondée sur un grand nombre de données issues d'entretiens et de discussions de groupe, la possibilité de confirmer la véracité des informations transmises reste limitée, en dehors de la triangulation rendue possible par les deux approches quantitative et qualitative et par les différents outils utilisés dans le cadre de chacune d'elles. Ainsi, certaines réponses reçues pourraient avoir été influencées par un biais de désirabilité sociale⁵, ou certains participants pourraient avoir omis des informations s'ils considéraient qu'elles pouvaient avoir des conséquences négatives pour eux, par exemple s'ils se montraient critiques à l'égard de leurs supérieurs hiérarchiques (directeurs, inspecteurs, etc.).

⁵ Le biais de désirabilité sociale représente un défi commun pour les chercheurs qualitatifs (Bergen et Labonté, 2020). Il se manifeste par l'adaptation, consciente ou inconsciente, des réponses d'un individu à ce qu'il estime être souhaité par l'enquêteur ou la société en général.

Bien que les responsables de la collecte de données aient accordé la plus haute priorité au respect des normes éthiques de l'UNICEF en demandant le consentement et en garantissant à chaque participant la confidentialité de ses réponses, il ne peut être exclu que de telles préoccupations aient tout de même influencé les réponses de certains individus. D'autre part, en ce qui concerne les résultats, les meilleures performances des écoles modèles positives pourraient provenir non seulement

de pratiques positives, mais aussi de celles qui restent inaperçues ou qui ne devraient pas être encouragées (par exemple, une école modèle positive n'acceptant des élèves d'autres écoles que s'ils ont des notes élevées et réussissent un test d'entrée). Reconnaisant que de tels facteurs pourraient jouer un rôle dans la performance de certaines écoles, la recherche DMS promeut uniquement les pratiques positives qu'elle soumet à la validation du MEPSTA.



© PHOTOS UNICEF TOGO 2020/PIMENT PROD

Tableau 2 : Les outils qualitatifs utilisés dans le cadre de la recherche DMS au Togo

Acteurs	Outils de collecte quantitatifs (n = 100)					Outils de collecte qualitatifs (n = 18)				
	Échantillon/ école	Échantillon total	Classes cibles	Outils de collecte	Échantillon/ école	Échantillon total	Classes cibles	Outils de collecte		
Directeur d'école	1	100	s.o.	Questionnaire	1	17	s.o.	Entretien semi-structuré		
Président/ Membre du COGEP	1	99	s.o.	Questionnaire	1	18	s.o.	Entretien semi-structuré		
Enseignants	3	296	CP1, CE1, CM1	Questionnaire	3	50	CP1, CE1, CM1	Entretiens semi-structurés		
Parents d'élèves	3	301	s.o.	Questionnaire	1 discussion avec 8-10 parents	144-180	s.o.	Discussion de groupe		
Élèves	-	-	-	-	2 discussions avec 8-10 élèves	288-360	CM1	Discussions de groupe		
Inspecteur	-	-	-	-	1 par paire d'écoles ⁵	8 ⁶	s.o.	Entretien semi-structuré		
Observations de classe⁷	3	287	CP1, CE1, CM1	Vidéos	-	-	-	-		

⁶ Les deux écoles (modèle positive et de comparaison) associées étaient sous la supervision d'un même inspecteur d'école, ce qui explique l'organisation d'un entretien par paire d'écoles.

⁷ Un inspecteur avait trois écoles sous sa supervision.

⁸ Les observations de classe ont été filmées puis codées par une équipe de pédagogues du MEPSTA au retour du terrain à l'aide d'une grille d'analyse.



3. Résultats

Résultats



3.1 Gestion et direction des écoles

La direction et de la gestion des écoles modèles positives se distinguent des écoles témoins par une application plus systématique de différentes pratiques visant à assurer l'assiduité des enseignants et des élèves, et par la gestion participative de l'école.

Le directeur de l'école joue souvent un rôle central dans l'adoption de ces pratiques, qui peuvent être regroupées en fonction des volets suivants :

- Mesures visant à réduire l'absentéisme des enseignants et des élèves
- Communication ouverte de la part du directeur et association de différents acteurs (parents, enseignants) dans la prise de décisions

3.1.1 Mesures visant à réduire l'absentéisme des enseignants et des élèves

L'enjeu lié à l'absentéisme des enseignants est reconnu au niveau national au Togo et est corroboré par les données provenant des études existantes (Rockmore, C. *et al.*, 2013). Selon les données quantitatives collectées dans le cadre de la recherche DMS, les directeurs et les enseignants dans les écoles modèles positives et les écoles témoins n'ont signalé aucune différence dans la fréquence des absences ou des retards des enseignants

ou des élèves. Toutefois, les données qualitatives montrent que les écoles modèles positives veillent plus systématiquement au respect du temps d'apprentissage réel en utilisant différentes stratégies pour s'assurer que les enseignants et les élèves sont présents à l'école et en classe.

Meilleure gestion des enseignants volontaires dans les écoles qui en emploient

Au moment de la collecte de données, 15 écoles sur les 18 écoles étudiées employaient des enseignants volontaires. Les directeurs des écoles modèles positives semblent assurer plus efficacement la présence de ces enseignants à l'école, notamment grâce à une meilleure gestion et, surtout, au paiement régulier des enseignants volontaires.

En effet, plus de la moitié des écoles modèles positives étudiées dans le cadre de la recherche DMS parviennent à faire en sorte que les enseignants volontaires soient payés à temps, ce qui contribue à leur assiduité. Ces écoles ont mobilisé les ressources nécessaires pour retenir les enseignants volontaires. Une école modèle positive a notamment mis en place un système selon lequel les familles qui ont plus d'enfants paient de plus grandes contributions salariales aux enseignants volontaires, les encourageant à suivre de près leur travail. Dans d'autres écoles modèles positives, le directeur lui-même a soutenu financièrement les enseignants volontaires, ou une supervision stricte de la présence des enseignants volontaires dans l'école a été mise en place. Dans les écoles témoins, en revanche, il semble que cette mobilisation pour retenir les enseignants volontaires ait été soit absente, soit inefficace, les parents étant moins disposés à contribuer au salaire de ces enseignants.



Encadré 1

Les enseignants volontaires au Togo

Au moment de la collecte des données, les conditions de travail des enseignants volontaires constituaient un enjeu déterminant pour le bon déroulement des activités d'enseignement au Togo. En effet, au cours de l'année scolaire 2020/2021 (période correspondant à celle de la collecte de données), les enseignants volontaires représentaient près d'un tiers de l'ensemble des enseignants des écoles primaires publiques et communautaires⁹, mais rencontraient des difficultés considérables pour obtenir une formation et des salaires adéquats et réguliers (République togolaise *et al.*, 2019). Étant donné que l'embauche d'enseignants volontaires dépend avant tout de la capacité des parents et des communautés à verser leurs salaires, ces conditions sont non seulement décrites comme démotivantes par les enseignants eux-mêmes, mais constituent souvent une charge financière considérable pour les familles. Ceci est d'autant plus vrai dans la mesure où les enseignants volontaires sont plus souvent employés dans des zones rurales et défavorisées où les parents sont déjà confrontés à de grandes difficultés économiques (Peirola et Játiva, 2021). La recherche DMS a permis d'observer que dans certaines écoles, les enseignants volontaires s'absentent ou quittent

même définitivement l'école si les parents ne sont pas en mesure de les rémunérer, comme l'explique un parent :



Lorsqu'on demande les cotisations et que certains parents n'arrivent pas à donner, l'enseignant volontaire ne vient pas au cours s'il remarque un retard de paiement de son salaire mensuel, ce qui fait que des fois, les enfants sont obligés de rentrer à la maison.



La démotivation suscitée par les conditions de travail des enseignants volontaires a donc un impact négatif sur le temps consacré à l'apprentissage, et potentiellement, par conséquent, sur les performances globales de l'école. Conscient de ces défis majeurs, et dans le cadre de la mise en œuvre de la politique nationale sur les enseignants, le MEPSTA a introduit, à partir de la rentrée scolaire 2022-2023, un système de gestion des enseignants dont l'un des objectifs est de réduire le nombre d'enseignants volontaires dans les écoles primaires. Il convient donc de noter que les résultats de la recherche DMS relatifs aux enseignants volontaires reflètent une réalité antérieure à la mise en œuvre de cette politique.

Contrôle et gestion stricts des absences des élèves par le directeur d'école

Selon les données collectées par la recherche DMS, l'absentéisme des élèves semble être un problème courant au Togo. Si toutes les écoles ont tendance à sensibiliser les parents

aux absences en vue de les prévenir, certaines pratiques adoptées par les écoles modèles positives semblent être plus efficaces. Il s'agit notamment de contrôles réguliers de l'assiduité des élèves à l'école par le directeur, ainsi que d'un suivi rapide des déclarations de maladie par le directeur et les enseignants.

⁹ Selon des calculs réalisés par les auteurs à partir de la base du SIGE, leur proportion s'élevait à 31,3 %.

En outre, les enseignants ou directeurs peuvent se rendre au domicile des élèves absents pour s'assurer de la légitimité du motif de leur absence. Les écoles modèles positives mettent également en place d'autres mesures pour lutter contre les absences non justifiées. Le directeur d'une école modèle positive, par exemple, gère ce type d'absences en appelant les parents et en citant les textes légaux sur l'enseignement obligatoire pour les enfants, en veillant à ce que les élèves ne retournent à l'école qu'avec leurs parents et en acceptant tous les nouveaux élèves dans l'école, même en plein milieu de l'année scolaire :



« C'est le papa qui l'empêche de venir ou c'est la maman qui lui dit d'aller aux champs. Alors on appelle le parent pour lui rappeler les textes qui parlent des droits et devoirs de l'enfant et s'il comprend, son comportement change. »

Une autre école modèle positive envoie une note aux parents pour les informer que les enfants faisant l'objet d'absences répétées seront renvoyés de l'école. Cela contribue à réduire le nombre d'absences, car l'école est située près du village et les parents ne veulent pas envoyer leurs enfants dans des écoles plus éloignées. D'autres pratiques identifiées dans les écoles modèles positives comprennent l'accompagnement des enfants à l'école par les parents afin d'éviter que les enfants ne profitent de l'absence de supervision parentale pour passer leur journée ailleurs. Une école modèle positive utilise aussi une stratégie similaire de parrainage des élèves de cours préparatoire (CP) par les élèves de cours moyen (CM) sur le chemin de l'école :

« Parmi les mesures que nous avons prises ici pour réduire l'absentéisme des élèves dans notre école, nous avons confié les plus petits du CP aux plus grands du CM de façon à ce qu'ils arrivent ensemble chaque matin à l'école, un peu sous forme de parrainage. Aussi, si les élèves du CP sont malades, les élèves du CM viennent nous le signaler. Cela a considérablement réduit le taux d'absentéisme. »

« Certains élèves viennent en fin de premier trimestre ou même au deuxième trimestre, sans attestation de scolarité. Si on ne les accepte pas, ils ne reviendront peut-être pas l'année prochaine, alors que la politique du Gouvernement vise à assurer une éducation pour tous. Donc on les accepte, et si à la fin de l'année on voit que les élèves ont des difficultés, on les transfère vers une autre classe plus adaptée à leur niveau. »

Issus de l'analyse qualitative, ces résultats se retrouvent partiellement dans l'analyse quantitative. Les résultats quantitatifs montrent que les directeurs des écoles modèles positives sont un peu plus enclins à sanctionner les retards et les absences des élèves par rapport aux directeurs des écoles témoins. Ainsi, 14 % des directeurs des écoles modèles positives indiquent qu'ils appliquent des sanctions en cas d'absence des élèves, contre 2 % des directeurs des écoles témoins.

Toutefois, les comportements visant à réprimer les retards et les absences des élèves et des enseignants restent rares. Ainsi, 82 % des directeurs déclarent ne jamais signaler les retards des enseignants à l'inspection, et seulement 17 % indiquent qu'ils rempliraient un rapport si un enseignant était en retard tous les matins.

De la même manière, lorsque les élèves sont en retard ou absents, la première démarche des directeurs consiste majoritairement à parler aux parents (95 % et 99 % des cas pour les situations de retard et d'absence, respectivement), puis à rappeler à l'ordre l'élève (52 % dans les deux cas), tandis qu'appliquer les sanctions reste assez rare (8 % et 6 % des cas respectivement).

Élimination des obstacles structurels à l'assiduité des élèves

Indépendamment de l'attitude et du comportement des élèves, leur absentéisme est parfois dû à des problèmes structurels tels que le manque d'infrastructures (salles de classe dotées de murs ou de toits, cantines, toilettes, etc.). Les écoles modèles positives réussissent mieux à réduire les absences de leurs élèves en éliminant ces obstacles structurels, un processus dans lequel le directeur joue un rôle important. Ainsi, certaines écoles modèles positives ont réussi à résoudre des problèmes d'infrastructure importants comme la restauration des élèves et la perte de temps d'enseignement due aux pluies, ce qui a considérablement amélioré l'assiduité des élèves à l'école, d'après les commentaires des personnes interrogées. En effet, de nombreuses écoles sont confrontées à des problèmes liés à l'alimentation des élèves. Beaucoup d'élèves ne prennent pas de petit-déjeuner avant d'arriver à l'école, et n'ont pas la possibilité de déjeuner sur place ou à proximité de l'école.

L'une des écoles modèles positives dispose d'une cantine et les acteurs de l'école estiment que cela permet de réduire considérablement l'absentéisme des élèves :

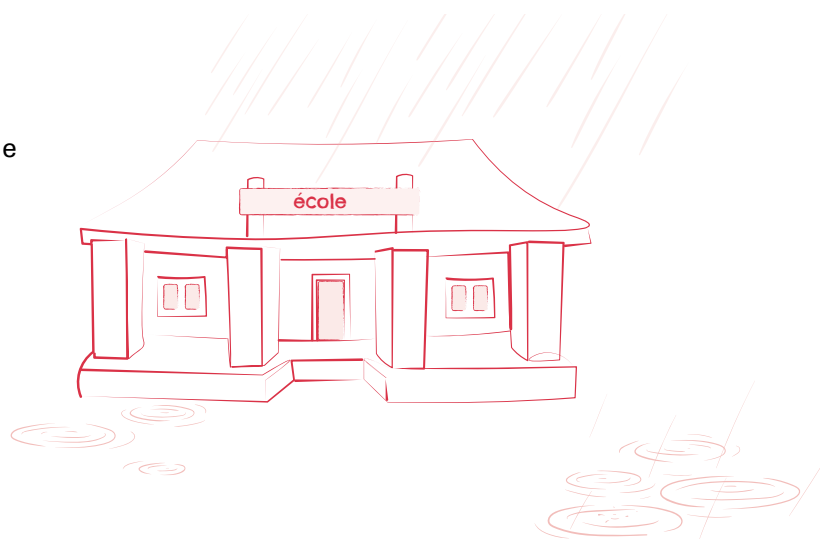


Nous leur disons qu'ils peuvent manger à la cantine avant de rentrer à la maison s'ils savent qu'ils n'y ont rien qui les attend. C'est ça aussi qui a donné le courage [aux élèves] de venir à l'école à temps. Cependant, de nombreuses écoles n'ont pas la possibilité d'avoir une cantine.



Une autre école modèle positive a trouvé une alternative en autorisant la présence de revendeuses dans l'école qui proposent des repas adéquats. Les deux écoles témoins n'ont pas trouvé de solution à ce problème, ce qui a un impact négatif sur l'assiduité des élèves, comme l'ont signalé les acteurs de l'école.

Un autre problème auquel sont confrontées de nombreuses écoles est l'absence d'un toit adéquat, qui empêche le déroulement des cours à l'école pendant la saison des pluies. La section 3.4.2 explique comment une école modèle positive a résolu ce problème, en associant la participation des parents et une initiative du directeur de l'école. Ce problème est toujours présent dans l'école témoin et les élèves ne peuvent donc pas assister aux cours lorsqu'il pleut.





Défis liés à la nutrition des élèves au Togo

Dans plusieurs écoles (modèles positives comme témoins), les acteurs ont souligné que l'apprentissage des élèves est freiné par des carences nutritionnelles. Ils ont indiqué que, en raison de difficultés socioéconomiques, les élèves n'ont pas souvent la possibilité de manger avant de se rendre à l'école. De plus, l'absence de cantine à l'école ne leur permet pas de manger à leur faim tout au long de la journée. Par conséquent, les élèves ne peuvent pas se concentrer et être productifs en classe. Un directeur d'école explique :



La pauvreté est au premier plan dans ce milieu et cela agit beaucoup sur le travail des enseignants et les résultats scolaires, car les enfants ne mangent pas des fois avant de venir à l'école, ce qui fait qu'ils ne suivent pas bien les cours.



De plus, comme l'illustre l'exemple ci-dessous fourni par un autre directeur, le manque de nourriture peut également influencer la présence des élèves à l'école :



Il y avait un enfant qui ne venait pas à l'école, parce que le matin il devait manger. Or si sa maman ne lui donnait pas à manger, il ne venait pas à l'école, ou bien il se rendait à mi-chemin et retournait chez lui dire que le maître n'était pas là. [...] S'il y avait eu une cantine comme dans les autres écoles, l'enfant aurait su qu'en arrivant à l'école il allait manger, et cela l'aurait motivé à venir.



L'importance de la présence d'une cantine a été reconnue dans la majorité des écoles étudiées comme un élément ayant un effet positif sur l'assiduité des élèves. Conscient de la pertinence de cette question, le Gouvernement togolais a adopté en 2020 une loi visant à institutionnaliser le programme d'alimentation scolaire, qui a été progressivement mis en œuvre dans des centaines d'écoles à travers le pays depuis 2008 (Ministère du développement à la base, de la jeunesse et de l'emploi des jeunes, 2020). En 2020, le programme couvrait 304 écoles, mais était encore loin de couvrir l'ensemble des besoins sur tout le territoire togolais (République togolaise, 2020a).



Mesures visant à encourager les élèves à venir à l'école

La réduction des absences d'élèves passe aussi par la mise en place d'activités visant à rendre l'école plus attrayante pour les élèves. Les écoles modèles positives indiquent plus systématiquement avoir mis en place ce type d'activités. Quelques-unes ont mentionné avoir recours à des jeux, des sports, des événements et des danses pour motiver les élèves à venir à l'école. Une école a utilisé une stratégie différente. Si un élève est souvent absent, il se voit confier des responsabilités au sein de l'école afin de garantir son assiduité. Cependant, bien que plus fréquentes dans les écoles modèles positives, ces activités motivantes ont également été observées dans deux écoles témoins, qui ont à leur tour mis en œuvre des pratiques intéressantes pour encourager l'assiduité des élèves. L'une des écoles témoins a créé un petit espace de jeu pour les enfants afin de les motiver à venir à l'école. Une autre école témoin propose des incitations matérielles aux élèves :

“ Avec les enfants, il faut créer une atmosphère. Par exemple, on leur dit souvent que s'ils viennent à l'école tous les jours, cinq jours par semaine, ils obtiendront de petits cadeaux. On peut leur donner des craies et parfois des bonbons, c'est ce qui leur donne envie de venir à l'école. Même si le parent demande à l'enfant de ne pas venir, il se fâchera parce qu'il sait ce que l'enseignant lui a promis. ”

Enfin, il est intéressant de voir que dans le cas d'une école modèle positive, les parents ont explicitement mentionné le vecteur comportemental influençant l'assiduité des élèves, qui était davantage lié au contexte social qu'à des pratiques spécifiques au niveau de l'école :

“ Tous [les enfants] veulent aller à l'école pour qu'on les appelle des "élèves". ”



“ Quand les enfants voient leurs frères qui sont dans les classes supérieures, cela leur donne envie... Si un enfant refuse d'aller à l'école, il restera seul à la maison ; c'est pourquoi les enfants sont contents d'aller à l'école. ”

Cet exemple illustre la façon dont, au-delà de pratiques adoptées par l'école, les facteurs sociaux (Petit, 2019) peuvent avoir une influence sur les performances scolaires (dans ce cas plus précisément, l'assiduité des élèves).

Capacité à mettre en place des cours de rattrapage

Les écoles modèles positives veillent plus systématiquement à ce que les élèves qui manquent certains cours soient maintenus au même niveau que leurs camarades grâce à des cours supplémentaires organisés en dehors des heures normales de classe. Les écoles témoins, en revanche, ont souvent des difficultés à mettre en place ces sessions supplémentaires.

3.1.2 Gestion participative de l'école

La gestion participative est une caractéristique observée au sein des écoles modèles positives. Les pratiques de gestion participative consistent notamment à faire participer les différents acteurs de l'école à la prise de décision, à assurer une communication ouverte de la part du directeur, ainsi qu'à échanger et à collaborer avec d'autres écoles sur les questions de pédagogie ou de gestion.

Participation des différents acteurs à la prise de décisions

De nombreuses écoles modèles positives ont souligné que l'inclusion de différents acteurs dans la prise de décisions était une caractéristique importante de leurs écoles. Le directeur d'une école modèle positive a résumé cet esprit de gestion collaborative :

« L'école togolaise aujourd'hui n'est pas dirigée par le directeur, mais pilotée. On contribue tous : le directeur, les enseignants, les élèves, les parents d'élèves, le comité et toute la communauté. Donc le pilotage est assuré par l'ensemble de ces personnes. »

Dans une autre école modèle positive, certains élèves sont invités aux réunions internes avec le personnel de l'école afin qu'ils puissent informer leurs camarades de classe des questions débattues. Dans la même école, le directeur cherche à faire participer davantage les enseignants à la gestion de l'école (par exemple, en organisant des discussions et des décisions collectives concernant l'utilisation des dons reçus par l'école) et favorise le travail en groupe.

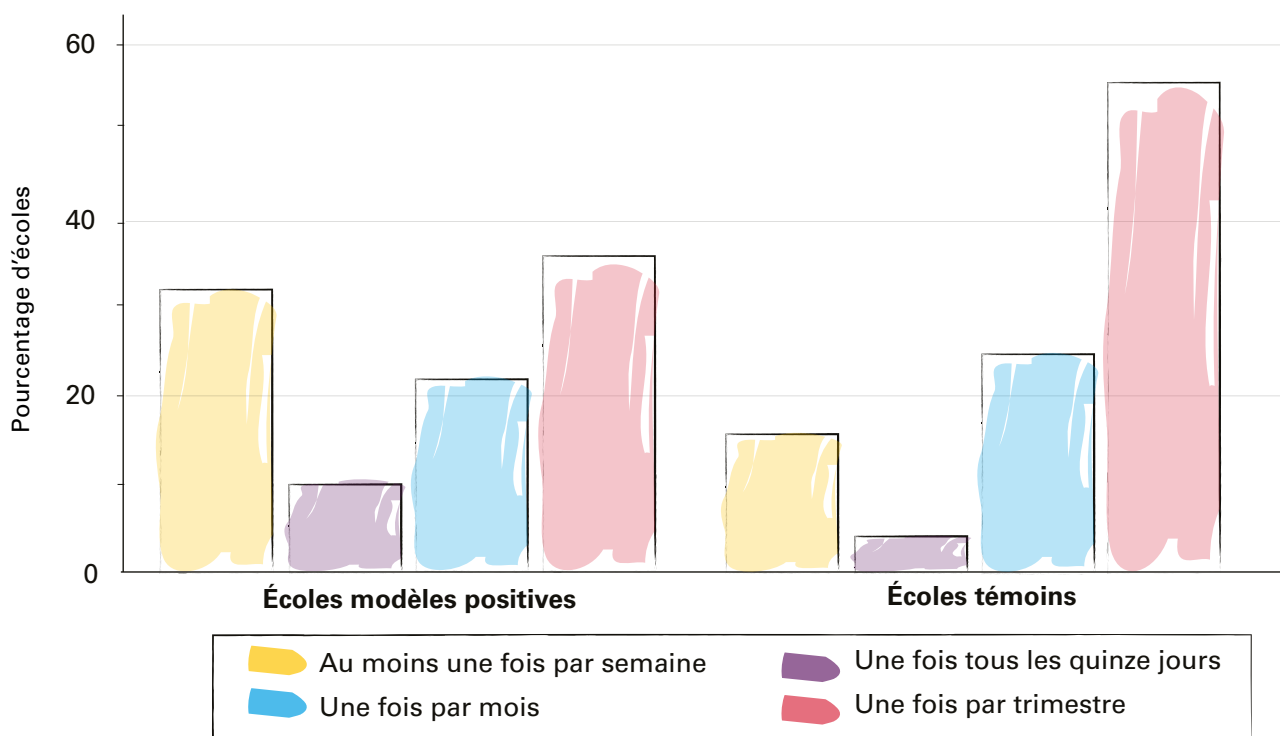
Communication ouverte de la part du directeur

Dans les écoles modèles positives, on observe fréquemment des exemples de communication ouverte entre les directeurs et les autres acteurs de l'école. Les directeurs de ces écoles mettent généralement un fort accent sur la communication et abordent directement les problèmes qui émergent, que ce soit entre les enseignants ou entre les élèves. Par exemple, le directeur d'une école modèle positive indique :

« [...] Dès que je vois que quelque chose risque de mal se passer, je convoque une réunion extraordinaire si ça concerne les enseignants ; et si ça concerne un parent, je l'appelle et on règle ça calmement. »

Les données quantitatives démontrent également que davantage de réunions directeur-enseignants sont organisées dans les écoles modèles positives. Ainsi, les directeurs se réunissent avec l'ensemble des enseignants au moins une fois par semaine dans 32 % des écoles modèles positives, contre 16 % des écoles témoins (voir **figure 2**). De même, les réunions de nature pédagogique ont lieu deux fois par mois dans 56 % des écoles modèles positives, contre 36 % des écoles témoins. Les réunions administratives, quant à elles, ont lieu deux fois par mois dans 40 % des écoles modèles positives, contre 26 % des écoles témoins. Par ailleurs, davantage de réunions avec les collectivités sont également organisées dans les écoles modèles positives. Ainsi, 26 % des directeurs déclarent rencontrer la communauté au moins une fois par mois contre 8 % dans les écoles témoins.

Figure 2 : Fréquence des réunions entre le directeur et l'ensemble des enseignants de l'école



Source : Calculs réalisés par les auteurs à partir des données collectées.

Échanges et collaboration avec d'autres écoles

Les écoles modèles positives font plus souvent état d'échanges enrichissants avec d'autres écoles, qui prennent des formes diverses. Les directeurs de ces écoles citent notamment les conseils d'enseignement, les journées pédagogiques et les unités pédagogiques dans lesquelles plusieurs écoles (directeurs et enseignants) se réunissent pour discuter d'un sujet spécifique, notamment en rapport avec des difficultés d'ordre pédagogique. Par exemple, la préparation des fiches de cours fait souvent l'objet de discussions dans le cadre de

ces échanges. Certains enseignants des écoles modèles positives ont également indiqué qu'ils échangeaient avec leurs collègues d'autres écoles lorsqu'ils avaient besoin de conseils ou d'aide. Certaines écoles témoins ont également fait état d'échanges, mais de manière moins systématique et moins détaillée.





3.2 Pratiques pédagogiques

En général, peu de différences sont observées en matière de pratiques pédagogiques entre les écoles modèles positives et les écoles témoins ; les différences majeures concernent plutôt les pratiques en classe. Curieusement, les écoles modèles positives n'appliquent pas toujours davantage les pratiques considérées comme vertueuses¹⁰ :



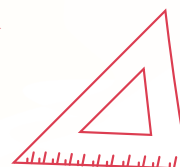
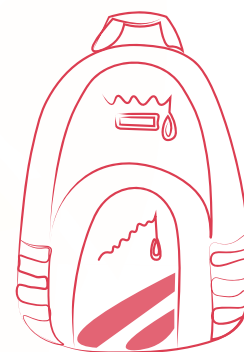
Les écoles modèles positives se distinguent par une plus grande utilisation de la langue locale pour compenser la méconnaissance du français par les élèves, ainsi que par une meilleure communication entre les enseignants et les parents d'élèves en difficulté.



Dans la région du nord, les pratiques pédagogiques considérées comme vertueuses sont principalement adoptées par les écoles modèles positives.



En revanche, dans les régions du centre et du sud, les observations de classe montrent que les écoles témoins appliquent davantage les pratiques pédagogiques considérées comme vertueuses, qui concernent le déroulement de la leçon, l'interaction entre l'enseignant et les élèves et la gestion de la classe.



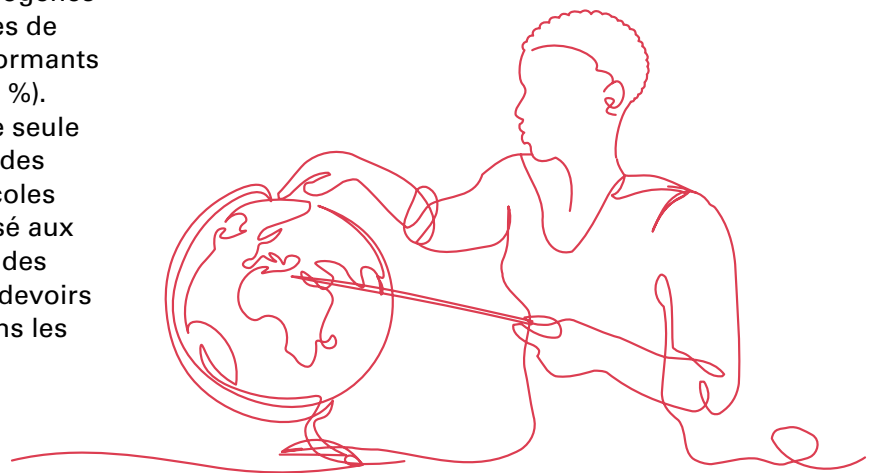
¹⁰ Voir l'encadré 4 pour plus d'informations sur les pratiques pédagogiques étudiées dans le cadre de la recherche DMS.

3.2.1 Des pratiques pédagogiques plutôt semblables

Entre les écoles modèles positives et les écoles témoins, on relève peu de différences au niveau des processus pédagogiques. En ce qui concerne la préparation des cours, les enseignants des écoles modèles positives sont un peu plus nombreux à déclarer qu'ils préparent systématiquement des fiches pédagogiques (84 % contre 78,8 % dans les écoles témoins), mais la différence n'est pas statistiquement significative. Par ailleurs, la quasi-totalité des enseignants (dans les deux types d'écoles) déclarent montrer leurs fiches au directeur avant le cours (96 %). Les directeurs, quant à eux, ont une assez bonne opinion des compétences de leurs adjoints : 78 % d'entre eux sont tout à fait d'accord pour dire que leurs assistants ont de bonnes compétences pédagogiques dans les écoles modèles positives, contre 74 % dans les écoles de contrôle.

En salle de classe, les méthodes d'enseignement semblent également peu varier entre les deux types d'écoles. Dans les écoles modèles positives comme dans les écoles témoins, une large majorité d'enseignants déclarent que, tous les jours ou presque, ils résument la leçon précédente (87,8 %), expliquent aux élèves ce qu'ils vont apprendre (84,8 %), puis ce qu'ils vont faire pendant le cours (86,8 %). Les enseignants des deux types d'écoles étaient également plus enclins à diviser leurs classes en groupes homogènes (65 %) ou à mettre en place des groupes de travail afin que les élèves les plus performants puissent soutenir ceux en difficulté (90 %). L'analyse quantitative n'a révélé qu'une seule différence significative dans les méthodes d'enseignement, mais en faveur des écoles témoins : selon le questionnaire adressé aux enseignants, davantage d'enseignants des écoles témoins ont déclaré vérifier les devoirs tous les jours (89,7 % contre 80,7 % dans les écoles modèles positives).

En classe, lorsqu'un élève ne comprend pas une notion, les enseignants déclarent recourir à des exercices supplémentaires (67 %) ou à des explications supplémentaires en dehors des cours (45 %), et ce de manière similaire dans les deux types d'écoles. Sur le plan qualitatif, les enseignants de toutes les écoles étudiées ont indiqué que les élèves ne comprennent pas bien le français, ce qui entraîne des difficultés d'apprentissage supplémentaires. En effet, dans les écoles modèles positives et les écoles témoins, les enseignants ont signalé des difficultés à mener à bien le programme de mathématiques (77 %) et de français (65 %), principalement en raison des problèmes de compréhension des élèves (48 %). Selon les données qualitatives, les enseignants des écoles modèles positives ont indiqué qu'ils utilisaient plus systématiquement la langue locale pour expliquer aux élèves ce qu'ils ne comprenaient pas en traduisant pour eux le mot ou le concept qui n'était pas clair. Par ailleurs, selon les données quantitatives, les enseignants des écoles modèles positives sont plus enclins à communiquer avec les parents des élèves en difficulté (19 % contre 7 % dans les écoles témoins). Ce comportement peut aider les familles à participer davantage à l'apprentissage de leurs enfants et montre également que les enseignants des écoles modèles positives entretiennent des relations plus constructives avec les parents.





Encadré 3

Le tutorat, une pratique pédagogique pour soutenir les élèves les plus en difficulté

Une pratique intéressante observée dans la moitié des écoles étudiées, qu'elles soient modèles positives ou témoins, consiste en un système dit de « tutorat » dans lequel les élèves en difficulté sont accompagnés par des élèves plus performants, afin qu'ils les aident dans la compréhension de la leçon ou la résolution des exercices. Ce tutorat se déroule souvent en groupe, où plusieurs élèves sont jumelés en fonction de leurs résultats. De nombreux enseignants considèrent que cette méthode est efficace pour soutenir les élèves les plus en difficulté au sein de la classe.

3.2.2 Observations de classe : hétérogénéité entre les contextes

Les observations de classe réalisées au Togo révèlent peu de différences significatives entre les écoles modèles positives et les écoles témoins dans l'échantillon total. Ainsi, sur les 63 observations de classes codées et retenues dans l'analyse finale, on ne compte que six cas dans lesquels la différence entre les écoles modèles positives et les écoles témoins est statistiquement significative¹¹. Seul le fait que les élèves sont invités à reformuler les consignes est plus prévalent dans les écoles modèles positives que dans les écoles témoins (12 % contre 6 %). Dans l'ensemble, les différences dans les pratiques pédagogiques se retrouvent uniquement au niveau du déroulement de la leçon (voir **tableau 5** en annexe) et de la gestion de classe (voir **tableau 7** en annexe). Les différences entre les deux types d'écoles ne sont pas statistiquement significatives pour les indicateurs composites.

Les résultats des observations de classe sont contre-intuitifs, car ils semblent montrer que les pratiques pédagogiques observées dans les salles de classe ne contribuent pas à l'efficacité des écoles modèles positives. Cependant, ces résultats présentent une grande hétérogénéité entre les contextes étudiés. Dans les régions du sud et du centre, les différences sont toutes à l'avantage des écoles témoins, c'est-à-dire que les écoles témoins appliquent davantage de

pratiques pédagogiques considérées comme bénéfiques, mais dans la région du nord, les pratiques d'enseignement ont tendance à être meilleures dans les écoles modèles positives.

Dans la région du sud, c'est au niveau du déroulement de la leçon que les différences sont les plus marquées entre les deux types d'écoles. En moyenne, 59 % des pratiques pédagogiques liées au déroulement de la leçon sont mises en œuvre dans les écoles modèles positives, contre 68 % dans les écoles témoins. Dans la région du centre, les différences concernent le déroulement de la leçon, les interactions entre l'enseignant et les élèves et la gestion de classe.

Dans la région du nord, en revanche, les différences observées dans les pratiques d'enseignement sont toutes en faveur des écoles modèles positives, et les enseignants des écoles modèles positives semblent avoir de meilleures interactions avec leurs élèves. En effet, les enregistrements vidéo ont montré que, dans cette région, les enseignants étaient plus enclins à encourager les élèves à se concentrer (+15 points), à répondre à leurs questions (+10 points) et à travailler sans perdre de temps (+13 points). Ils sont également plus susceptibles de suggérer des pistes d'amélioration aux élèves (+20 points), et leurs interactions avec les élèves sont jugées plus chaleureuses que dans les écoles témoins (+14 points), et leur conduite de la leçon plus souple (+5 points).

¹¹ Le seuil de significativité a été fixé à 10 %.

En outre, on observe que les pratiques d'enseignement ont tendance à être moins bonnes dans les écoles modèles positives en milieu urbain, alors que peu de différences significatives sont relevées en milieu rural. Il est difficile d'identifier les raisons pour lesquelles les pratiques d'enseignement présentent des différences en faveur des écoles modèles positives seulement dans la région du nord. Il est possible que les enseignants soient obligés de compenser les difficultés accrues des élèves ou le manque de

ressources, ou que certaines des pratiques étudiées ne constituent pas la façon la plus efficace d'utiliser le temps des enseignants, et par conséquent d'obtenir les meilleurs résultats d'apprentissage dans le contexte du Togo. Cependant, compte tenu de la taille de l'échantillon, il serait intéressant à court terme de réaliser une étude complémentaire afin d'expliquer les facteurs potentiels à l'origine de cette situation et d'autres situations similaires qui ne suivent pas les prévisions.



Encadré 4

Élaboration de la grille d'observation de classe

La grille d'observation de classe utilisée dans le cadre de la recherche DMS est adaptée de la grille d'observation des enseignants élaborée dans le cadre de la deuxième phase du projet « Éducation et renforcement institutionnel » (PERI2), qui vise à améliorer le niveau des apprentissages des élèves. La grille a été conçue par une équipe de pédagogues et de membres du corps d'encadrement (conseillers et inspecteurs) du MEPSTA, qui a bénéficié du soutien d'une équipe du cabinet « Éducation internationale ». Les pratiques pédagogiques figurant dans cette grille sont considérées comme bénéfiques par les experts l'ayant élaborée.

La grille d'observation des enseignants a été utilisée pour mesurer l'impact des différentes formations fournies par le MEPSTA sur les pratiques des enseignants. Elle comprend des indicateurs regroupés en cinq volets : **i)** le déroulement de la leçon ; **ii)** les interactions entre l'enseignant et les élèves ; **iii)** la gestion de la classe ; **iv)** l'ajustement aux besoins des élèves ; et **v)** le respect envers les élèves.

Les pratiques pédagogiques observées sont elles-mêmes classées en six catégories :

- La démarche pédagogique ;
- L'organisation des conditions d'apprentissage ;
- La régulation des apprentissages ;
- Le climat relationnel ;
- La gestion de la classe ;
- Le modelage langagier.

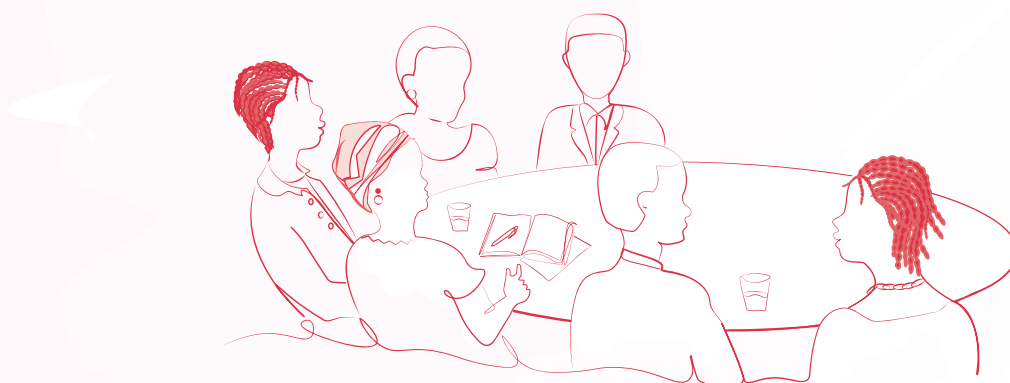
L'adaptation de cette grille aux objectifs de la recherche DMS a permis d'identifier dans la littérature les pratiques et comportements pédagogiques jugés « modèles positifs »¹².

¹² Pour le déroulement de la leçon, voir Association for Psychological Science, 2021 et Vaughn et Fletcher, 2021. Pour les relations maîtres-élèves et le respect envers les élèves, voir The Education Trust et MDRC, 2021 et Xinton *et al.*, 2022. Pour l'ajustement aux besoins des élèves, voir Sánchez *et al.*, 2023.

Différences dans les pratiques pédagogiques des enseignants hommes et femmes

Les observations de classe permettent aussi de mesurer quelles pratiques pédagogiques diffèrent entre enseignants hommes et femmes. Dans l'échantillon, 16,6 % des enseignants sont des femmes, un taux proche du taux national, et les enseignantes sont réparties de manière égale entre écoles modèles positives et témoins. Les enseignantes semblent entretenir des relations plus amicales avec les élèves. Leurs interactions avec les élèves sont notées comme plus chaleureuses (+16 points par rapport aux hommes), elles sont plus disponibles pour répondre aux sollicitations des élèves (+14 points) et plus enclines à appeler les élèves par leur nom (+14 points). Cependant, elles ont moins tendance à poser des questions pour contrôler la compréhension des élèves

(-15 points), et leurs élèves prennent plus de temps à se mettre au travail (-13 points). En matière de pédagogie, elles sont plus enclines à donner des indications sur les modalités de réalisation (+11 points) et à encourager les élèves à faire le lien avec leurs connaissances antérieures (+13 points). Il apparaît donc que les différences entre enseignants et enseignantes sont assez limitées et concernent surtout le style d'enseignement, plus proche des élèves, des enseignantes. Dans la mesure du possible, les observations de classe ont été codées séparément pour les élèves de sexe masculin et féminin, mais les données ne révèlent pas de différences dans la manière dont les enseignants hommes et femmes se comportent avec les filles et les garçons.





3.3 Environnement scolaire

En ce qui concerne l'environnement scolaire, deux aspects de la discipline diffèrent entre les écoles modèles positives et les écoles témoins :

- La punition consistant à envoyer les élèves au coin est moins utilisée dans les écoles modèles positives ;
- Les sanctions punitives sont plus largement communiquées aux parents dans les écoles modèles positives.

Cependant, les relations entre les différents acteurs de l'école (les directeurs, les enseignants, les élèves) sont généralement jugées positives dans les deux types d'écoles. Des cas de violence existent dans les deux types d'écoles, mais sont généralement modérés et concernent généralement des querelles entre élèves.



Châtiments corporels

Le châtiment corporel est une technique de discipline encore largement pratiquée dans les écoles togolaises. Sur les 18 écoles étudiées dans le volet qualitatif, les élèves de seulement deux écoles ont déclaré ne pas subir de châtiments corporels. Cette pratique persiste donc malgré son interdiction formelle dans le Code de l'enfant adopté par le Parlement togolais en 2007¹³. Par exemple, dans une des écoles modèles positives, les témoignages des élèves sur les châtiments corporels reçus de la part du directeur et des enseignants contredisaient les déclarations de ces derniers sur l'absence de telles pratiques au sein de l'école.

Il est à noter qu'au niveau collectif (sur l'ensemble des écoles), ces châtiments visent tout autant les filles que les garçons.

Au-delà des écoles, le châtiment corporel semble toujours constituer une pratique culturelle au Togo. En effet, de nombreux parents, y compris des présidents de COGEP, se montraient favorables à son usage (de leur part comme de la part des enseignants), le voyant comme un moyen efficace de discipliner les enfants et de les inciter à étudier et à obtenir de bons résultats. L'abandon du châtiment corporel dans les écoles devra donc passer par un changement d'attitude culturelle envers cette pratique.

Encadré 6

¹³ Article 376 du Code de l'enfant : « Les châtiments corporels et toute autre forme de violence ou de maltraitance sont interdits dans les établissements scolaires, formations professionnelles et dans les institutions. »





3.4 Participation de la communauté

Les écoles modèles positives se distinguent par un COGEP plus actif et une mobilisation plus forte des parents. Par rapport aux écoles témoins, cet effet communautaire se traduit surtout par :

- Une meilleure gestion financière assurée par le COGEP, qui conduit à une meilleure organisation des collectes de fonds et à un plus grand contrôle sur les dépenses du comité ;
- La sollicitation par le COGEP de fonds auprès de sources externes ;
- L'organisation par le COGEP de plus d'activités de sensibilisation et de mobilisation de la communauté et des élèves, ainsi que de plus de visites de contrôle au sein des écoles en vue de s'assurer du bon déroulement des activités d'apprentissage ;
- Une plus grande participation des parents à l'entretien des infrastructures de l'école.

La participation des parents à l'apprentissage des enfants est également plus forte dans les écoles modèles positives. Cela n'est pas dû à l'initiative des parents, mais plutôt à des interventions plus réussies de la part des directeurs de ces écoles.

3.4.1 Participation du COGEP

Les écoles modèles positives ont tendance à disposer de COGEP (voir **encadré 7**) plus actifs et plus investis dans leur rôle par rapport aux écoles témoins. En effet, les directeurs des écoles modèles positives sont plus nombreux à déclarer que le COGEP était actif ou très actif au cours de l'année précédant celle de la recherche (62 % contre 44 % pour les écoles témoins). Ceci est particulièrement le cas au nord et au sud du pays, et moins dans le centre. Cette différence d'activité ne découle pourtant pas de divergences dans la formation (les COGEP des écoles modèles positives ne sont pas plus nombreux à déclarer avoir été formés à leurs responsabilités), ni d'une meilleure communication de la part de l'école sur les progrès d'apprentissage des élèves. D'autre part, l'activité des COGEP ne se traduit ni par une meilleure formulation des plans d'action ou des rapports, ni par une augmentation du nombre de réunions pendant l'année scolaire, ni par un mode de fonctionnement différent¹⁴, mais se concrétise au niveau du travail sur le terrain, comme le détaille cette section.

¹⁴ Résultats issus des questionnaires menés auprès des directeurs d'écoles et des communautés.

Qu'est-ce que le COGEP ?

Au Togo, la participation de la communauté à la vie des écoles publiques primaires passe par les associations de parents d'élèves et les COGEP, c'est-à-dire les comités de gestion des écoles primaires. Le COGEP est un comité formé majoritairement de parents d'élèves, qui opère sur une base bénévole. Le bureau du COGEP compte dix membres, dont sept parents d'élèves, deux représentants de l'école et un représentant de la communauté locale (Senayah, 2021). Les COGEP ont été établis en 2010 par un arrêté ministériel dans le but d'améliorer l'efficacité de la gestion

des écoles primaires publiques en assurant la participation des parents d'élèves à la mobilisation et à la gestion des ressources financières et matérielles de l'école, et en garantissant leur bon usage (Senayah, 2021). Ainsi, les activités du COGEP sont principalement liées à l'approvisionnement et à la gestion financière (appels d'offres, supervision des travaux, réception et distribution de manuels scolaires, etc.). Les arrêtés de mise en place de ces comités ne précisent pas la relation de responsabilité entre l'administration de l'école et la communauté, que les écoles peuvent donc définir au cas par cas.

Gestion financière

Les COGEP des écoles modèles positives font état d'une meilleure organisation financière et d'un plus grand contrôle des fonds. Des mécanismes sont mis en place pour gérer les entrées et les sorties de fonds afin de garantir que le COGEP reste toujours au centre de ces décisions. Tous les flux de fonds sont

enregistrés pour permettre au COGEP de les tracer et d'avoir ainsi une connaissance continue du statut des finances de l'école. Les exemples ci-dessous proviennent d'entretiens avec les présidents de COGEP de deux écoles modèles positives :



Lorsque nous lançons les cotisations, [les parents] qui le peuvent cotisent auprès de l'enseignant. L'enseignant possède une liste que je récupère ensuite pour rapporter qui a cotisé et qui ne l'a pas fait. Parfois, pour éviter qu'un parent n'arrive à l'école en notre absence, nous déléguons un enseignant qui s'en occupe et récupère l'argent.





Si quelqu'un vient à l'école, le directeur n'utilise pas l'argent en mon absence. Il m'appelle pour décider de la gestion et si je donne l'ordre, on peut utiliser l'argent. C'est comme ça que nous gérons les fonds ici.



Comme l'illustrent les exemples ci-dessus, la collaboration entre le COGEP et le personnel de l'école, en particulier le directeur, est une condition essentielle pour garantir une bonne gestion financière par le COGEP. Cette collaboration comprend aussi la concertation entre les deux parties afin d'établir les priorités sur lesquelles le budget de l'école, souvent limité, doit être dépensé. Dans les écoles témoins, cette collaboration n'est pas toujours optimale. Par exemple, le président du COGEP d'une des écoles témoins se plaignait de l'ingérence du directeur dans la gestion des fonds, qui empêchait le COGEP de bien jouer son rôle. Parfois, cependant, les membres du comité ne comprennent pas pleinement les domaines dans lesquels les dépenses de fonds sont autorisées et pensent pouvoir utiliser ces fonds « pour faire autre chose », selon les paroles d'un directeur d'une école témoin.

Autres activités du COGEP : sensibilisation, mobilisation et visites de contrôle

Si la participation à la gestion des ressources de l'école est l'élément principal du mandat des COGEP, le rôle effectif de ceux-ci est souvent plus large. Les COGEP peuvent notamment soutenir les écoles en organisant des activités de sensibilisation ou de mobilisation visant la communauté (généralement les parents) ou les élèves. Les COGEP des écoles modèles positives ont tendance à être plus actifs, et donc à mener ces activités, tandis que les écoles témoins souffrent d'une plus grande inactivité du COGEP. Dans les écoles témoins, les différents acteurs se plaignent d'un manque de dynamisme des membres du COGEP, qui ne participent pas aux réunions convoquées par le directeur et n'organisent pas de visites au

sein de l'école ni d'activités au cours de l'année scolaire. Ces écoles passent donc à côté d'un élément important qui pourrait contribuer à améliorer les performances de l'école.

La sensibilisation vise essentiellement à favoriser l'apprentissage des élèves. Elle est menée directement auprès des élèves et consiste à leur expliquer l'importance et les bienfaits de l'éducation, ainsi qu'à leur prodiguer des conseils sur l'apprentissage. Elle prend aussi la forme de visites de contrôle du COGEP à l'école pour vérifier la présence et la qualité du travail des élèves et des enseignants. La sensibilisation se fait également auprès des parents. De façon générale, elle se déroule lors de réunions organisées par l'école avec les parents, au cours desquelles le COGEP souligne l'importance des pratiques positives et du suivi à adopter pour encourager l'apprentissage des enfants.

Sur le sujet de la sensibilisation, le directeur d'une école modèle positive explique :



[...] Toutes les semaines ou toutes les deux semaines, les membres du COGEP nous rendent visite pour prendre des nouvelles du corps enseignant et de l'évolution des élèves. Ils leur recommandent d'être toujours attentifs en cours... Parfois, ils discutent eux-mêmes avec les élèves pour leur dire de se concentrer sur leurs études.



L'absentéisme des élèves est un sujet qui requiert des activités de sensibilisation plus ciblées et individuelles. Le COGEP contacte par téléphone les parents dont les enfants sont souvent absents, ou leur rend visite. Il les pousse à accorder plus d'attention à la fréquentation de leurs enfants, ou à ne pas retenir l'enfant pour qu'il fasse des travaux dans les champs en milieu rural. Une autre forme de sensibilisation observée dans deux écoles porte sur l'éducation des filles.

Dans l'école modèle positive, le COGEP a réussi à vaincre, au moins partiellement, l'hésitation (ancrée surtout dans la culture) des parents à envoyer les filles à l'école, en mobilisant le chef du village :

“ Nous avons pris une disposition. Nous nous sommes rendus chez le chef du village, puis nous avons appelé et informé les parents de la manière dont le Gouvernement valorise les filles aujourd'hui. Nous leur en parlons. ”



Ces diverses activités de sensibilisation portent leurs fruits, surtout dans les écoles modèles positives, comme en témoigne l'un de leurs directeurs :

“ Les actions [du COGEP] contribuent beaucoup à la performance des élèves et des parents, parce que le COGEP arrive à sensibiliser certains parents au sujet de leur comportement... Les parents prennent maintenant les enfants en charge et ils arrivent à bien les encadrer. J'ai remarqué un réel changement dans le comportement de certains enfants. ”

D'autre part, dans les écoles modèles positives, les directeurs sont aussi plus nombreux à déclarer que les élèves ont la possibilité d'exprimer leurs doléances au COGEP (+20 points de plus que les écoles de contrôle, pour une moyenne de 66 %).

La mobilisation, de son côté, porte principalement sur l'entretien de l'école et de ses infrastructures. Initiée à la demande du chef d'établissement ou du COGEP, elle vise à collecter des fonds auprès de la communauté pour construire, restaurer ou entretenir les infrastructures de l'école. Parmi les exemples de travaux réalisés grâce à la mobilisation menée par le COGEP dans les écoles étudiées, on peut citer la construction de salles de classe, l'installation d'une clôture pour l'école ou la réparation de bancs destinés aux élèves en classe. Une autre forme de mobilisation pratiquée par le COGEP, plus rare, consiste à solliciter une aide auprès d'acteurs extérieurs à l'école, tels que des entreprises ou la Direction régionale de l'éducation. Cette dernière pratique n'a été observée que dans les écoles modèles positives.

3.4.2 Participation des parents

Le processus d'apprentissage d'un enfant ne se limite pas au milieu scolaire. La participation des parents est essentielle pour renforcer et compléter l'apprentissage reçu à l'école. Pour être optimale, cette participation doit s'inscrire dans le cadre d'une coopération entre l'école et les parents, et peut prendre plusieurs formes, qu'il s'agisse de suivre les leçons enseignées ou de prendre part à la gestion de l'école (Comer et Haynes, 1991 ; Epstein et Connors, 1992 ; Kamal *et al.*, 2022). Les résultats indiquent qu'une forte participation des parents figure parmi les facteurs qui caractérisent les écoles modèles positives au Togo. Les parents sont ainsi mobilisés pour relever certains défis entravant l'éducation de leurs enfants. La participation des parents à l'apprentissage, quant à elle, est plus difficile à assurer et doit être encouragée par un suivi ou des initiatives de la part de l'école ou du COGEP.

Participation à la gestion de l'école

Au Togo, la participation des parents à la gestion de l'école passe notamment par leur contribution à l'entretien des infrastructures. Ainsi, les principales différences entre les écoles modèles positives et les écoles témoins en matière de participation des parents se retrouvent au niveau de l'infrastructure. Les écoles modèles positives sont plus susceptibles d'être en bon état ou d'avoir les moyens de résoudre leurs problèmes d'infrastructure. Comme mentionné précédemment dans la section 3.1.1, deux écoles évoluant dans le même contexte et disposant de ressources similaires ont toutes deux été confrontées à un problème d'écroulement de toit qui causait une infiltration de pluies dans les salles de classe et entraînait l'interruption de l'apprentissage des élèves. Dans l'école modèle positive, une bonne mobilisation communautaire, initiée par le directeur, a permis de réparer le toit grâce aux contributions financières des parents.

Cela n'a pas été le cas dans l'école témoin, où les perturbations d'apprentissage dues aux dégâts infrastructurels perdurent. De manière générale, les écoles témoins souffrent d'un manque de réactivité de la part de la communauté. Un enseignant le souligne en ces termes :



Les parents ne s'engagent pas vraiment. Quand nous leur faisons part de certains besoins de l'école, comme l'écroulement d'un toit de classe ou le manque de bancs, ils ne réagissent pas.



© Tim Webster/Reelmedia Film



Participation des parents à l'apprentissage de l'enfant – Obstacles et solutions

Si des différences sont relevées dans les pratiques des parents entre les écoles modèles positives et les écoles de contrôle en ce qui concerne leur participation à la gestion de l'école, le même constat ne peut pas être fait quant à leur participation à l'apprentissage de l'enfant. En effet, que ce soit dans les écoles modèles positives ou dans les écoles témoins, plusieurs obstacles semblent empêcher les parents de participer à l'apprentissage de leurs enfants. L'absentéisme des élèves figure en tête de ces obstacles ; il peut être causé par les parents eux-mêmes, ou aggravé par leur manque de vigilance. L'absentéisme induit par les parents est surtout observé dans le nord et le sud du pays, plus particulièrement dans les zones rurales. Les parents en milieu rural ont en effet tendance à retenir leurs enfants pour qu'ils travaillent, principalement dans les champs, mais aussi dans d'autres domaines tels que la vente au marché.

En outre, les parents partent tôt pour travailler aux champs et, en raison de leurs horaires de travail, n'accordent pas toujours une importance suffisante à la préparation des enfants et au contrôle de leur présence à l'école. Un autre obstacle important est le manque de suivi, par les parents, des devoirs à la maison de leurs enfants. Les parents ne disposent pas toujours des compétences nécessaires pour vérifier les devoirs de leurs enfants et ne peuvent leur apporter qu'un soutien limité.

La stratégie utilisée par les écoles pour remédier à ces problèmes consiste à sensibiliser les parents. En général, la sensibilisation se fait de manière similaire dans toutes les écoles. Toutefois, elle semble mieux fonctionner dans les écoles modèles positives. La raison de cette différence de résultats n'est pas tout à fait claire. L'analyse qualitative nous permet d'identifier des éléments qui pourraient y contribuer, mais des recherches plus approfondies sont nécessaires pour mieux comprendre ces divergences :

- **Le rôle du COGEP :** Le COGEP étant plus actif dans les écoles modèles positives, sa participation aux efforts de sensibilisation pourrait contribuer à une meilleure diffusion et réception du message.
- **Des stratégies complémentaires :** Au-delà de la sensibilisation, les écoles modèles positives ont adopté des stratégies qui ont agi ultérieurement sur l'absentéisme en particulier (voir la section 3.1.1).
- **La relation parents-enseignants :** Les écoles qui souffrent d'un manque de communication entre parents et enseignants ont plus de difficultés à résoudre les problèmes liés à la participation des parents.



3.5 Administration décentralisée

L'administration décentralisée n'a pas d'influence sur le statut des écoles modèles positives. Les pratiques d'évaluation des inspecteurs et conseillers pédagogiques sont les mêmes dans les deux types d'écoles. Le suivi offert par l'administration décentralisée est apprécié aussi bien dans les écoles modèles positives que dans les écoles témoins, sans différence perçue en matière d'utilité.

Bien qu'importante pour le suivi et l'appui aux écoles, tant au niveau pédagogique que managérial, l'administration décentralisée (qui, au Togo, comprend les inspecteurs et les conseillers pédagogiques) ne semble pas avoir d'influence sur la performance des écoles, ni sur le statut des écoles modèles positives. En effet, le suivi des inspecteurs et des conseillers pédagogiques ne varie pas entre les deux types d'écoles. Les enseignants et les directeurs

ne déclarent pas un nombre plus élevé de visites des inspecteurs ou des conseillers pédagogiques dans les écoles modèles positives. Les pratiques d'évaluation sont elles aussi identiques, comme le confirment les directeurs des écoles modèles positives et des écoles témoins.

Outre la fréquence des visites, on n'observe aucune différence au niveau de la qualité des suivis. Les enseignants et les directeurs des écoles modèles positives ne font pas état d'une plus grande utilité des visites des conseillers pédagogiques et des inspecteurs que les enseignants et les directeurs des écoles témoins. En général, le suivi par l'administration décentralisée a été apprécié par le personnel des écoles, mais n'a pas été un facteur déterminant pour la performance des meilleures écoles.




© Tim Webster/Reelmedia Film



4. Synthèse des résultats

Synthèse des résultats

Le tableau ci-dessous synthétise les différents comportements et pratiques modèles positifs observés au cours de l'étape 3 de la recherche DMS au Togo.

Domaine thématique	Résultats	Comportements et pratiques modèles positifs
 <p>Direction et gestion de l'école</p>	Meilleure gestion des enseignants	<ul style="list-style-type: none"> ■ Les écoles modèles positives parviennent à faire en sorte que les enseignants volontaires soient payés à temps, ce qui contribue à leur assiduité. <i>[Résultat qualitatif]</i> ■ Les écoles ont mobilisé les ressources nécessaires pour retenir les enseignants volontaires. <i>[Résultat qualitatif]</i>
	Contrôle assidu de l'absentéisme des élèves	<ul style="list-style-type: none"> ■ Les directeurs et les enseignants procèdent à des contrôles réguliers de la présence des élèves à l'école, ainsi qu'à un suivi rapide des cas de maladie signalés. Les enseignants ou les directeurs se rendent au domicile des élèves absents pour s'assurer de la légitimité du motif de leur absence. <i>[Résultat qualitatif]</i> ■ Les écoles modèles positives mettent en place plusieurs mesures pour contrer les absences non justifiées, notamment en appelant les parents et en leur rappelant les textes légaux sur l'éducation obligatoire des enfants, en s'assurant que les élèves ne reviennent à l'école qu'avec les parents, et en acceptant de nouveaux élèves à l'école même en milieu d'année scolaire. <i>[Résultat qualitatif]</i>
	Élimination des obstacles structurels à l'assiduité des élèves	<ul style="list-style-type: none"> ■ Certaines écoles modèles positives, avec l'aide des parents, ont pu réparer les toits des salles de classe afin que les cours puissent se poursuivre même en temps de pluie, ce qui a considérablement augmenté le temps d'instruction. <i>[Résultat qualitatif]</i> ■ Des écoles modèles positives ont trouvé une alternative au manque de cantines scolaires en autorisant la présence de revendeuses dans l'école qui proposent des repas adéquats. <i>[Résultat qualitatif]</i>
	Mesures visant à encourager les élèves à venir à l'école	<ul style="list-style-type: none"> ■ Les écoles modèles positives ont recours à des jeux, des sports, des événements et des danses pour motiver les élèves à venir à l'école. <i>[Résultat qualitatif]</i>

Domaine thématique	Résultats	Comportements et pratiques modèles positifs
 <p>Direction et gestion de l'école</p>	<p>Organisation de cours de rattrapage</p>	<ul style="list-style-type: none"> Les écoles modèles positives veillent plus systématiquement à ce que les élèves qui manquent des cours puissent maintenir le même niveau que leurs camarades grâce à des cours supplémentaires organisés en dehors des heures normales de classe. [Résultat qualitatif]
	<p>Meilleure participation des différents acteurs à la prise de décisions</p>	<ul style="list-style-type: none"> De nombreuses écoles modèles positives ont souligné que l'inclusion de différents acteurs dans la prise de décisions était une caractéristique importante de leurs écoles. [Résultat qualitatif] Dans une autre école modèle positive, certains élèves sont invités aux réunions internes avec le personnel de l'école afin qu'ils puissent informer leurs camarades de classe des questions débattues. [Résultat qualitatif]
	<p>Communication ouverte de la part du directeur</p>	<ul style="list-style-type: none"> Les directeurs des écoles modèles positives mettent fortement l'accent sur la communication et abordent directement les problèmes qui émergent, que ce soit entre enseignants ou entre élèves. [Résultat qualitatif] Les réunions directeur-enseignants sont plus fréquentes dans les écoles modèles positives. [Résultat qualitatif]
	<p>Meilleurs échanges et collaboration avec d'autres écoles</p>	<ul style="list-style-type: none"> Les écoles modèles positives font plus souvent état d'échanges enrichissants avec d'autres écoles (conseils d'enseignement, journées pédagogiques et cellules pédagogiques). [Résultat qualitatif]
 <p>Pratiques pédagogiques</p>	<p>Bon usage de langue locale</p>	<ul style="list-style-type: none"> Les enseignants des écoles modèles positives indiquent qu'ils font un usage plus systématique de la langue locale pour expliquer aux élèves les éléments qu'ils ne comprennent pas en leur traduisant le mot ou le concept qui manque de clarté. [Résultat qualitatif]
	<p>Meilleures pratiques en classe</p>	<ul style="list-style-type: none"> Dans les écoles modèles positives, les élèves sont invités à reformuler les consignes. [Résultat qualitatif]

Domaine thématique	Résultats	Comportements et pratiques modèles positifs
 Environnement scolaire	Peu de punitions à l'école	<ul style="list-style-type: none"> ■ Dans les écoles modèles positives, le recours aux punitions consistant à envoyer les élèves au coin est moins fréquent et les sanctions appliquées aux élèves sont davantage communiquées aux parents. <i>[Résultat quantitatif]</i>
	Meilleure gestion des violences à l'école	<ul style="list-style-type: none"> ■ Les directeurs et les enseignants déclarent que la sensibilisation a aidé à endiguer la violence. <i>[Résultat qualitatif]</i>
 Participation de la communauté	Meilleure participation du COGEP	<ul style="list-style-type: none"> ■ Les COGEP des écoles modèles positives sont plus actifs et s'investissent davantage dans leur rôle. <i>[Résultat qualitatif]</i>
	Bonne gestion financière	<ul style="list-style-type: none"> ■ Les COGEP des écoles modèles positives font preuve d'une meilleure organisation financière et d'un plus grand contrôle des fonds. <i>[Résultat qualitatif]</i>
	Organisation de davantage d'activités par le COGEP	<ul style="list-style-type: none"> ■ Les COGEP des écoles modèles positives mènent plus d'activités de sensibilisation pour favoriser l'apprentissage des écoles et lutter contre l'absentéisme des élèves. <i>[Résultat qualitatif]</i>
	Meilleure participation des parents	<ul style="list-style-type: none"> ■ Dans les écoles modèles positives, les parents participent à la résolution des problèmes liés aux infrastructures de l'école (toit, salles de classe, etc.). <i>[Résultat qualitatif]</i>



5. Conclusion

Conclusion

La présente phase de la recherche, qui allie une méthodologie mixte quantitative et qualitative, a permis d'approfondir les résultats de la première phase et permet d'aborder la dernière étape de la recherche avec plus de clarté. Les principaux résultats de cette étape concernent les cinq dimensions analytiques retenues, à savoir : la direction et la gestion de l'école, les pratiques pédagogiques des enseignants, l'environnement scolaire, la participation des communautés et des parents et l'administration décentralisée.

En matière de résultats, il faut noter que certaines pratiques du directeur et la participation du COGEP ainsi que des parents sont les deux facteurs qui se distinguent le plus nettement entre les écoles modèles positives et les écoles témoins. La recherche a également démontré que les enjeux liés aux conditions de travail des enseignants volontaires et à la nutrition des élèves restent très pertinents dans l'ensemble des écoles et semblent influencer la qualité de l'apprentissage. La gestion de l'école est un domaine important qui fait la différence dans de nombreuses écoles modèles positives. Les directeurs dans ces écoles utilisent plus systématiquement différentes pratiques visant à garantir l'assiduité des enseignants et des élèves ainsi que la gestion participative de l'école. Plus spécifiquement, les directeurs des écoles modèles positives parviennent à assurer plus efficacement la présence des enseignants à l'école. Ils effectuent également un contrôle plus régulier de la présence des élèves et des enseignants à l'école.

En outre, ces écoles adoptent plus systématiquement différentes stratégies pour motiver les élèves à venir à l'école. Par ailleurs, la gestion participative est une autre caractéristique relevée dans les écoles modèles positives. Les pratiques de gestion participative comprennent notamment la participation des différents

acteurs de l'école à la prise de décisions, une communication ouverte de la part du directeur et la collaboration avec d'autres écoles en matière de pédagogie et de gestion.

Les écoles modèles positives se distinguent aussi par un COGEP plus actif et des parents d'élèves plus mobilisés. Le COGEP de ces écoles assure une meilleure gestion financière, organise mieux les collectes de fonds et contrôle plus efficacement les dépenses. Dans les écoles modèles positives, le COGEP organise également plus d'activités de sensibilisation et de mobilisation de la communauté et des élèves. Il fait également preuve d'une collaboration plus fructueuse avec le directeur d'école. Les parents participent aussi davantage à l'entretien des infrastructures de l'école.

La recherche a également montré que, dans l'ensemble des écoles, les problèmes de carences nutritionnelles des élèves sont étroitement liés à leurs difficultés d'apprentissage. Nombre d'entre eux ne parviennent pas à se concentrer pendant les cours en raison d'un manque de nutrition régulière ou sont contraints de manquer les cours. Les écoles qui sont parvenues à fournir une alimentation de qualité à l'école, grâce à la mise en place de cantines ou d'autres moyens, ont réussi à relever ces importants défis.

L'étape 4 de la recherche, qui porte sur la mise à l'échelle des résultats phares, se penchera sur les recommandations liées à ces résultats et proposera des voies et des moyens de mise en œuvre. Cette phase sera complétée par un plan opérationnel concret de mise en œuvre assortie d'un budget. Comme pour les autres phases de la recherche, elle sera menée en étroite collaboration avec l'équipe technique du Ministère et des différents acteurs intervenant dans le sous-secteur de l'éducation au Togo.

6. Annexes





Annexe 1 : Sélection des écoles modèles positives et des écoles témoins

Choix des variables de performance

Pour mesurer la performance des écoles togolaises, deux indicateurs ont été utilisés : i) la promotion à travers le cycle et ii) la moyenne obtenue au certificat d'études du premier degré (CEPD). Ces variables ont été choisies car elles permettent de mesurer les deux composantes de l'objectif de développement durable 4, c'est-à-dire une éducation de qualité (résultats au CEPD) pour tous (taux de promotion). L'étape 1 de la recherche a fait apparaître la forte corrélation de ces variables de performance avec des éléments liés au contexte et aux intrants scolaires.

Au Togo, la promotion d'une année à l'autre est conditionnée par la réussite aux épreuves de composition organisées par les inspections. En cas d'échec à ces épreuves, les élèves doivent redoubler¹⁵, ce qui entraîne un certain nombre d'abandons scolaires. Ainsi, en 2021, le taux de redoublement au primaire était de 4,8 % et le taux d'abandon s'élevait à 8,1 % (MEPSTA, 2021). De fait, le taux d'achèvement du primaire ne dépassait pas 62,7 %, ce qui ne correspond pas à l'objectif d'une éducation pour tous. Pour cette raison, le taux de promotion au niveau des écoles est l'indicateur de performance principal. Il est calculé comme la moyenne des taux de promotion observés du CP1 au CM1 au cours des cinq dernières années. Les quelques écoles présentant des valeurs aberrantes (supérieures à 100 %) ont été retirées de l'échantillon.

Pour nous assurer que les écoles ayant de bons taux de promotion sont également capables d'offrir des apprentissages de qualité, nous avons complété cette sélection d'écoles en prenant en compte la moyenne obtenue au CEPD. Cet indicateur n'est cependant pas

l'indicateur principal, car une forte baisse des effectifs est observée au cours du cycle primaire en raison des abandons, notamment entre le CM1 et le CM2, et il ne convient pas d'avantager les écoles qui obtiennent de bons résultats au CEPD en sélectionnant les meilleurs élèves. Comme pour le taux de promotion, la moyenne obtenue au CEPD correspond à la moyenne des résultats enregistrés au cours des cinq dernières années.

Base d'échantillonnage

La sélection des écoles modèles positives et de leurs écoles témoins ne comprend que des écoles primaires publiques, la gestion des écoles privées ou communautaires étant jugée trop différente pour que les pratiques puissent être transposées au secteur public. De plus, seules les écoles à cycle complet (soit 96 % des écoles publiques) ont été retenues afin de faciliter les comparaisons de taux de promotion et de s'assurer que les résultats du CEPD sont disponibles. Enfin, les écoles dont les données étaient manquantes ou aberrantes ont été retirées de la base d'échantillonnage. Au total, la sélection a porté sur 3 537 écoles sur les 5 277 écoles publiques du Togo

Sélection des écoles modèles positives potentielles

Un modèle prédictif des performances des écoles a été estimé pour chacun des contextes étudiés. Le choix des variables de ce modèle prédictif est fondé sur la forte corrélation entre celles-ci et les variables de performance. Le choix des variables a également été dicté par le souhait de ne pas inclure des variables mesurant les pratiques et les comportements, comme le nombre de visites d'inspecteur ou la fréquence des réunions avec les parents d'élèves.

¹⁵ Les redoublements ne peuvent avoir lieu en théorie qu'en fin de sous-cycle, c'est-à-dire en CP2, CE2 ou CM2. Toutefois, les données révèlent des redoublements en début de sous-cycle (1,4 % en CM1 par exemple), mais surtout de nombreux abandons : 18,5 % des élèves abandonnent l'école en CM1 (MEPSTA, 2021).

Le modèle prédictif inclut des variables de contexte : pourcentage d'élèves filles, âge moyen des élèves, distance entre le domicile des élèves et l'école, profession des parents d'élèves, pourcentage d'élèves ayant fréquenté un établissement préscolaire, localisation (contexte urbain ou rural), accessibilité de l'école et région. Les variables de ressources de l'école sont le ratio élèves/enseignant, le nombre de manuels par élève, le nombre de places assises par élève, l'approvisionnement en eau et en électricité, le pourcentage de salles de classe construites en « dur », la qualification et le statut des enseignants (voir **tableau 4**).

Le taux de promotion prédit pour chaque école a ensuite été comparé au taux de promotion observé, et les écoles présentant la plus grande différence entre les valeurs observées et prédites ont été classées dans la catégorie des écoles modèles positives. Afin de prendre en compte les résultats de l'examen du CEPD, 200 écoles modèles positives ont été sélectionnées en fonction du taux de promotion. Parmi elles, les 50 écoles ayant obtenu les meilleurs résultats quant à la différence entre la valeur observée de la moyenne au CEPD et la valeur prédite ont été sélectionnées pour être les écoles étudiées.



© Tim Webster/Reelmedia Film



Annexe 2 : Méthodologie de la recherche qualitative

Tableau 4 : Modèles prédictifs des taux de promotion au cycle primaire selon les contextes

Variables	(1) Contexte 1	(2) Contexte 2	(3) Contexte 3
% de filles	3,520	2,450	-4,141
Âge	-0,869***	-0,655***	-0,00738
Éleveur	4,030**	-2,212	-3,706**
Artisan	-0,966	5,226***	4,851**
Ouvrier	-1,128	-1,439	2,970
Marchand	-1,875	1,274	1,872
Fonctionnaire	14,64***	8,874***	7,897***
Autre profession	-3,922**	-0,949	8,794**
% d'élèves ayant fréquenté un établissement préscolaire	1,229**	1,009***	2,180***
Distance entre le domicile des élèves et l'école	-0,602**	0,107	0,151
Accès à l'école toute saison	0,789	1,092***	1,062***
Milieu rural	-2,193***	-0,390	-0,397
Région	-1,864***	-1,027***	0,971***
Ratio élèves/enseignant	-0,0755***	-0,112***	-0,135***
Manuels par élève	-0,572**	-0,281	0,204
% de salles construites en « dur »	-0,00783	-0,00573	-0,00139
Places assises par élève	0,476	4,117***	0,883
Électricité	-0,822**	0,00690	-0,534
Eau	-0,728**	-0,00329	0,123
Référence : pas de diplôme			
% d'enseignants diplômés du CEAP	1,781	-1,860	-0,643
% d'enseignants diplômés du CAP	0,518	-1,036	0,606
% d'enseignants diplômés du CFENI	0,0486	0,903	0,440
% d'enseignants diplômés du baccalauréat ou d'un diplôme supérieur	0,298	0,539	0,0750
% d'enseignants volontaires	-3,090***	-1,330	-1,231
Référence : année 2016/17			
Année 2017/18	0,498	-0,538	-0,457
Année 2018/19	-1,075**	-1,039**	-1,646***
Année 2019/20	1,459***	-1,078**	0,00437
Année 2020/21	3,156***	3,307***	0,822*
% CP2	24,31***	21,61***	27,02***
% CE1	34,40***	38,35***	56,22***
% CE2	32,41***	26,40***	27,80***
% CM1	54,33***	45,29***	61,42***
% CM2	100,3***	96,76***	96,86***
Constante	80,38***	69,04***	32,96***
Observations	5 001	6 903	5 751
R-carré	0,176	0,238	0,338

Source : Calculs réalisés par les auteurs à partir de la base du SIGE.

*** $p < 0,01$; ** $p < 0,05$; * $p < 0,1$



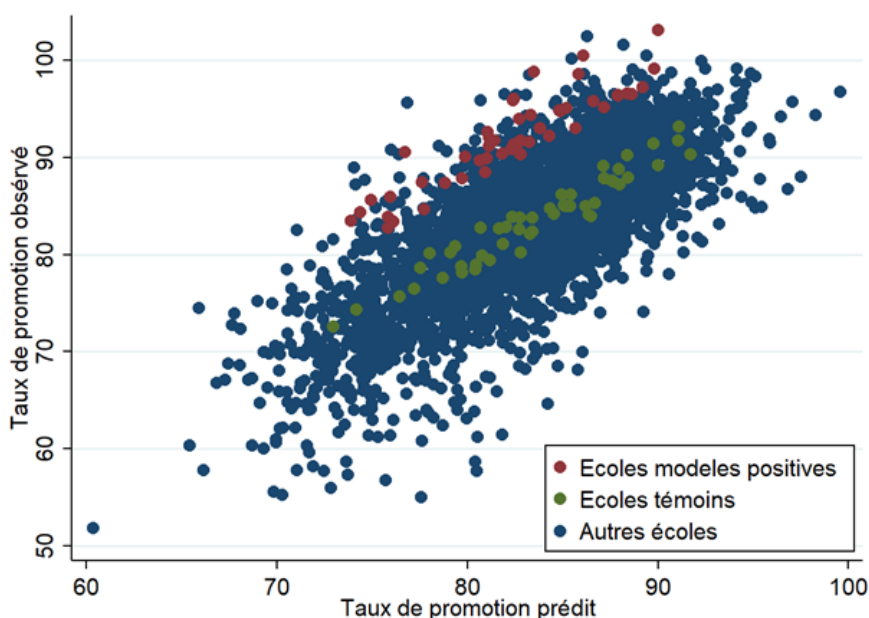
Annexe 3 : Méthodologie quantitative

Sélection des écoles témoins

La dernière étape de la sélection de l'échantillon a consisté à choisir les écoles témoins. Pour cela, nous avons tout d'abord sélectionné les écoles témoins potentielles, comme les écoles dont le taux de promotion ou la moyenne au CEPD sont proches des valeurs prédites par les modèles prédictifs¹⁶.

Ceci permet de garantir que les écoles témoins sont des écoles moyennes, ni meilleures que prévu, ni particulièrement en difficulté. Puis, pour chaque école modèle positive, nous avons choisi une école témoin située dans la même inspection et dans le même milieu urbain ou rural, dont les caractéristiques sont aussi proches que possible de celles de l'école modèle positive.

Figure 3 : Comparaison des taux de promotion prédits et des taux de promotion observés dans les écoles du Togo



Source : Calculs des auteurs à partir des bases de données SIGE.

Observations de classe

Les différences dans les pratiques pédagogiques pourraient être l'un des facteurs expliquant les meilleures performances des écoles modèles positives. Les questionnaires destinés aux directeurs et aux enseignants contiennent de nombreuses questions sur les pratiques pédagogiques utilisées au sein de l'école. En outre, dans chaque école étudiée, trois leçons ont été filmées dans les classes de CP1, CE1 et CM1 en vue de mieux comprendre les pratiques pédagogiques dans

les écoles positives. Les observations de classe ont ensuite été vues et codées selon une grille d'analyse mise au point pour les besoins de l'enquête, qui s'appuie sur la grille d'observation de classe du Projet éducation et renforcement institutionnel financé par le Partenariat mondial pour l'éducation. Au total, 82 comportements et pratiques pédagogiques ont ainsi été codés à partir des enregistrements vidéo, dont 63 ont été retenus dans l'analyse finale après exclusion des observations de pratiques et comportements pédagogiques fortement influencés par le codeur.

¹⁶ Plus formellement, il s'agit des écoles dont le résidu standardisé se situe entre -0,5 et +0,5.

Les observations de classe ont été classées en six domaines : climat général de la classe, déroulement de la leçon, gestion de la classe, interactions entre l'enseignant et les élèves, ajustements aux besoins des élèves et respect des élèves. Des indicateurs composites ont été élaborés pour chaque domaine. Les résultats des observations de classe sont présentés dans les tableaux ci-dessous.

Dans le cadre de la formation des enseignants, une démarche pédagogique a été imposée à tous les enseignants. L'observation de classe a répertorié les grandes étapes de la démarche pédagogique et de l'approche par compétence en cours de mise en œuvre au Togo. La grille d'observation a été élaborée pour l'observation des enseignants en situation de classe dans le cadre du projet PERI2.

Tableau 5 : Déroulement de la leçon

Variables	École modèle positive	École témoin	Différence
L'enseignant accorde de l'importance aux stratégies de réflexion des élèves	0,65	0,67	-0,05
L'enseignant accorde plus d'importance à la démarche qu'à la réponse	0,56	0,58	-0,03
L'enseignant adopte une formule pédagogique appropriée au niveau des élèves	0,69	0,8	-0,13**
L'enseignant aide les élèves à s'autoévaluer	0,35	0,26	-0,03
L'enseignant annonce l'objet d'étude	0,64	0,64	0
L'enseignant communique le temps alloué aux élèves	0,05	0,09	-0,03
L'enseignant démontre l'utilité des connaissances à acquérir à l'aide d'exemples	0,51	0,52	0
L'enseignant dispose les tables et les bancs de manière adéquate	0,87	0,94	-0,04
L'enseignant distribue le matériel nécessaire	0,55	0,61	-0,04
L'enseignant donne des consignes claires	0,72	0,84	-0,07
L'enseignant donne des indications sur les modalités de réalisation	0,7	0,82	-0,04
L'enseignant écrit au tableau les connaissances à retenir	0,8	0,84	-0,06
L'enseignant encourage les élèves à établir des liens avec connaissances antérieures	0,64	0,66	-0,05
L'enseignant encourage les élèves à s'entraider	0,34	0,31	0,01
L'enseignant explique le lexique	0,79	0,82	-0,03
L'enseignant incite les élèves à se concentrer	0,78	0,78	0,03
L'enseignant invite les élèves à décrire la démarche adoptée	0,34	0,36	-0,01
L'enseignant invite les élèves à noter les connaissances à retenir sur une ardoise ou dans un cahier	0,47	0,54	-0,12*
L'enseignant invite les élèves à présenter leurs productions ou leurs réponses	0,89	0,88	0,01
L'enseignant invite les élèves à reformuler les consignes	0,12	0,06	0,07*
L'enseignant maîtrise le contenu notionnel	0,84	0,87	-0,03
L'enseignant présente la situation de manière motivante	0,53	0,62	-0,1*
L'enseignant présente les objectifs de la leçon	0,17	0,16	0,02
L'enseignant prévoit le matériel nécessaire	0,59	0,7	-0,13**
L'enseignant recourt à des aides didactiques	0,94	0,91	0,02
L'enseignant revoit et corrige avec les élèves le travail donné	0,88	0,84	0,05
L'enseignant utilise une présentation en accord avec l'objet d'étude	0,68	0,73	-0,08
L'enseignant veille à ce que les élèves soient actifs	0,74	0,73	0
La tâche a du sens pour les élèves	0,7	0,75	-0,09*

*** $p < 0,01$; ** $p < 0,05$; * $p < 0,1$

Tableau 6 : Interactions entre l'enseignant et les élèves

Variables	École modèle positive	École témoin	Différence
L'enseignant décrit à l'ensemble de la classe la démarche	0,55	0,55	0,03
L'enseignant décrit les démarches	0,77	0,78	0
L'enseignant donne des explications en tenant compte des réponses des élèves	0,82	0,82	0,01
L'enseignant emploie un ton de voix apaisant	0,85	0,88	0
L'enseignant encourage fréquemment les élèves à l'oral	0,79	0,82	-0,01
L'enseignant encourage les élèves à poser des questions	0,36	0,39	0,01
L'enseignant encourage les élèves à prendre la parole	0,55	0,58	0
L'enseignant encourage les élèves à s'exprimer en français	0,81	0,86	-0,03
L'enseignant est disponible pour répondre aux sollicitations des élèves	0,88	0,87	0,01
L'enseignant félicite ou valorise les élèves	0,73	0,77	0
L'enseignant incite les élèves à réagir à ses questions	0,83	0,83	0,02
L'enseignant pose des questions aux élèves pour comprendre leurs erreurs	0,28	0,3	0
L'enseignant pose des questions aux élèves pour susciter leur réflexion	0,79	0,8	0
L'enseignant pose des questions aux élèves pour vérifier leur compréhension	0,87	0,89	-0,02
L'enseignant pose des questions ouvertes nécessitant des réponses élaborées	0,77	0,78	-0,03
L'enseignant propose des pistes d'améliorations	0,72	0,7	0,03
L'enseignant reformule les propos des élèves dans un français correct	0,7	0,7	0,02
L'enseignant s'exprime correctement en français	0,97	0,99	-0,02
Les interactions sont chaleureuses	0,78	0,77	0,04

*** $p < 0,01$; ** $p < 0,05$; * $p < 0,1$

Tableau 7 : Gestion de la classe

Observations	Positive	Comparaison	Différence
L'enseignant corrige les devoirs à la maison des élèves	0,02	0,03	-0,03*
L'enseignant dispose de fiches pédagogiques	0,44	0,53	-0,13**
L'enseignant donne des devoirs à la maison aux élèves	0,07	0,11	-0,03
L'enseignant évalue les élèves à la fin de la leçon	0,64	0,66	-0,04
L'enseignant évalue les élèves au cours de la leçon	0,94	0,95	0
L'enseignant incite les élèves à travailler sans perdre de temps	0,81	0,83	0,01
L'enseignant intervient rapidement pour maintenir le climat de travail	0,83	0,82	0,03
L'enseignant se déplace et se positionne de manière opportune pendant le cours	0,77	0,75	0,04
L'enseignant supervise le déroulement des activités	0,82	0,82	0
L'enseignant vérifie la prise de note des élèves	0,38	0,25	0,11
La gestion du tableau est efficace	0,76	0,73	0,04
La transition entre les activités se fait sans perturbations	0,4	0,26	0,15*
Les élèves écoutent l'enseignant	0,82	0,88	-0,04
Les élèves obéissent à l'enseignant	0,91	0,89	0,02
Les élèves respectent les consignes pour réaliser le travail	0,7	0,75	-0,02
Les élèves s'écoutent entre eux	0,86	0,89	-0,01
Les élèves se mettent à la tâche sans perdre de temps après les explications de l'enseignant	0,83	0,91	-0,06

*** $p < 0,01$; ** $p < 0,05$; * $p < 0,1$

Tableau 8 : Ajustement aux besoins des élèves

Observations	Positive	Comparaison	Différence
L'activité ou la tâche est adaptée au niveau des élèves	0,97	0,96	0,01
L'enseignant adapte l'activité ou la tâche pour les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage	0,66	0,6	0,05
L'enseignant ajuste le temps alloué pour exécuter la tâche au besoin de certains élèves	0,19	0,3	-0,05
L'enseignant ajuste le temps alloué pour exécuter la tâche au rythme du groupe	0,32	0,38	-0,04
L'enseignant fait preuve de souplesse dans la conduite de la leçon	0,89	0,9	0,02
L'enseignant intervient au moment propice (au bon moment) pour corriger une erreur	0,78	0,81	0
L'enseignant invite l'élève à corriger son erreur	0,5	0,45	0,04
L'enseignant invite les autres élèves à corriger l'erreur d'un élève	0,64	0,63	0,02
L'enseignant utilise un vocabulaire adapté au niveau de scolarisation des élèves	0,97	0,94	0,04

*** $p < 0,01$; ** $p < 0,05$; * $p < 0,1$

Tableau 9 : Respect des élèves

Observations	Positive	Comparaison	Différence
L'enseignant interroge les élèves en les appelant par leur nom	0,58	0,69	-0,03
L'enseignant laisse les élèves s'exprimer sans les interrompre	0,96	0,94	0,03
Les erreurs des élèves sont traitées avec bienveillance	0,8	0,82	0
Les réponses des élèves sont accueillies favorablement	0,94	0,93	0,02

*** $p < 0,01$; ** $p < 0,05$; * $p < 0,1$



Annexe 4 : Méthodologie qualitative

Développement participatif des outils de collecte des données qualitatives

Les outils de collecte des données qualitatives ont été conçus en collaboration avec le MEPSTA en décembre 2021 lors d'un atelier de cinq jours à Lomé. D'autres parties concernées au niveau national (bureau de l'UNICEF au Togo, chercheurs nationaux, représentants des inspections scolaires et des directeurs) ont également participé à cet atelier de cocréation. Pour identifier les interlocuteurs les plus pertinents au niveau de l'école, la conception de la recherche s'est largement appuyée sur l'expertise du ministère et de ses partenaires, qui s'est également avérée essentielle pour élaborer les guides d'entretien et de discussion de groupe. Les questions des guides d'entretien visaient à explorer les cinq domaines thématiques, notamment la direction et la gestion des écoles, les pratiques pédagogiques, l'environnement scolaire, la participation de la communauté et l'administration décentralisée. La participation du MEPSTA et d'autres experts nationaux a été d'une importance primordiale pour déterminer les questions spécifiques ainsi que la formulation la plus efficace et appropriée.

Codage et analyse

Pour faciliter le processus de codage et assurer la cohérence entre les chercheurs, les données qualitatives collectées ont été codées à l'aide du logiciel d'analyse NVivo. Lors de l'analyse des données, l'équipe a utilisé un codage déductif ainsi qu'un codage inductif. Dans un premier temps, cinq codes de premier niveau, correspondant aux cinq domaines analytiques décrits ci-dessus, ont été créés. Ensuite, dans le cadre d'une approche inductive, des codes de sous-niveau émergeant des données elles-mêmes ont été ajoutés. Pour faciliter le processus de codage, dans certains cas, les données ont été codées par question d'entretien, à l'aide de la fonction de codage automatique de NVivo.

Les données ont été codées par école, mais sans identifier les écoles qui constituaient des modèles positifs. Ensuite, les écoles ont été analysées par paires pour assurer la prise en compte des éléments contextuels (similaires dans chaque paire) lors de l'analyse. Un document de synthèse a été préparé pour chaque école, contenant des informations sur les défis, les pratiques et les conditions générales de l'école, tels qu'ils ont été décrits par les différentes personnes interrogées. Les résultats de cette analyse constituent les principales conclusions de ce rapport.

Annexe 5 : Méthodologie qualitative



Dans le cadre de la recherche DMS, l'identification des comportements et des pratiques liés aux bonnes performances des écoles se fonde sur un cadre conceptuel comprenant cinq domaines thématiques, reconnus comme étant des facteurs jouant un rôle clé dans le développement des écoles et l'amélioration de leurs performances (Ministère de l'éducation, des arts et de la culture de Namibie et UNICEF, 2016 ; Twazeza East Africa, 2019) :



L'administration décentralisée : Ce domaine a été inclus dans la recherche DMS en raison de son importance dans le processus de cocréation adopté, qui vise à faire du Gouvernement à tous les niveaux (central, local, etc.) un acteur actif de la recherche. Il s'agit notamment de partager des informations sur les pratiques adoptées au sein des institutions gouvernementales qui, à leur tour, influencent les résultats scolaires.



La direction et la gestion de l'école : Le rôle de directeur d'école est central pour la performance de l'établissement, car c'est lui qui établit les normes de performance auxquelles les enseignants et les élèves doivent aspirer, en agissant en tant que modèle. C'est également lui qui sert de référence pour les normes de responsabilité appliquées dans l'école. En outre, en particulier dans les zones rurales de certains pays africains où les normes sociales peuvent influencer la fréquentation scolaire, l'impact du directeur sur les performances de l'école porte également sur sa gestion des relations avec la communauté (Ministère de l'éducation, des arts et de la culture de Namibie et UNICEF, 2016).



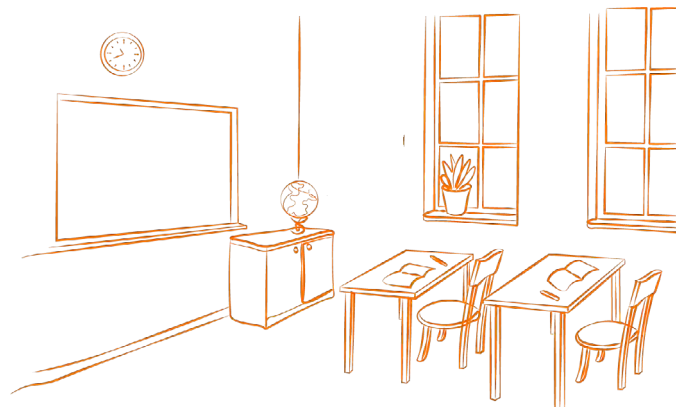
Les pratiques pédagogiques : Afin de sélectionner les répondants les plus appropriés au niveau des écoles, l'équipe de recherche s'est fortement appuyée sur l'expertise du MEN et de ses partenaires. Cette expertise a également été essentielle pour l'élaboration des guides d'entretien et ceux des discussions de groupe. Le contenu de ces entretiens portait sur cinq domaines thématiques : la direction et la gestion de l'école, les pratiques pédagogiques, l'environnement scolaire, la participation de la communauté et l'administration décentralisée. La participation du MEN et des partenaires de recherche locaux a aussi joué un rôle important dans l'adaptation des questions au contexte du Togo.



La participation de la communauté : Les données qualitatives ont été codées à l'aide du logiciel d'analyse NVivo afin de faciliter le processus de codage et d'assurer la cohérence des informations collectées par les chercheurs. L'équipe a utilisé un codage à la fois déductif et inductif lors de l'analyse des données. Tout d'abord, cinq codes principaux ont été créés, correspondant aux cinq domaines thématiques susmentionnés. Puis, en utilisant une approche inductive, des codes secondaires ont été ajoutés en fonction du type de données.



L'environnement scolaire : La relation entre l'environnement et les performances scolaires a fait l'objet de plusieurs recherches montrant une corrélation positive entre ces deux éléments (Thapa *et al.*, 2013). Bien que l'environnement scolaire soit un sujet assez vaste regroupant diverses composantes, des facteurs tels que la relation entre les différents acteurs de l'école et le sentiment de sécurité au sein de l'école figurent souvent au centre du débat et constituent un point d'analyse important de la recherche DMS.



Références



Références

- Armstrong, T., *The best schools: How human development research should inform educational practice*. ASCD, Alexandria, Virginia (États-Unis), 2006.
- Association for Psychological Science, « 'Explicit instruction' provides dramatic benefits in learning to read ». *ScienceDaily*, 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.sciencedaily.com/releases/2021/02/210227083256.htm>
- Bergen, N. et Labonté, R., « "Everything is perfect, and we have no problems" : detecting and limiting social desirability bias in qualitative research ». *Qualitative health research*, vol. 30, n° 5, 2020, p. 783-792.
- Comer, J. P. et Haynes, N. M., « Parent Involvement in Schools: An Ecological Approach ». *The Elementary School Journal*, vol. 91, n° 3, 1991, p. 271-277.
- Elmore, R. F., « Getting to scale with good educational practice ». *Harvard Educational Review*, vol. 66, n° 1, 1996, p. 1-26.
- Epstein, J. L., et Connors, L. J., « School and family partnerships ». *Practitioner*, vol. 18, n° 4, 1992.
- Kamal, A., Amjad, N., Yaqoob, U., Saud, N., Ijaz, M., Khan, I., et Andualem, M., « Role of socioeconomic and parental involvement factors on children foundational learning skills based on MICS (2017–2018) data Punjab, Pakistan ». *Scientific Reports*, vol. 12, n° 1, 2022, p. 1-13.
- Ministère de l'éducation, des arts et de la culture de Namibie et UNICEF, *"We are the architects of our own destiny!" Study of Positive Deviant Schools in Namibia*. Windhoek (Namibie), 2016.
- Ministère des enseignements primaire, secondaire, technique et de l'artisanat, *Annuaire statistique 2020-2021*. 2021.
- Ministère du développement à la base, de la jeunesse et de l'emploi des jeunes, « L'alimentation scolaire au Togo désormais inscrite dans la loi ». 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://devbase.gouv.tg/alimentation-scolaire-au-togo-desormais-inscrite-dans-la-loi/>.
- Moats, L. C., *How Children Learn to Read: Toward Evidence-Aligned Lesson Planning*. Banque mondiale, Washington, D. C., 2022. Disponible à l'adresse suivante : <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/099620103312232824/p1742520c2213e0a00a7410990dbb0a2daa>
- Peirola, S. et Játiva, X., *Time to Teach– L'assiduité des enseignants et le temps consacré à l'enseignement dans les écoles primaires au Togo*. UNICEF Innocenti, Florence (Italie), 2021.
- Petit, V., *The Behavioural Drivers Model : A Conceptual Framework for Social and Behaviour Change Programming*. UNICEF, 2019.
- République togolaise, « Les cantines scolaires seront multipliées par trois sur tout le territoire ». 2020a. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.republiquetogolaise.com/education/1902-4059-les-cantines-scolaires-seront-multipliees-par-trois-sur-tout-le-territoire>.
- République togolaise, *Plan sectoriel de l'éducation de la République du Togo 2020-2030*. Ministère des enseignements primaire et secondaire, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, Ministère de l'enseignement technique de la formation et l'insertion professionnelle et Ministère de l'action sociale de la promotion de la femme et de l'alphabétisation, Lomé (Togo), 2020b.
- République togolaise, UNICEF et Pôle de Dakar de l'Institut international de planification de l'éducation de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, *Analyse du secteur de l'éducation de la République togolaise : Des défis pour un enseignement de qualité pour tous*. 2019.
- Rockmore, C., Shearer, J. et Papakosta, E., « Togo – Indicateurs de prestation de services 2013 », Rapport technique éducation n° AUS5476. Banque mondiale, Washington D. C., 2013.
- Sánchez, A., Gregory, L., Crawford, M. F., Oviedo Buitrago, M. E.; Herman, R. S., et Ahlgre, E., *Learning Recovery to Acceleration: A Global Update on Country Efforts to Improve Learning and Reduce Inequalities (English)*. Banque mondiale, Washington, D. C., 2023. Disponible à l'adresse suivante : <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/099071223174514721/p179960038bed500a08dfc0489b6fa2254a>
- Senayah, K. E., « Fonctionnement et organisation des comités de gestion des écoles au Togo ». *Revue ivoirienne de Sociologie et de Sciences sociales*, vol. 1, n° 5, 2021, p. 120-140.
- Snilstveit, B., Stevenson, J., Menon, R., Phillips, D., Gallagher, E., Geleen, M., Jobse, H., Schmidt, T. et Jimenez, E., « The impact of education programmes on learning and school participation in low- and middle-income countries: a systematic review summary report », 3^e Systematic Review Summary 7. International Initiative for Impact Evaluation (3^e), Londres (Royaume-Uni), 2016.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., et Higgins-D'Alessandro, A., « A Review of School Climate Research ». *Review of Educational Research*, vol. 83, n° 3, 2013, p. 357–385.
- The Education Trust et MDRC, *The importance of strong relationships*. 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://edtrust.org/resource/the-importance-of-strong-relationships/>
- Twaweza East Africa, *Positive Deviance in Primary Education. Schools and teachers making an outstanding contribution to learning in Eastern Uganda*. Kampala (Ouganda), 2019.
- UNICEF Innocenti, 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. Disponible à l'adresse suivante : https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/DMS_Togo_FR.pdf
- Vaughn, S. et Fletcher, J., « Explicit Instruction as the Essential Tool for Executing the Science of Reading ». *The Reading League journal*, vol. 2, n° 2, 2021, p. 4-11. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9004595/>
- Xinton, L., Bergin, C et Olsen, A. A., « Positive teacher-student relationships may lead to better teaching ». *Learning and Instruction*, vol. 80, 2022.

pour chaque enfant, des résultats

Pour nous contacter :

Fonds des Nations Unies pour l'enfance
UNICEF Innocenti - Centre mondial de la recherche et de la prospective
Via degli Alfani, 58
50121, Florence, Italie

researchpublications@unicef.org
www.unicef-irc.org

@UNICEFInnocenti sur Twitter, LinkedIn, Facebook, Instagram et YouTube
© Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), 2023