



Conférence des ministres de l'Éducation  
des pays ayant le français en partage

RÉPUBLIQUE TOGOLAISE  
Travail – Liberté – Patrie



Ministère des Enseignements primaire,  
secondaire et de l'Alphabétisation

# RAPPORT PASEC RÉPUBLIQUE TOGOLAISE 2009/2010

**AMÉLIORER LA QUALITÉ DE  
L'ÉDUCATION AU TOGO :  
LES FACTEURS DE RÉUSSITE**

OCTOBRE 2012

Ce rapport a été réalisé par le Secrétariat technique permanent (STP) de la CONFEMEN et le ministère des Enseignements primaire, secondaire et de l'Alphabétisation (MEPSA) du Togo.

Au niveau du Secrétariat technique permanent, les auteurs sont :

René ESSIANE NNA, Conseiller technique  
Seydou GARBA HAMIDOU, Conseiller technique

Au niveau du ministère des Enseignements primaire, secondaire et de l'Alphabétisation du Togo, les auteurs sont :

Kossi ABOU, Responsable de l'équipe PASEC  
Yanakou K. GBATI, Membre de l'équipe PASEC  
Bahama BAOUTOU A.B, Membre de l'équipe PASEC  
Amavi AYI-KOUTOU, Membre de l'équipe PASEC  
Dotsé DARA-AHATO, Membre de l'équipe PASEC  
Kossi TSALi, Membre de l'équipe PASEC  
Amewoui ESSI BIOVA, Membre de l'équipe PASEC  
Père TALAKI, Membre de l'équipe PASEC

Au niveau du Comité scientifique du PASEC, les membres chargés du suivi de l'évaluation du système éducatif du Togo pour le PASEC X et de l'élaboration de ce rapport sont :

François NDEBANI, Coordonnateur de la formation continue, École normale supérieure, Université Marien Ngouabi  
Jean Claude EMIN, Ancien sous-directeur de la performance de l'enseignement scolaire, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, retraité depuis janvier 2008, consultant  
Jean François KOBIANE, Enseignant-chercheur, Directeur adjoint et Chef de l'Unité de Recherche Population et Éducation, Institut Supérieur des Sciences de la Population (ISSP), Université de Ouagadougou.

Pour leur soutien aux différentes phases de cette évaluation, la CONFEMEN exprime sa gratitude à :

Monsieur KI Boureima Jacques, Secrétaire général de la CONFEMEN  
Monsieur Solitoki Magnim ESSO, Ministre d'État, Ministre des Enseignements primaire, secondaire et de l'Alphabétisation du Togo et sa prédécesseure Madame Essossimna LEGZIM-BALOUKI  
Monsieur Ayayi APELETE KUDJOH, Secrétaire général du ministère des Enseignements primaire, secondaire et de l'Alphabétisation et Correspondant national de la CONFEMEN  
Messieurs et Madame les Membres du Comité scientifique  
Monsieur Sègbégnon Oswald OLAMIDE KOUSSIHOUÉDE, Coordonnateur par intérim du PASEC

La CONFEMEN exprime aussi sa gratitude aux :

- Responsables et cadres du ministère des Enseignements primaire, secondaire et de l'Alphabétisation du Togo qui ont contribué à l'élaboration du rapport
- Administrateurs de test, directeurs, maîtres et élèves enquêtés lors des deux phases de collecte des données de cette évaluation diagnostique
- Correcteurs et opérateurs de saisie ayant participé au codage des instruments et à la saisie des données

# SOMMAIRE

<b>LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS</b> .....	4
<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	5
<b>LISTE DES GRAPHIQUES</b> .....	8
<b>PRINCIPAUX RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION PASEC DU TOGO</b> .....	9
Mesures en liaison avec les caractéristiques de l'élève et de son environnement individuel .....	17
Mesures en liaison avec les caractéristiques du maître et de la classe .....	17
Mesures en liaison avec les caractéristiques du directeur et de l'école.....	17
<b>CHAPITRE 1 : PRÉSENTATION DU PAYS ET DU SYSTÈME ÉDUCATIF</b> .....	18
1.1 Présentation du pays.....	18
La géographie du pays .....	18
La démographie .....	19
L'économie.....	19
Les dépenses en éducation.....	20
La configuration linguistique du Togo : les langues et leur statut .....	22
1.2 Présentation du système éducatif.....	23
Organisation du système éducatif .....	23
L'enseignement primaire .....	24
Principales réformes et évolutions à venir dans l'enseignement primaire : les grandes orientations du secteur de l'éducation à travers le temps.....	25
Évolution des scolarisations.....	25
La qualité de l'enseignement : conditions de scolarisation ou d'encadrement des élèves.....	26
La question enseignante .....	27
Équité dans le système d'enseignement .....	28
<b>CHAPITRE 2 : LA MÉTHODOLOGIE DE L'ÉVALUATION PASEC</b> .....	29
2.1 Schéma conceptuel .....	29
2.2 Les instruments d'enquête.....	30
2.3 Le calcul des scores.....	30
2.4 Échantillonnage .....	31
2.5 La construction des variables .....	35
<b>CHAPITRE 3 : ANALYSE DESCRIPTIVE DES RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION AU TOGO</b> .....	36
3.1 Performances des élèves .....	36
Performances aux tests en début d'année scolaire.....	36
Performances aux tests en fin d'année scolaire .....	37
3.2 Analyse des disparités entre écoles.....	38
Variabilité des scores moyens selon le statut de l'école .....	38
Variabilité des scores moyens selon le milieu .....	40
Variabilité des résultats selon le genre.....	41
Variabilité des résultats-écoles suivant le niveau de vie des élèves de l'école .....	43
Analyse par zone géographique.....	43
Analyse des performances des élèves selon la stratification adoptée dans le plan d'échantillonnage ....	44

3.3 Comparaison dans le temps .....	45
La comparaison dans le temps du niveau des élèves se fait à partir des résultats des deux évaluations du système éducatif togolais réalisées par le PASEC, celle de 2000 et celle de 2010 (la présente). .....	45
Comparaison des tests .....	46
Comparaison des échantillons .....	47
Comparaison des performances en 2 <sup>e</sup> année .....	48
Comparaison des performances en 5 <sup>e</sup> année .....	51
Comparaison des performances selon le genre de l'élève .....	54
Comparaison des performances selon le milieu de résidence .....	55
<b>CHAPITRE 4 : LES FACTEURS DE LA QUALITÉ .....</b>	<b>57</b>
4.1 Présentation des modèles finaux .....	57
4.2 Présentation des principaux facteurs identifiés .....	60
Les caractéristiques individuelles de l'élève .....	60
L'environnement de l'élève .....	61
L'alphabétisation des parents, l'aide dans les devoirs et la proximité de l'école .....	64
Les facteurs scolaires .....	67
Les caractéristiques de l'enseignant .....	68
Les caractéristiques de la classe .....	73
Caractéristiques du directeur .....	76
Les caractéristiques de l'école .....	78
Gestion scolaire et relations avec les parents d'élève et la hiérarchie pédagogique .....	79
<b>CHAPITRE 5 : PISTES DE POLITIQUES ÉDUCATIVES POUR UNE ÉDUCATION DE QUALITÉ POUR TOUS EN 2020.....</b>	<b>83</b>
5.1 Des mesures liées aux facteurs de réussite scolaire mise en lumière.....	83
Mesures en liaison avec les caractéristiques de l'élève et de son environnement individuel .....	83
Mesures en liaison avec les caractéristiques du maître et de la classe .....	83
Mesures en liaison avec les caractéristiques du directeur et de l'école.....	84
5.2 Stratégie d'intervention de la République togolaise dans l'éducation au niveau du primaire .....	85
Les orientations .....	85
Éléments du programme d'intervention prioritaire relatifs au primaire.....	87
5.3 La stratégie d'intervention de la République togolaise face au résultat de l'étude PASEC 2010 (recommandations) .....	92
Mesures en liaison avec les caractéristiques de l'élève et de son environnement individuel .....	93
Prise en compte dans le PSE .....	93
Mesures en liaison avec les caractéristiques du maître et de la classe .....	93
Mesures en liaison avec les caractéristiques du directeur et de l'école.....	93
<b>CHAPITRE 6 : LES COMPARAISONS INTERNATIONALES .....</b>	<b>95</b>
6.1 Résultats et indicateurs contextuels.....	95
6.2 Les scores des élèves en français et en mathématiques .....	96
6.3 Élèves et niveaux de réussite .....	99
6.4 Un regard sur les pays anglophones .....	100
6.5 Principaux facteurs associés à l'apprentissage scolaire .....	102
<b>ANNEXES.....</b>	<b>106</b>
Annexe A : Présentation du cadre méthodologique du PASEC .....	106
Annexe B : Statistiques descriptives.....	134
Annexe C : Les résultats des étapes des processus des modélisations et statistiques descriptives sur les éléments du niveau de vie.....	135
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>147</b>

## LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

ACCT :	Agence de coopération culturelle et technique
ACM :	Analyse des composantes multiples
ASOL :	Atlas sociolinguistique
BAD :	Banque africaine de développement
BM :	Banque mondiale
BTS :	Brevet de technicien supérieur
CEPD :	Certificat d'étude du premier degré
CIEP :	Centre international d'études pédagogiques
CONFEMEN :	Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage
DRE :	Direction régionale de l'Éducation
EDIL :	École d'initiative locale
EPT :	Éducation pour tous
ENI :	École normale d'instituteur
FMI :	Fonds monétaire international
IDH :	Indice de développement humain
IEA :	International association for the evaluation of educational achievement
INEADE :	Institut national d'étude et d'action pour le développement de l'éducation
MEPSA :	Ministère des Enseignements primaire, secondaire et de l'Alphabétisation
METFP :	Ministère de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle
MLA :	Monitoring learning achievement
OCDE :	Organisation de coopération et de développement économiques
OMD :	Objectifs du millénaire pour le développement
OMS :	Organisation mondiale de la santé
ONG :	Organisme non gouvernemental
PAN-EPT :	Plan d'action national pour l'Éducation pour tous
PASEC :	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
PIB :	Produit intérieur brut
PIRLS :	Progress in international reading literacy study
PISA :	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
PNUD :	Programme des Nations unies pour le développement
PSE :	Plan sectoriel de l'éducation
QCM :	Questions à choix multiples
RDC :	République démocratique du Congo
SACMEQ :	Southern and Eastern Africa consortium for monitoring Education quality
VIF :	Variance inflation factor
VIH :	Virus de l'immunodéficience humaine
SIDA :	Syndrome d'immunodéficience acquise
TIMSS :	Tendances de l'enquête internationale sur les mathématiques et les sciences
UE :	Union européenne
UNESCO :	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF :	Fonds des Nations unies pour l'enfance

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Répartition des dépenses courantes d'éducation aux différents niveaux d'enseignement, 2007	21
Tableau 2 : Ratio nombre d'élèves par manuel.....	26
Tableau 3 : Ratios élèves/salle de classe et élèves/enseignant par région.....	27
Tableau 4 : Échantillon prévu et réalisé au niveau des écoles.....	32
Tableau 5 : Répartition des élèves évalués .....	34
Tableau 6 : Données collectées-évaluation PASEC Togo 2010.....	35
Tableau 7 : Performance en début d'année des élèves de 2 <sup>e</sup> et de 5 <sup>e</sup> années aux tests PASEC 2009/2010	37
Tableau 8 : Performances en fin d'année des élèves 2 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> années aux tests PASEC 2009/2010.....	37
Tableau 9 : Résultats des élèves selon leur lieu de résidence.....	41
Tableau 10 : Résultats des élèves selon le genre .....	42
Tableau 11 : Comparaison des tests de 2000 et de 2010 .....	46
Tableau 12 : Comparaison des échantillons de 2000 et de 2010.....	47
Tableau 13 : Évolution des scores et des indicateurs contextuels des élèves de 2 <sup>e</sup> année entre 2000 et 2010.....	48
Tableau 14 : Évolution de quelques indicateurs en 2 <sup>e</sup> année entre 2000 et 2010 .....	49
Tableau 15 : Évolution des scores et des indicateurs contextuels des élèves de 5 <sup>e</sup> année entre 2000 et 2010 .....	52
Tableau 16 : Évolution de quelques indicateurs en 2 <sup>e</sup> année entre 2000 et 2010 .....	52
Tableau 17 : Les modèles finaux de 2 <sup>e</sup> année .....	58
Tableau 18 : Les modèles finaux de 5 <sup>e</sup> année .....	59
Tableau 19 : Contribution des groupes de variables à la variabilité des scores de fin d'année scolaire de l'élève par modèle.....	60
Tableau 20 : Statistiques descriptives sur les caractéristiques individuelles des élèves de 2 <sup>e</sup> année ..	61
Tableau 21 : Statistiques descriptives sur les personnes qui vivent avec l'élève.....	62
Tableau 22 : Statistiques descriptives sur les biens possédés par la famille de l'élève .....	63
Tableau 23 : Statistiques descriptives sur les travaux extrascolaires effectués par les élèves togolais de 2 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> années.....	64
Tableau 24 : Statistiques descriptives sur l'alphabétisation des parents d'élèves, l'aide apportées aux élèves et la proximité de l'école pour les classes de 2 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> années.....	65
Tableau 25 : Statistiques descriptives sur les langues parler à la maison par les élèves togolais de 2 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> années .....	66
Tableau 26 : Statistiques descriptives sur l'utilisation du livre et la possibilité de l'emporter à la maison pour les élèves togolais de 2 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> années .....	67
Tableau 27 : Statistiques descriptives sur la scolarité antérieure des élèves togolais de 2 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> années .....	68

Tableau 28 : Statistiques descriptives sur les caractéristiques individuelles des maîtres des élèves togolais de 2 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> années .....	69
Tableau 29 : Statistiques descriptives sur la formation académique et la formation professionnelle initiale des maîtres des élèves togolais de 2 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> années.....	70
Tableau 30 : Statistiques descriptives sur les formations complémentaires des maîtres des élèves togolais de 2 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> années .....	71
Tableau 31 : Statistiques descriptives sur le statut et la rémunération des maîtres des élèves togolais de 2 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> années.....	72
Tableau 32 : Statistiques descriptives sur les effectifs, le confort et la présence en classe des élèves togolais de 2 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> années .....	73
Tableau 33 : Statistiques descriptives sur l'équipement et l'électrification des classes des élèves togolais de 2 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> années .....	74
Tableau 34 : Statistiques descriptives sur la possession et l'utilisation des manuels scolaire et des guides pédagogiques par les maîtres des élèves togolais de 2 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> années.....	75
Tableau 35 : Statistiques descriptives sur l'approche pédagogique et la couverture des programmes du Togo en 2 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> années.....	76
Tableau 36 : Statistiques descriptives sur les caractéristiques individuelles du directeur des directeurs de l'école primaire au Togo.....	77
Tableau 37 : Statistiques descriptives sur la formation académique et les formations complémentaires reçu par les directeurs des écoles primaires du Togo au cours de l'année scolaire 2009/2010 .....	78
Tableau 38 : Statistiques descriptives sur le statut, le milieu, l'équipement et participation à des programmes particuliers des écoles du Togo pour l'année scolaire 2009/2010 .....	79
Tableau 39 : Statistiques descriptives sur la relation entre l'école et les parents d'élèves du Togo au courant de l'année scolaire 2009/2010 .....	80
Tableau 40 : Statistiques descriptives sur la gestion des écoles du Togo au courant de l'année scolaire 2009/2010.....	81
Tableau 41 : Statistiques descriptives sur le lien des écoles togolaises avec l'inspection au cours de l'année scolaire 2009/2010.....	82
Tableau 42 : Prise en compte des mesures ressorties des analyses du PASEC dans le PSE.....	93
Tableau 43 : Indicateurs contextuels PASEC VII, VIII et IX* .....	95
Tableau 44 : Résultats au test SACMEQ III, PIB par habitant et Pourcentage d'élèves parlant la langue du test à la maison .....	101
Tableau 45 : Principaux facteurs de qualité relevés par le PASEC dans 13 systèmes ou sous-systèmes éducatifs.....	103
Tableau 46 : Répartition par domaines des items du test de Français de fin d'année de 2 <sup>e</sup> année...	108
Tableau 47 : Répartition par domaines des items du test de Mathématiques de fin d'année de 2 <sup>e</sup> année.....	109
Tableau 48 : Répartition par domaines des items du test de Français de fin d'année de 5 <sup>e</sup> année...	109

Tableau 49 : Répartition par domaines des items du test de Mathématiques de fin d'année de 5 <sup>e</sup> année.....	109
Tableau 50 : Méthodes d'élaboration des tests employées selon les pays .....	110
Tableau 51 : Description des différents facteurs mesurés dans les questionnaires PASEC.....	114
Tableau 52 : Échantillons prévus et réalisés 2 <sup>e</sup> année .....	119
Tableau 53 : Échantillons prévus et réalisés 5 <sup>e</sup> année .....	119
Tableau 54 : Coefficient de corrélation intra-classe des scores de français et mathématiques 5 <sup>e</sup> année ....	121
Tableau 55 : Alpha de Cronbach par test et par pays, liste des items supprimés dans le calcul des scores internationaux.....	129
Tableau 56 : Scores moyens sur 100 comparables internationaux en français et en mathématiques pour les 2 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> années.....	134
Tableau 57 : Les résultats des étapes du processus de modélisation pour les modèles de 2 <sup>e</sup> année français et mathématiques avec score initial.....	135
Tableau 58 : Les résultats des étapes du processus de modélisation pour les modèles de 2 <sup>e</sup> année français avec score initial .....	136
Tableau 59 : Les résultats des étapes du processus de modélisation pour les modèles de 2 <sup>e</sup> année mathématiques avec score initial .....	137
Tableau 60 : Les résultats des étapes du processus de modélisation pour les modèles de 2 <sup>e</sup> année français et mathématiques sans score initial (comparaison avec le modèle avec score initial correspondant).....	138
Tableau 61 : Les résultats des étapes du processus de modélisation pour les modèles de 2 <sup>e</sup> année français sans score initial (comparaison avec le modèle avec score initial correspondant).....	139
Tableau 62 : Les résultats des étapes du processus de modélisation pour les modèles de 2 <sup>e</sup> année mathématiques sans score initial (comparaison avec le modèle avec score initial correspondant)..	140
Tableau 63 : Les résultats des étapes du processus de modélisation pour les modèles de 5 <sup>e</sup> année français et mathématiques avec score initial.....	141
Tableau 64 : Les résultats des étapes du processus de modélisation pour les modèles de 5 <sup>e</sup> année français avec score initial .....	142
Tableau 65 : Les résultats des étapes du processus de modélisation pour les modèles de 5 <sup>e</sup> année mathématiques avec score initial .....	143
Tableau 66 : Les résultats des étapes du processus de modélisation pour les modèles de 5 <sup>e</sup> année français et mathématiques sans score initial (comparaison avec le modèle avec score initial correspondant).....	144
Tableau 67 : Les résultats des étapes du processus de modélisation pour les modèles de 5 <sup>e</sup> année français sans score initial (comparaison avec le modèle avec score initial correspondant).....	145
Tableau 68 : Les résultats des étapes du processus de modélisation pour les modèles de 5 <sup>e</sup> année mathématiques sans score initial (comparaison avec le modèle avec score initial correspondant)..	146



## LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1 : Évolution du PIB sur les 10 dernières années (en milliards de francs CFA) .....	20
Graphique 2 : Répartition des scores en début d'année selon le statut des écoles .....	39
Graphique 3 : Répartition des scores en fin d'année selon le statut des écoles .....	39
Graphique 4 : Répartition des scores en fin d'année selon le statut détaillé des écoles .....	40
Graphique 5 : Distribution du score agrégé français-mathématiques de fin d'année selon le milieu .	41
Graphique 6 : Distribution des scores agrégés français-mathématiques en début d'année selon le genre.....	42
Graphique 7 : Répartition des écoles selon le score moyen de fin d'année et l'indice moyen de niveau de vie par statut en 5 <sup>e</sup> année .....	43
Graphique 8 : Distribution du score agrégé de français et mathématiques selon la zone géographique .....	44
Graphique 9 : Répartition des performances scolaires selon le plan de stratification .....	44
Graphique 10 : Distribution du score agrégé de français et mathématiques selon les strates .....	45
Graphique 11 : Densité des scores de français et de mathématiques de 2 <sup>e</sup> année de 2000 et 2010. .	50
Graphique 12 : Répartition des groupes d'élèves selon le seuil de compétence (2 <sup>e</sup> année).....	51
Graphique 13 : Densité des scores de français et de mathématiques de 5 <sup>e</sup> année de 2000 et 2010. .	53
Graphique 14 : Répartition des groupes d'élèves selon le seuil de compétence (5 <sup>e</sup> année).....	54
Graphique 15 : Évolution du score de mathématiques de fin d'année selon le genre en 2 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> années .....	55
Graphique 16 : Évolution du score de français de fin d'année selon le milieu en 2 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> années.....	55
Graphique 17 : Résultats aux tests PASEC de 2 <sup>e</sup> année en français et mathématiques dans onze pays .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
Graphique 18 : Résultats aux tests PASEC de 5 <sup>e</sup> année en français et mathématiques dans onze pays .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
Graphique 19 : Relation entre les scores de français et de mathématiques ..	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
Graphique 20 : Répartition des élèves par niveaux de connaissance en fin de 5 <sup>e</sup> année du primaire	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>

## PRINCIPAUX RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION PASEC DU TOGO

### Le contexte du Togo

Le PIB du Togo est estimé à 1 344,08 milliards de F CFA en 2009. La proportion de la population togolaise vivant en dessous du seuil de pauvreté en 2006 était de 61,7 %.

Le revenu par habitant (437 \$ des E.U. en 2009) est inférieur à la moyenne de l'Afrique subsaharienne (1 082 \$ des E.U.) et à celle des pays à faible revenu (524 \$ des E.U.). La croissance du Togo a été parmi les plus faibles de l'Afrique subsaharienne, avec un revenu par habitant en baisse de 1 % par an depuis le début des années 80. L'indice de développement humain (IDH) du PNUD classe le Togo au 159<sup>e</sup> sur 182 pays.

La pression démographique exercée sur le système éducatif est forte. Le nombre d'enfants en âge d'aller à l'école primaire dans le système (6-11 ans) passerait de 1 052 000 en 2007 à 1 334 000 en 2020, soit une augmentation de 26,8 % en 13 ans.

L'État a consacré 23,5 % de ses dépenses courantes au secteur de l'éducation en 2007. La contribution des ménages aux dépenses de l'éducation représentait alors 35,6 % des dépenses courantes nationales d'éducation. Compte tenu de la suppression des frais de scolarité en 2008 dans les établissements publics du préscolaire et du primaire, il est probable que cette contribution soit réduite, toutes choses égales par ailleurs.

L'environnement national et international caractérisé par de profondes mutations économiques, scientifiques et technologiques, impose au secteur de l'éducation un effort de modernisation. Le Gouvernement du Togo, avec l'appui des partenaires techniques et financiers, a mis en place, sur la base d'un diagnostic clair, un Plan sectoriel de l'Éducation (PSE) pour la période 2010-2020 adopté le 5 mars 2010. Le PSE constitue un nouveau cadre de développement de l'éducation et s'appuie sur les objectifs définis dans la Déclaration de politique sectorielle de l'Éducation adoptée par le Gouvernement le 29 juin 2009. Cette Déclaration est cohérente avec le Document de stratégie de réduction de la pauvreté et avec les Objectifs du millénaire pour le développement.

L'évolution des taux de scolarisation dans les différents paliers du système éducatif togolais au cours des dix dernières années montre une relative stagnation au niveau du primaire et du premier cycle du secondaire. Sous l'effet d'un niveau élevé d'abandon en cours de cycle, le taux d'achèvement du primaire a reculé dans la période récente en passant de 76 % en 2002 à 65 % en 2009. Dans le même temps, les taux de couverture moyens ont augmenté à un rythme annuel de 7,1 % dans le premier cycle du secondaire, 8,5 % dans le second cycle du secondaire, 9,5 % dans l'enseignement technique et la formation professionnelle et 8,5 % dans l'enseignement supérieur.

L'évolution sur la période 1998-2007 au primaire est marquée par une croissance annuelle moyenne des effectifs d'élèves de 3,5 %. Le moteur de la croissance globale des effectifs de l'enseignement primaire est le développement du privé et des EDIL. Dans ces deux ordres d'enseignement, l'accroissement annuel moyen du nombre d'élèves est respectivement de 7,1 % et 9,8 %, alors qu'il n'est que de 1,1 % dans le public. Il y a un passage de 884 313 élèves en 1997/1998 à 1 286 653 élèves en 2009/2010. Le taux brut de scolarisation au niveau de l'enseignement primaire est passé de 103 % en 1998 à 112 % en 2007.

Dans l'enseignement primaire, les dépenses en matériel ne représentent que 5,1 %. On compte un manuel de lecture pour 3 enfants et un manuel de mathématiques pour 4 enfants. Le ratio élèves/salle de classe est néanmoins acceptable. En effet, en moyenne, 39 élèves suivent les cours dans une même classe alors que dans les écoles publiques, cette moyenne s'élève à 43 élèves par classe. Le ratio élèves/enseignant qui est de 41 élèves par enseignant répond relativement au cadre indicatif *Fast Track* du Togo. Cependant, il cache beaucoup de disparités, notamment régionales, mais aussi entre types d'école.

### Objectif et paramètres de l'étude

La présente étude vise à faire état de la qualité de l'enseignement primaire à partir de données collectées au cours de l'année scolaire 2009/2010.

Des tests sont administrés en début et en fin d'année aux élèves de 2<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années d'un échantillon. L'ajout de questionnaires contextuels permet d'identifier les facteurs de réussite, qui sont autant de mesures de politiques éducatives potentielles.

L'échantillon a été construit en référence au statut des écoles et au découpage administratif sur la base des données du ministère des Enseignements primaire, secondaire et de l'Alphabétisation (MEPSA) de l'année scolaire 2008/2009.

L'évaluation PASEC Togo rejoint les normes scientifiques fixées par le Programme, toutefois on note 15 % de perte d'élèves entre pré et post tests en 2<sup>e</sup> année et 12 % en 5<sup>e</sup> année. Finalement, l'analyse repose sur des effectifs de 2276 élèves de 2<sup>e</sup> année et 2314 élèves de 5<sup>e</sup> année, provenant de 180 classes et 179 classes respectivement.

### Données collectées – Évaluation PASEC Togo 2010

		2 <sup>e</sup> année	5 <sup>e</sup> année
<b>Niveau classe</b>			
Nombre de classes	prévues	180	179
	enquêtées au pré-test	180	178
	enquêtées au post-test	173	173
<b>Taux de réponse (post-test)</b>		<b>96 %</b>	<b>97 %</b>
<b>Niveau élève</b>			
Nombre d'élèves	au pré-test	2678	2627
	au post-test	2276	2314
<b>Taux de déperdition entre pré-test et post-test</b>		<b>15 %</b>	<b>12 %</b>

## Performances des élèves togolais aux tests PASEC

### Performance en début d'année des élèves de 2<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années aux tests PASEC 2009 /2010

		Moyenne sur 100	Écart-type	Intervalle de confiance	
				Borne Inf.	Borne Sup.
2 <sup>e</sup> année	Français	25,0	22,6	23,1	26,9
	Mathématiques	39,5	22,5	37,2	41,7
	Score total	32,2	20,8	30,3	34,2
/					
5 <sup>e</sup> année	Français	30,9	15,5	29,3	32,6
	Mathématiques	46,4	18,1	44,7	48,1
	Score total	38,7	15,1	37,1	40,2

En début d'année, les performances des élèves aux tests PASEC sont relativement faibles en français et moyens en mathématiques pour les 2<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années. On constate une forte hétérogénéité des scores notamment en 2<sup>e</sup> année. Comparativement aux élèves de 2<sup>e</sup> année, ceux de 5<sup>e</sup> semblent plus se ressembler en termes de résultats scolaires.

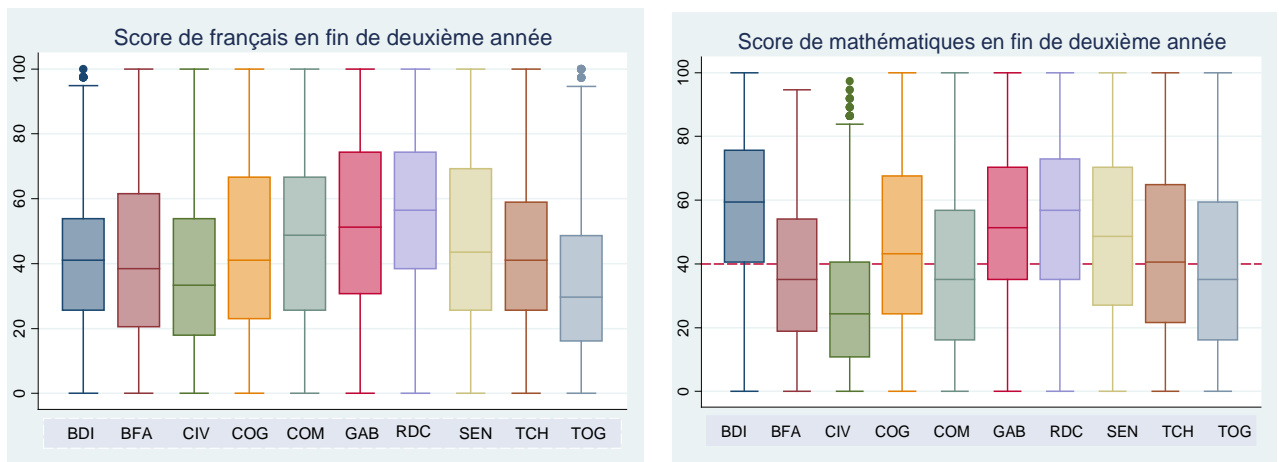
### Performance en fin d'année des élèves de 2<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années aux tests PASEC 2009 /2010

		Moyenne sur 100	Écart-type	Intervalle de confiance	
				Borne Inf.	Borne Sup.
2 <sup>e</sup> année	Français	34,1	23,1	32,0	36,3
	Mathématiques	38,6	25,1	36,6	40,6
	Score total	36,4	22,7	34,4	38,3
/					
5 <sup>e</sup> année	Français	29,1	15,0	27,8	30,4
	Mathématiques	33,7	14,9	32,2	35,1
	Score total	31,4	13,4	30,1	32,7

Globalement, les scores de fin d'année sont faibles aussi bien en 2<sup>e</sup> qu'en 5<sup>e</sup> année. Les performances des élèves de 2<sup>e</sup> année sont très dispersées, les élèves de 5<sup>e</sup> année se ressemblent plus malgré leur faible niveau en français et en mathématiques.

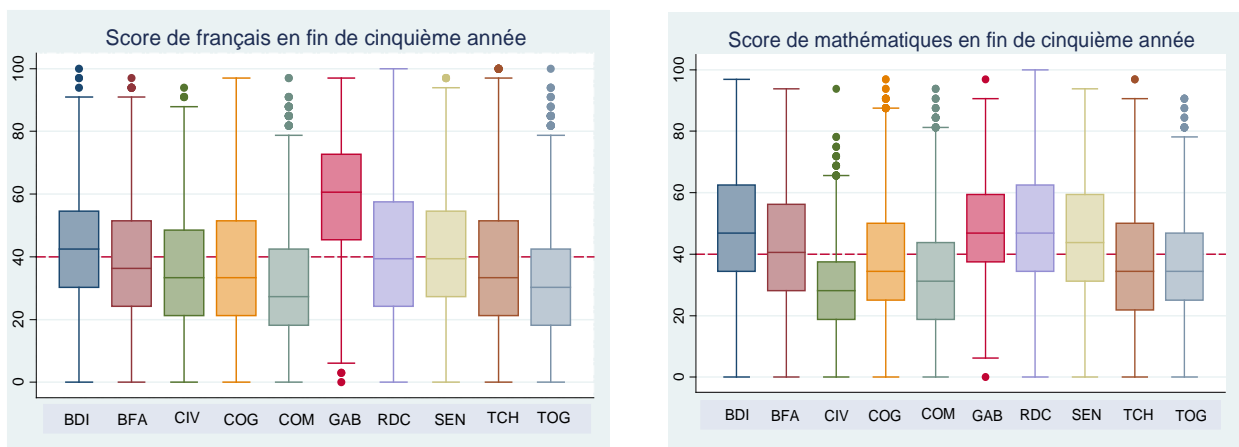
## La comparaison internationale : la situation du Togo

### Comparaison des résultats aux tests PASEC de 2<sup>e</sup> année en français et mathématiques dans onze pays



*Abréviations PAYS : BDI Burundi – BFA Burkina Faso – CIV Côte d’Ivoire – COG Congo Brazzaville – COM Comores – GAB Gabon – RDC République Démocratique du Congo – SEN Sénégal – TCH Tchad – TOG Togo*

### Comparaison des résultats aux tests PASEC de 5<sup>e</sup> année en français et mathématiques dans onze pays



Le Togo se situe parmi les pays dont les performances moyennes en français et en mathématiques pour les 2 niveaux évalués sont relativement faibles. Globalement et aussi indépendamment du niveau d’enseignement, les disparités des performances par discipline sont sensiblement les mêmes pour tous les pays, à l’exception de la Côte d’Ivoire en mathématiques.

## Comparaison dans le temps : entre 2000 et 2010

### Évolution des scores et des indicateurs contextuels des élèves de 2<sup>e</sup> année entre 2000 et 2010

2 <sup>e</sup> année	2000			2010		
	Valeur	Intervalle de Confiance		Valeur	Intervalle de Confiance	
		Borne Inférieure	Borne Supérieure		Borne Inférieure	Borne Supérieure
Score moyen de français sur 100	<b>59,2</b>	57,9	60,6	<b>36,4</b>	35,4	37,4
Score moyen de maths sur 100	<b>54,6</b>	53,1	56,0	<b>39,5</b>	38,4	40,6
Pourcentage des filles	<b>49,0 %</b>	46,1 %	51,8 %	<b>48,1 %</b>	46,2 %	50,0 %
% d'élèves ayant redoublé la 2 <sup>e</sup> année	<b>27,4 %</b>	24,8 %	29,9 %	<b>22,0 %</b>	20,4 %	23,6 %
% d'élèves ayant 1 livre de français	<b>35,1 %</b>	32,4 %	37,9 %	<b>19,7 %</b>	18,1 %	21,2 %
% d'élèves ayant 1 livre de maths	<b>30,5 %</b>	27,8 %	33,1 %	<b>10,1 %</b>	9,0 %	11,3 %

### Évolution des scores et des indicateurs contextuels des élèves de 5<sup>e</sup> année entre 2000 et 2010

5 <sup>e</sup> année	2000			2010		
	Valeur	Intervalle de Confiance		Valeur	Intervalle de Confiance	
		Borne Inférieure	Borne Supérieure		Borne Inférieure	Borne Supérieure
Score moyen de français sur 100	<b>47,7</b>	46,6	48,8	<b>32,6</b>	31,9	33,3
Score moyen de maths sur 100	<b>50,5</b>	49,5	51,5	<b>38,4</b>	37,6	39,1
Pourcentage des filles	<b>43,9 %</b>	41,1 %	46,7 %	<b>43,4 %</b>	41,5 %	45,3 %
%d'élèves ayant redoublé la 5 <sup>e</sup> année	<b>19,9 %</b>	17,7 %	22,2 %	<b>21,3 %</b>	19,7 %	22,9 %
%d'élèves ayant 1 livre de français	<b>50,7 %</b>	47,9 %	53,5 %	<b>32,5 %</b>	30,6 %	34,3 %
% d'élèves ayant 1 livre de maths	<b>43,2 %</b>	40,4 %	46,0 %	<b>31,8 %</b>	30,0 %	33,6 %

Les situations sont sensiblement les mêmes en 2<sup>e</sup> et en 5<sup>e</sup> années aussi bien en termes de performance qu'au vu des indicateurs relevés. Les scores moyens de français et de mathématiques ont remarquablement baissé entre les deux évaluations. Il en est de même pour le pourcentage des élèves qui disposent de manuels scolaires. De plus, contrairement à la 2<sup>e</sup> année où la proportion de redoublants a diminué, le nombre de redoublants en 5<sup>e</sup> année a connu une augmentation de près 0,7 % de taux d'accroissement moyen entre 2000 et 2010, malgré la politique sur la réduction de la fréquence de redoublement entreprise comme priorité.

### **Principaux résultats d'analyse : les facteurs de réussite scolaire**

Les résultats de l'évaluation diagnostique du système éducatif du Togo menée par le PASEC sont donnés au niveau de l'élève et de son environnement, au niveau de son maître et de sa classe et au niveau de son directeur et de son école.

L'étude faite par le PASEC sur le système éducatif du Togo permet de dégager des éléments qui suggèrent des actions à mener ou des stratégies à adopter pour une amélioration de la qualité de l'offre éducative dans le pays.

#### **Au niveau de l'élève et de son environnement individuel**

- Le genre de l'élève : Les filles seraient moins nombreuses en classe que les garçons et apprendraient moins bien les mathématiques en début de cycle et le français en fin de cycle.
- Le niveau de vie des ménages dans lesquels les élèves évoluent : les 75 % d'élèves issus des ménages relativement plus pauvres apprendraient moins bien que les 25 % autres.
- Les travaux extrascolaires effectués par les élèves : le nombre d'élèves qui effectuent plus d'un type de travail extrascolaire est très important et ces élèves apprendraient moins bien que les autres en fin de cycle.
- L'alphabétisation des parents d'élève : plus de la moitié des élèves ont des parents qui ne sauraient pas lire et écrire. Ces élèves apprendraient moins bien que les autres.
- L'aide apportée aux élèves dans leurs devoirs à la maison : les élèves qui reçoivent l'aide aux devoirs à la maison apprendraient mieux, cependant près du tiers des élèves observés auraient cette aide.
- La disponibilité des manuels scolaires à l'école et à la maison : une faible proportion d'élèves peut utiliser les deux manuels en classe et les emporter à la maison alors que les élèves qui peuvent le faire apprendraient mieux que les autres en début de cycle.
- La fréquentation de la maternelle : près de 20 % seulement des élèves ont fait la maternelle alors que les élèves qui l'ont faite apprendraient mieux que les autres en fin de cycle.
- Le redoublement des classes : plus de la moitié des élèves observés ont redoublé au moins une classe et ces élèves apprendraient moins bien que les autres en début et en fin de cycle.

### **Au niveau du maître et de la classe**

- Le genre du maître : près de la moitié des élèves auraient un maître de sexe féminin. Ces élèves apprendraient moins bien que les autres en début de cycle.
- L'âge du maître : près de la moitié des élèves auraient un maître dont l'âge dépasse 35 ans. Ces élèves apprendraient moins bien que les autres.
- Le niveau d'étude académique du maître : près du tiers des élèves auraient un maître dont le niveau académique est inférieur à la première. La proportion la plus importante de ces maîtres se trouverait en début de cycle. Ces élèves apprendraient moins bien que les autres en fin de cycle.
- La formation pédagogique du maître : près d'un quart des élèves auraient un maître qui n'a pas de diplôme pédagogique. Ces élèves apprendraient moins bien les mathématiques que les autres en début et en fin de cycle.
- Le temps mis dans les formations complémentaires par le maître : près de 15 % des élèves seulement auraient un maître qui a mis plus de trois mois dans les formations complémentaires. Ces élèves apprendraient mieux que les autres en début de cycle.
- Le maître directeur d'école : près du tiers des élèves seulement auraient un maître qui est en même temps le directeur de l'école. Ces élèves apprendraient nettement moins bien que les autres en début de cycle.
- L'absentéisme des élèves : près de 40 % des élèves seraient dans des classes où plus de 6 % des élèves seraient absents en moyenne chaque jour alors que ces élèves apprendraient moins bien que les autres en fin de cycle.
- L'électrification des classes : près du tiers des élèves seraient dans des classes électrifiées. Ces élèves apprendraient mieux que les autres en début et en fin de cycle.
- La possession des manuels par le maître : en 2<sup>e</sup> année 19 % et en 5<sup>e</sup> année 32 % des élèves observés ont un maître qui possède les manuels de mathématiques et de français. Ces élèves apprendraient mieux que les autres en fin de cycle.
- Le taux de couverture des programmes : près du tiers des élèves auraient un maître qui a couvert au moins 80 % du programme d'enseignement de la classe au mois de mai 2010. Ces élèves apprendraient mieux que les autres en fin de cycle.

### **Au niveau du directeur et de l'école**

- Le genre du chef d'établissement : près de 13 % des élèves seulement auraient un directeur d'école qui est une femme. Ces élèves apprendraient mieux les mathématiques en début de cycle.
- La formation académique des directeurs : près de 30 % des élèves auraient un directeur d'école qui n'a pas atteint la classe de première. Ces élèves apprendraient moins bien en début et en fin de cycle.
- La formation complémentaire en gestion d'établissement : près du tiers des élèves auraient un directeur d'école qui a mis plus de cinq mois dans les formations complémentaires en gestion. Ces élèves apprendraient mieux que les autres en début et en fin de cycle.



- Le statut privé/public de l'école : les élèves qui sont dans les écoles privées apprendraient mieux les mathématiques que les autres. Ils représentent près du tiers des élèves observés.
- La vitalité du conseil d'établissement : près de 38 % des élèves seraient dans des établissements où le conseil d'établissement ne serait pas actif. Ces élèves apprendraient moins bien que les autres en début de cycle.
- L'observation de la classe par le directeur : près de 81 % des élèves seraient dans des établissements où le directeur fait des observations de classe. Ces élèves apprendraient nettement moins bien que les autres en début de cycle.
- L'intervention du directeur par les leçons modèles : près de 61 % des élèves auraient un directeur qui fait des leçons modèles. Ces élèves apprendraient nettement mieux que les autres en début de cycle.
- L'élaboration d'un budget et sa couverture : près de 16 % des élèves observés en 2<sup>e</sup> année et près de 24 % des élèves observés en 5<sup>e</sup> année se trouvent dans des écoles où le budget prévu est atteint. Ces élèves apprendraient mieux que les autres en fin de cycle.
- Les inspections du directeur : près de 20 % des élèves observés sont dans des écoles où le directeur a été inspecté au moins une fois. Ces élèves apprendraient moins bien que les autres en fin de cycle.
- Les visites de l'inspecteur à l'école : près de 52 % des élèves observés sont dans des écoles qui ont été visitées au moins une fois par l'inspecteur. Ces élèves apprendraient mieux que les autres en fin de cycle.

### **Pistes de politiques éducatives**

Au regard des résultats de l'évaluation diagnostique PASEC et du contenu du PSE, certaines mesures pourraient permettre au système éducatif togolais d'obtenir des résultats dans le sens de l'amélioration de la qualité d'une éducation pour tous à l'horizon 2020. Ces mesures sont dans le tableau qui suit.

<b>Mesures en liaison avec les caractéristiques de l'élève et de son environnement individuel</b>
Rechercher des conditions favorables à la scolarisation des filles
Diminuer les travaux extrascolaires effectués par les élèves à la maison
Soutenir les ménages les plus modestes dans la scolarisation des enfants
Assurer l'alphabétisation des adultes et l'éducation non formelle
Mettre à la disposition des élèves des manuels scolaires utilisables à l'école et à la maison
Généraliser la fréquentation de la maternelle
Assurer une forte réduction des redoublements
<b>Mesures en liaison avec les caractéristiques du maître et de la classe</b>
Identifier et bien prendre en compte les problèmes particuliers des enseignants femmes dans l'exercice de leur profession
Affecter les maîtres les plus jeunes dans les classes du début de cycle
Exiger un niveau d'étude académique du maître supérieur au niveau de la classe de seconde
Assurer la formation pédagogique initiale des maîtres
Assurer la formation continue des enseignants
Prendre des mesures pour éviter le cumul des fonctions de maître et de directeur d'école
Assurer l'électrification des salles de classe
Assurer la possession des manuels et guides par les maîtres
<b>Mesures en liaison avec les caractéristiques du directeur et de l'école</b>
Assurer la convergence vers la parité homme/femme dans la fonction de directeur d'école
Assurer la formation des directeurs en gestion des écoles
Favoriser la création des écoles privées et les soutenir
Assurer la mise en place ou la revitalisation des conseils d'établissement
Améliorer l'efficacité des interventions du directeur auprès des maîtres ou dans les classes
S'assurer de l'élaboration des budgets des écoles et leurs couvertures
Améliorer l'efficacité des interventions des inspecteurs dans les écoles

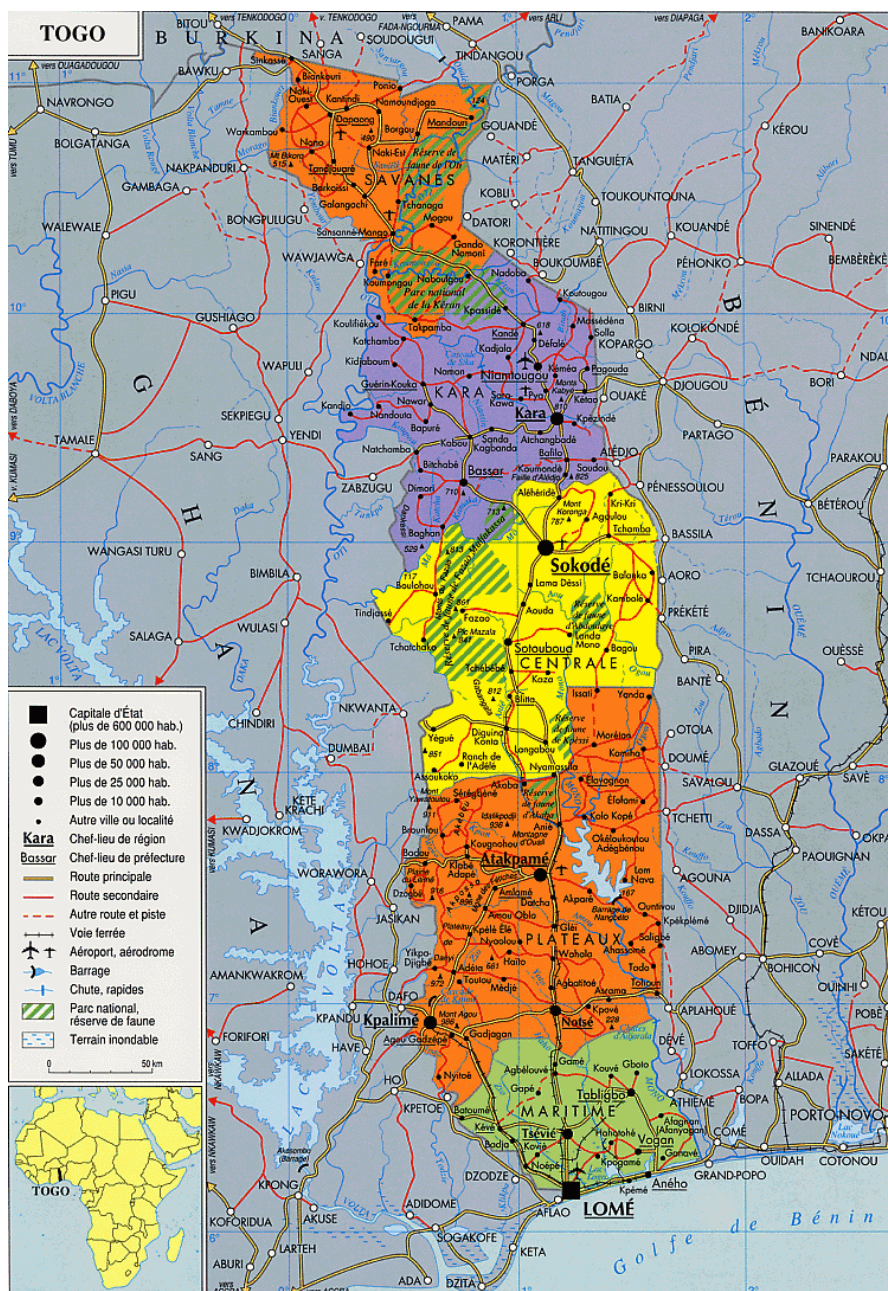
# CHAPITRE 1 : PRÉSENTATION DU PAYS ET DU SYSTÈME ÉDUCATIF

## 1.1 Présentation du pays

### La géographie du pays

Le Togo est un pays d'Afrique de l'Ouest ayant des frontières communes avec le Bénin à l'est, le Burkina Faso au nord et le Ghana à l'ouest. Sa façade sud est ouverte sur le golfe du Bénin. Sa capitale est Lomé.

Carte du Togo



Le Togo, s'étirant sur 600 km du nord au sud avec une largeur n'excédant pas 100 km, a une superficie de 56 785 km<sup>2</sup>.

Sur le plan administratif, le pays est divisé en cinq régions, subdivisées à leur tour en préfectures. Ce sont, du sud au nord :

- la région Maritime ;
- la région des Plateaux ;
- la région Centrale ;
- la région de la Kara ;
- la région des Savanes.

### **La démographie**

Le Togo est un pays avec une population de 7,1 millions (Projections 2010 des Nations unies) qui croît à un taux annuel de 2,7 % annuels, et probablement doublera en 25 ans. Les principales villes du Togo sont la capitale Lomé (796 416 habitants<sup>1</sup>), Sokodé (123 029 habitants), Kara (109 287 habitants) et Kpalimé (101 088 habitants). La croissance de la population urbaine togolaise (4,2 % par an) devrait s'accroître dans les prochaines années. Avec une densité de population de 119 personnes par km<sup>2</sup>, il est bien plus dense que la moyenne de l'Afrique subsaharienne (35 personnes par km<sup>2</sup>). L'analphabétisme touche 25,5 % des hommes et 59,2 % des femmes.

La pyramide des âges présente une base très large, le taux de mortalité infantile reste élevé (83,1 pour mille). La population de moins de 15 ans représentait 43 % de la population en 2007. En 2020 cette proportion baisserait et avoisinerait les 38 %. Dans le même temps, la proportion d'enfants scolarisables au primaire serait elle aussi en léger recul et passerait de 16,4 % à 14,8 %. Mais en valeur absolue le nombre d'enfants en âge d'aller à l'école primaire dans le système (6-11 ans) passerait de 1 052 000 en 2007 à 1 334 000 en 2020, soit une augmentation de 26,8 % en 13 ans.

En somme, la pression démographique exercée sur le système éducatif est forte. La croissance de la population togolaise poserait des problèmes d'accès au soin de santé et à l'éducation si des dispositions adéquates ne sont pas prises.

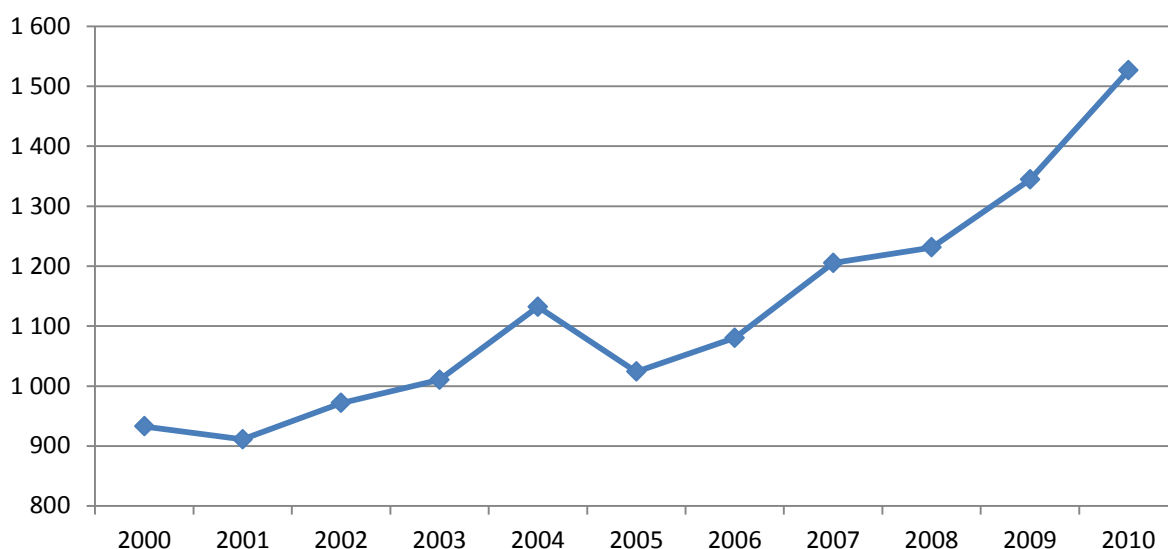
### **L'économie**

Sur le plan économique, le PIB du Togo est estimé à 1 344, 08 milliards de F CFA en 2009. La proportion de la population togolaise vivant en dessous du seuil de pauvreté en 2006 était de 61,7 %. Le revenu par habitant (437 \$ des E.U. en 2009) est inférieur à la moyenne de l'Afrique subsaharienne (1 082 \$ des E.U.) et à celle des pays à faible revenu (524 \$ des E.U.). La croissance du Togo a été parmi les plus faibles de l'Afrique subsaharienne, avec un revenu par habitant en baisse de 1 % par an depuis le début des années 80. En conséquence, la pauvreté a augmenté de façon significative, et selon les estimations faites, elle affecterait 61,7 % de la population totale (2006), 74,3 % de la population rurale, et plus de 90 % de la région la plus au nord (Savanes). D'autre part, le Togo a un indice de développement humain (IDH) très faible, classé 159<sup>e</sup> sur 182 pays. Le Togo n'a pas été gravement affecté par la crise économique globale jusqu'à présent, cependant il existe des risques de difficultés économiques.

---

<sup>1</sup> Données 2006 : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Togo>

**Graphique 1 : Évolution du PIB sur les 10 dernières années (en milliards de francs CFA)**



Source : Graphique effectué à partir des données du ministère de l'Économie et des Finances

### **Les dépenses en éducation**

Les recettes intérieures de l'État ont évolué de façon importante, passant de 72,6 à 201,3 milliards de F CFA entre 1992 et 2007 en valeurs courantes et de 136,5 à 201,3 milliards de F CFA en valeur constante de 2007. Mais en les rapportant à la population, les recettes intérieures en F CFA constants sont en recul sur la période. La pression fiscale, rapport des recettes internes de l'État et du PIB, a connu des variations annuelles assez sensibles tout en restant dans une fourchette comprise entre 10,7 et 16,2 %, avec une valeur de 15,5 % pour l'année 2007. Après une chute brutale entre 1992 et 1993, les ressources de l'État d'origine extérieure en valeurs constantes augmentent globalement jusqu'en 1999. Après de nouvelles baisses de 2000 à 2002, elles ont augmenté pour atteindre 12,6 milliards en 2007.

Au niveau des dépenses de l'État, on observe sur la période une augmentation en valeurs courantes. Celles-ci passent de 99,2 milliards de F CFA en 1992 à 202,8 milliards de F CFA en 2007, après une période de baisse entre 1998 et 2002. La part des dépenses courantes dans les dépenses totales de l'État connaît une évolution très irrégulière de 1992 à 1998. À partir de cette année, on observe une augmentation jusqu'en 2003 (de 81 % à 93 %) et une tendance à la baisse de 2003 à 2007 (de 93 % à 86,7 %).

Les parts de l'éducation, dans les dépenses courantes hors dette et dans les recettes domestiques de l'État ont des profils temporels assez semblables. Après une évolution irrégulière entre 1992 et 1996, avec une valeur minimale en 1996 pour chacune des deux variables, on observe une stabilité, entre 1996 et 2000. Entre 2000 et 2002, les valeurs sont légèrement à la hausse et à partir de 2003, il y a une tendance à la baisse de ces deux indicateurs.

D'une façon générale, on peut noter que les dépenses d'éducation sont très largement dominées par les dépenses courantes. À l'exception de l'année 1996 qui se caractérise par une part des dépenses courantes dans les dépenses publiques internes d'éducation particulièrement faible (51,7 %), les autres années, la part des dépenses courantes dans les dépenses totales d'éducation varie entre 82,8 % et 97,7 %.

Dans le système éducatif, la contribution de l'État au financement de l'éducation est importante. En 2007, l'État a consacré 23,5 % de ses dépenses courantes au secteur de l'éducation.

Toutefois, elle devrait rester à un niveau significatif, sachant que la suppression des frais ne concerne que les niveaux préscolaire et primaire publics. L'enquête de ménages QUIBB 2006 montre qu'avant cette mesure, les dépenses des familles correspondaient à 45 % des dépenses totales engagées pour la scolarisation primaire.

La distribution des dépenses publiques d'éducation entre niveaux d'enseignement se présente comme suit :

- enseignement préscolaire : 0,7 % ;
- enseignement primaire : 38,8 % ;
- enseignement secondaire : 32,0 % ;
- enseignement technique et formation professionnelle : 7,7 % ;
- enseignement supérieur : 20,3 %.

Cette répartition intra sectorielle des dépenses nationales d'éducation est proche de ce qui est préconisé dans le cadre indicatif de l'initiative *Fast Track* dans lequel les dépenses pour le niveau primaire correspondent à 10 %<sup>2</sup> des ressources internes de l'État.

La répartition des dépenses courantes d'éducation indique dans la plupart des niveaux d'enseignement, une part très faible des dépenses pour le matériel et donc pour les éléments qui concourent à la qualité des apprentissages. Dans l'enseignement primaire, les dépenses en matériel ne représentent que 5,1 % des dépenses courantes totales, alors que 94,9 % sont consacrées à la rémunération des personnels (dont 82,6 % pour la rémunération des personnels enseignants et non enseignants dans les écoles publiques et 12,3 % pour la rémunération des personnels dans les écoles privées confessionnelles sous forme de subvention).

**Tableau 1 : Répartition des dépenses courantes d'éducation aux différents niveaux d'enseignement, 2007**

Niveau d'enseignement	Salaires enseignants <sup>3</sup>	Salaires non enseignants	Matériel	Transferts	Total
Primaire	89,6	5,3	5,1	0	100,0
Secondaire premier cycle	84,2	10,0	5,9	0	100,0
Secondaire second cycle	80,3	14,1	5,6	0	100,0
Technique et Professionnel	47,6	33,8	12,1	6,4	100,0
Supérieur		38,8	24,7	36,5	100,0

Source : Plan sectoriel de l'éducation du Togo 2010-2020

Entre 1997 et 2007 il y a eu une diminution globale du volume des dépenses courantes par enfant de 6 à 14 ans et une diminution du pourcentage du PIB alloué à l'éducation. Ces diminutions viennent après des évolutions irrégulières et globalement en baisse entre 1992 et 1996.

L'évolution des dépenses publiques courantes d'éducation en F CFA de 2007 par enfant de 6 à 14 ans permet d'évaluer les éventuels progrès dans les possibilités de l'État de financer des services

<sup>2</sup> Le cadre indicatif FTI qui indique que 10 % des ressources de l'État (part du primaire = 50% x 20 % des ressources de l'État soit 10 % des ressources de l'État) doivent être affectées au primaire. Dans le cas du Togo, cette part s'élève à 9,4 % (part du primaire = 38,8 % x 23,5 % des ressources de l'État soit 9,4 % des ressources de l'État) des ressources de l'État en 2020 et sera portée à 10,4 % en 2020.

<sup>3</sup> Dans l'enseignement primaire et dans les deux cycles de l'enseignement secondaire général, les salaires des enseignants comprennent les salaires versés par l'État à une certaine proportion d'enseignants des écoles privées confessionnelles.

éducatifs pour sa population jeune. Cet indicateur est passé de 39 346 à 3 353 entre 1992 et 1996. Après cette période de baisse sensible, il est remonté à 36 345 en 1997. Il a depuis connu une diminution pour s'établir à 28 306 en 2007.

Concernant la mesure des dépenses d'éducation en proportion du PIB, des évolutions similaires sont enregistrées puisque l'on passe de 4,9 % en 1992 à 0,5 % en 1996, puis de 4,0 % en 1997 à 3,2 % en 2006 et 3,5 % en 2007.

La contribution des ménages est également très importante. En 2007, elle représentait 35,6 % des dépenses courantes nationales d'éducation. Compte tenu de la suppression des frais de scolarité dans le préscolaire et le primaire publics, instaurée en 2008, il est probable que cette contribution soit réduite toutes choses égales par ailleurs.

### **La configuration linguistique du Togo : les langues et leur statut**

Le Togo est un pays plurilingue où sont parlés une trentaine de langues et dialectes d'importance inégale en termes de nombre de locuteurs. Malgré l'existence d'un Atlas sociolinguistique du Togo réalisé dans le cadre du Projet Atlas Sociolinguistique (ASOL) initié par l'ACCT à la fin des années 70, il n'est pas toujours possible de déterminer avec exactitude le nombre de langues parlées au Togo, encore moins le nombre exact de locuteurs par langue.

La diglossie est utilisée pour décrire des phénomènes de contact de langue tels que ceux observables et observés au Togo. Mais il y a un aspect de conflit qui peut se présenter chez les locuteurs. Au Togo, la langue française est en position de dominance, la langue officielle aux côtés de l'éwé, du guin, du mina, du kabyè, du cotocoli, du moba, etc. qui ont des usages informels. Cette hiérarchie des langues est une caractéristique de la diglossie. L'éwé et le kabyè ont le statut de langues nationales et sont enseignées dans les écoles. Les langues togolaises, nationales ou maternelles, sont utilisées à la radio pour les informations, dans le commerce et à l'église pour l'évangélisation.

Le français, langue officielle du Togo, est, dans le système éducatif du pays, à la fois une langue d'enseignement parce qu'elle constitue le code de communication, de transmission du message dans toutes les situations d'enseignement/apprentissage et une discipline outil en ce sens qu'elle est un moyen, l'instrument par excellence pour accéder à toutes les formes du savoir. Malgré cette importance comprise et partagée de la langue française par tous les acteurs de l'entreprise éducative au Togo, l'enseignement du français se heurte à beaucoup d'écueils qui en hypothèquent les résultats escomptés. Les difficultés résident dans la non-compréhension des problèmes auxquels l'enfant togolais est confronté au moment où il aborde l'apprentissage de la langue française par les enseignants, puis dans la non-maîtrise par ceux-ci des dispositifs mis en place pour assurer avec succès l'enseignement/apprentissage du français.

La situation de plurilinguisme ou de multilinguisme est une donnée naturelle au Togo. L'individu monolingue est une exception.

L'école togolaise est un milieu où plusieurs langues se côtoient. Dans cette perspective, les langues locales sont muettes et marginalisées. Dans la pratique, les élèves vont s'appuyer sur ces langues enracinées dans leur répertoire verbal pour construire le français.

Dans le français du Togolais en général, les traces des langues locales sont repérables dans les productions langagières orales et écrites en termes de marques d'emprunt, de transfert, d'interférence et d'alternance de codes.



## 1.2 Présentation du système éducatif

### Organisation du système éducatif

Le système éducatif du Togo est géré par trois départements ministériels :

- le Ministère des Enseignements primaire, secondaire et de l'Alphabétisation (MEPSA);
- le Ministère de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle (METFP);
- le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MESR).

Le MEPSA qui s'occupe de l'enseignement général comporte plusieurs niveaux de décisions. Le cabinet du ministre, le Secrétariat général et les directions centrales constituent les services de l'administration centrale. Au niveau « déconcentré », c'est-à-dire localisé sur le territoire, on retrouve les Directions régionales de l'éducation sous lesquelles sont placées les inspections d'enseignements préscolaire et primaire et les inspections d'enseignement secondaire. C'est sous les inspections d'enseignement que les établissements scolaires sont à leur tour placés.

Ainsi, on compte six régions de l'éducation administrées par des Directions régionales de l'éducation (DRE):

- **Golfe-Lomé** : elle comprend 5 inspections des enseignements préscolaire et primaire, 2 inspections de l'enseignement secondaire premier cycle et second cycle.
- **Maritime** : elle compte 9 inspections des enseignements préscolaire et primaire, 2 inspections de l'enseignement secondaire premier cycle et second cycle.
- **Plateaux** : elle comprend 14 inspections des enseignements préscolaire et primaire, 4 inspections de l'enseignement secondaire premier cycle (3) et second cycle (1).
- **Centrale** : elle comprend 6 inspections des enseignements préscolaire et primaire, 2 inspections de l'enseignement secondaire premier cycle et second cycle.
- **Kara** : elle comprend 10 inspections des enseignements préscolaire et primaire, 2 inspections de l'enseignement secondaire premier cycle et second cycle.
- **Savanes** : elle comprend 6 inspections des enseignements préscolaire et primaire, 2 inspections de l'enseignement secondaire premier cycle et second cycle.

Le ministère de l'Enseignement technique et la Formation professionnelle est un système plus ou moins centralisé avec seulement une douzaine d'établissements publics du secondaire dont un au moins dans chaque région administrative et plusieurs établissements privés. Ces derniers, pour la plupart, forment dans le secteur tertiaire. En outre les écoles de formation post secondaire qui forment dans le cycle de Brevet de techniciens supérieurs (BTS) sont aussi placées sous la tutelle de ce ministère qui pour cela dispose d'une direction de l'enseignement technique supérieur.



Les objectifs pour ce secteur dans le cadre du Plan sectoriel de l'éducation sont :

- redéfinir les formations pour mieux les mettre en ligne avec les besoins de l'économie ;
- remettre à niveau les équipements souvent obsolètes ou inappropriés ;
- réaliser une articulation entre les formations offertes dans le secteur public et dans le secteur privé ;
- mettre en place un dispositif permettant à la fois de faciliter une insertion productive des individus dans le secteur informel des individus et faciliter la nécessaire régulation des flux dans le système.

L'enseignement supérieur est composé de deux universités publiques, d'une université catholique et de plusieurs écoles ou instituts privés délivrant des diplômes de l'enseignement supérieur. La perspective à ce niveau est de revisiter les arbitrages faits entre la quantité et la qualité au cours de ces 15 dernières années. Il s'agit de la redéfinition de la distribution des étudiants entre les filières académiques et professionnelles, entre études scientifiques et études littéraires au sein des filières académiques et entre secteurs public et privé.

### **L'enseignement primaire**

Au regard de la situation de l'enseignement et de la formation au Togo et du niveau de développement du pays, l'une des priorités du secteur de l'éducation est l'universalisation de l'enseignement primaire. Celle-ci participe au respect du droit de l'enfant à l'instruction et contribue à la lutte contre la pauvreté.

Le système éducatif togolais a été éprouvé par les contraintes financières très fortes qu'a connues le pays ces vingt dernières années. Les contraintes ont entraîné une baisse sensible des ressources nécessaires au secteur. À cette situation, il faut ajouter la forte demande de scolarisation qui implique la dégradation des conditions d'enseignement.

La qualité et l'équité font aujourd'hui l'objet d'une quête consensuelle dont les différents domaines de définition traduisent la vision partagée de tous les acteurs directement ou indirectement impliqués dans l'éducation. Il est admis comme la résultante de plusieurs éléments clés ou domaines essentiels sur lesquels il faut agir pour obtenir le changement qualitatif recherché. Ces éléments interdépendants sont définis au Togo de façon participative avec l'implication de l'institutionnel, des bénéficiaires que sont les élèves et parents d'élèves, des partenaires de l'éducation comme des ONG, les autorités administratives et coutumières, etc.

L'environnement national et international caractérisé par de profondes mutations économiques, scientifiques et technologiques impose au secteur de l'éducation un effort de modernisation. Face à ce défi, le Gouvernement du Togo, avec l'appui des partenaires techniques et financiers, a mis en place, sur la base de diagnostic clair du secteur, un Plan sectoriel de l'éducation (PSE) pour la période 2010-2020 adopté le 5 mars 2010.

Le PSE constitue un nouveau cadre de développement de l'éducation et s'appuie sur les objectifs définis dans la Déclaration de politique sectorielle de l'éducation adoptée par le Gouvernement.

## **Principales réformes et évolutions à venir dans l'enseignement primaire : les grandes orientations du secteur de l'éducation à travers le temps**

Trois actes successifs ont été pris pour marquer la volonté du peuple togolais d'en découdre avec les objectifs de l'école du passé et pour ainsi restaurer une école de qualité accessible à tous et conforme aux visées de démocratie et de développement. Ces efforts sont pris en compte dans :

- la réforme de l'enseignement au Togo en mai 1975 ;
- l'avènement de l'école de demain de 1998 ;
- le Plan d'action national de l'Éducation pour tous – Togo (PAN-EPT-Togo) en 2005 ;
- le Programme sectoriel de l'éducation 2010-2020.

Pour ce dernier programme, la déclaration de Politique sectorielle de l'éducation pour la période 2010-2020 constitue dans sa version adoptée par le gouvernement le 29 juin 2009, le document de référence. Elle définit la politique du Gouvernement pour le secteur. Les partenaires techniques et financiers opérant dans le secteur ont manifesté leur adhésion à cette politique et leur volonté de la soutenir.

La Déclaration est cohérente avec le Document de stratégie de réduction de la pauvreté et avec les Objectifs du millénaire pour le développement.

La Politique sectorielle a trois axes :

- accroître l'accès ;
- améliorer la qualité ;
- renforcer les capacités institutionnelles.

Pour sa mise en œuvre, le Gouvernement a retenu les options stratégiques suivantes :

- développer la prise en charge de la petite enfance et l'éducation préscolaire, notamment en milieu rural par la promotion de la prise en charge communautaire ;
- progresser vers la scolarisation primaire universelle en améliorant à la fois l'accès au primaire et la rétention des enfants qui y accèdent jusqu'à la fin du cycle, notamment les enfants des populations pauvres et vulnérables ;
- augmenter autant que possible l'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire, corriger les disparités à tous les niveaux ;
- améliorer la qualité des apprentissages à tous les niveaux ;
- relancer et développer la formation initiale des enseignants du primaire ;
- Intensifier la formation continue des enseignants.

### **Évolution des scolarisations**

L'évolution des scolarisations dans les différents paliers du système éducatif togolais au cours des dix dernières années montre une relative stagnation au niveau du primaire et du premier cycle du secondaire. Sous l'effet d'un niveau élevé d'abandon en cours de cycle, le taux d'achèvement du primaire a reculé en passant de 76 % en 2002 à 65 % en 2009. Dans le même temps, les taux de couverture moyenne ont augmenté à un rythme annuel de 7,1 % dans le premier cycle du secondaire, 8,5 % dans le second cycle du secondaire, 9,5 % dans l'enseignement technique et la formation professionnelle et 8,5 % dans l'enseignement supérieur.

Au préscolaire, l'effectif a fortement augmenté sur la période 1998-2007, avec une évolution annuelle moyenne de 13,7 %. Le public scolarise 46 % des effectifs pour l'année 2006/07, le privé 53 % et le communautaire 0,4 %.

Au primaire, l'évolution sur la période 1998-2007 est marquée par une croissance annuelle moyenne des effectifs d'élèves de 3,5 %. Le moteur de la croissance globale des effectifs de l'enseignement primaire est le développement du privé et des EDIL. Dans ces deux ordres d'enseignement, l'accroissement annuel moyen du nombre d'élèves est respectivement de 7,1 % et 9,8 %, alors qu'il n'est que de 1,1 % dans le public.

**Au premier cycle du secondaire**, le nombre d'élèves est passé de 155 202 à 365 920. Cette variation correspond à un accroissement annuel moyen de 10 % dont 6,6 % dans le public et 26,5 % dans le privé.

**Au second cycle de l'enseignement secondaire**, on observe une forte expansion entre 1998 et 2007. Le nombre d'élèves à ce niveau est passé de 32 862 à 91 904 (accroissement annuel moyen de 12 %), cette augmentation étant plus forte dans le privé (19,6 %) que dans le public (10,3 %).

### La qualité de l'enseignement : conditions de scolarisation ou d'encadrement des élèves

#### 1. Ratio nombre d'élèves par manuel

Au primaire, les manuels scolaires outils indispensables pour l'acquisition des connaissances sont insuffisants. D'une manière générale, on compte un manuel de lecture pour trois enfants et un manuel de mathématique pour quatre enfants. La situation est d'autant plus accentuée dans la région des Savanes et dans les EDIL.

**Tableau 2 : Ratio nombre d'élèves par manuel**

Région	Tous ordres		Public		EDIL	
	Lecture	Calcul	Lecture	Calcul	Lecture	Calcul
Lomé-Golfe	3	3	4	5	141	188
Maritime	2	3	3	4	8	13
Plateaux	3	4	3	4	4	6
Centrale	2	4	2	3	5	6
Kara	2	3	2	3	4	5
Savanes	19	22	3	4	6	7
<b>Ensemble</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>7</b>

Source : Tableau de bord des indicateurs de l'éducation de 2008-2009

## 2- Ratios élèves/salle de classe et élèves/enseignant par région

Au primaire, le ratio élèves/salle de classe est acceptable. Cependant, il faut prendre en compte les dimensions des salles de classe. Généralement, les salles de classe en matériaux provisoires disposent de plus petites surfaces pour les élèves. Ces salles de classe représentent 25 % de l'ensemble et plus de 60 % dans les EDIL. On note par ailleurs un manque du personnel enseignant, surtout au public et dans les EDIL.

**Tableau 3 : Ratios élèves/salle de classe et élèves/enseignant par région**

Région	Ratio élèves/ salle de classe			Ratio élèves/enseignant		
	Tous ordres	Public	EDIL	Tous ordres	Public	EDIL
Lomé-Golfe	33	39	57	36	52	53
Maritime	41	46	35	43	50	31
Plateaux	37	39	33	37	40	31
Centrale	37	42	31	39	43	31
Kara	40	42	34	42	44	33
Savanes	53	55	47	53	56	45
<b>Ensemble</b>	<b>39</b>	<b>43</b>	<b>36</b>	<b>41</b>	<b>46</b>	<b>33</b>

Source : Tableau de bord des indicateurs de l'éducation de 2008-2009

### La question enseignante

Pour l'amélioration de la qualité de l'encadrement pédagogique au niveau primaire, les stratégies suivantes sont envisagées :

- la restructuration de la chaîne de supervision pédagogique ;
- la systématisation de la formation initiale et continue des enseignants, la formation des chefs d'établissement et des superviseurs pédagogiques avec un accent particulier sur l'évaluation des apprentissages ;
- le renforcement de l'encadrement et du contrôle pédagogiques ; le renforcement des dotations budgétaires destinées aux missions de supervision et d'encadrement pédagogiques ;
- la révision du statut des enseignants en définissant les profils de carrière et la prise en compte des difficultés des enseignants du primaire exerçant dans les zones difficiles.

Dans le cadre de la formation initiale des enseignants, on note depuis 2007 :

- le recrutement et la formation de 35 professeurs d'ENI ;
- le recrutement et la formation de 62 conseillers pédagogiques ;
- le recrutement et la formation de 30 inspecteurs du préscolaire et du primaire.

Ensuite, il y a :

- le recrutement et la formation de 511 institutrices et instituteurs en 2008-2009 ;
- l'ouverture et le fonctionnement de 3 écoles normales d'instituteurs en 2011 ;
- Le recrutement de 90 élèves professeurs d'ENI pour la rentrée 2011-2012 pour 3 autres écoles normales d'instituteurs qui ouvriront leurs portes en 2012-2013.
- Dans le cadre de la formation continue des enseignants, un projet de formation initiale de rattrapage est mis en œuvre depuis 2009 et forme 11 300 enseignants auxiliaires en fonction, 4300 directeurs d'école et 300 conseillers pédagogiques.

Le système éducatif togolais depuis 1995 n'a plus connu d'arrêt de travail pour cause de grèves.

## **Équité dans le système d'enseignement**

Les écoles publiques sont majoritaires dans toutes les régions du Togo sauf à Lomé où les écoles privées dominent. Kara est la région où la proportion d'écoles publiques est la plus élevée. Dans les Savanes, une école sur 4, soit 24 %, est communautaire.

Dans le même ordre d'idées, les écoles primaires publiques ont scolarisé 66 % des effectifs des élèves contre 27 % dans le privé et 7 % pour les EDIL.

La réduction des inégalités de toutes sortes impose à tous les niveaux de garantir des chances d'accès aux services éducatifs. En outre, l'adhésion de l'ensemble de la communauté éducative togolaise à la stratégie du secteur éducatif constitue un des éléments clés de sa réussite.

Les efforts entrepris par le gouvernement et les partenaires de l'éducation ont permis de réduire de manière constante les disparités entre filles et garçons en matière de scolarisation au primaire. Toutefois, beaucoup d'efforts restent à faire dans les régions de la Kara et des Savanes pour éliminer les discriminations liées au genre en matière d'éducation. Après une chute jusqu'en 2006-2007, le taux brut de scolarisation connaît un accroissement depuis 2007-2008. En même temps, l'écart entre les filles et les garçons en matière de scolarisation diminue.

## **L'efficacité interne et externe**

On enregistre près de 24 % de redoublement et 6 % d'abandon. C'est au CP1, au CP2, au CE2 et au CM2 que les abandons sont plus élevés. Si les taux de flux actuels restent inchangés, sur 100 enfants qui entrent au CP1, 15 n'atteignent pas le CM2. Ceci est préjudiciable à l'universalisme de la scolarisation primaire.

Il faut ajouter que tous les enfants admis au CP1 n'achèvent pas l'enseignement primaire et que les garçons, au CEPD de la session de juin 2010, ont mieux réussi que les filles : 82,8 contre 79,1.

Les données relatives à l'efficacité interne indiquent qu'une part des ressources du système éducatif togolais est gaspillée à cause des redoublements et des abandons à l'intérieur des différents niveaux d'enseignement.

L'analyse de la situation d'emploi des sortants du système éducatif indique des difficultés d'insertion importantes pour les personnes qui ont atteint les niveaux d'enseignement les plus élevés. Sur la population d'âge compris entre 25 et 34 ans ayant effectué des études supérieures, seulement 45 % ont un emploi dans le secteur moderne. Près de 29 % des formés sont sans emploi.

Les sortants du primaire n'ont pas la chance de trouver un emploi moderne. Il est impératif pour eux de continuer dans le secondaire ou d'entrer dans un centre de formation à un métier.

## **Conclusion**

Le système éducatif togolais subit des pressions de la croissance démographique et de l'évolution technologique du monde. Cette pression vient s'ajouter à la pauvreté du pays et aux diverses attitudes des populations face à l'école pour constituer un frein aux efforts de l'État et des ménages pour l'atteinte d'une éducation de qualité pour tous.

## CHAPITRE 2 : LA MÉTHODOLOGIE DE L'ÉVALUATION PASEC

L'évaluation des apprentissages scolaires connaît, depuis les années 90, un développement sans précédent aussi bien dans les pays du Nord avec les réalisations de PISA<sup>4</sup> et TIMSS<sup>5</sup> que dans les pays du Sud et notamment en Afrique avec la mise en place du MLA, PASEC et SACMEQ<sup>6</sup> comme programmes d'évaluation. Toutefois, le PASEC se distingue des autres programmes par le fait que son objectif central est d'estimer l'influence des principaux facteurs qui agissent sur les acquisitions des élèves.

Le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) a été créé en 1991 sous l'initiative des ministres de l'Éducation, au lendemain de la Conférence mondiale de Jomtien (1990) qui prônait une éducation universelle en 2000. L'objectif principal du programme est de servir de dispositif aux pays membres pour un meilleur pilotage de leur système éducatif dans un contexte d'évaluation participative, cherchant à impliquer tous les acteurs concernés dans le processus.

Spécifiquement, le programme inclut :

- des opérations d'évaluation (enquête par échantillonnage dans les écoles) ;
- des formations pour les équipes nationales chargées des évaluations ;
- la mise en place un réseau d'information et de suivi géré par le Secrétariat technique permanent (STP) de la CONFEMEN à Dakar.

Il ne s'agit pas ici d'explicitier les questions méthodologiques du programme, plutôt de faire une présentation globale qui montre bien ses objectifs de recherche et les moyens qu'il met en œuvre pour les atteindre. Nous discuterons également des instruments utilisés et des implications en termes de comparabilité nationale et internationale. Enfin, la méthodologie a des conséquences directes sur la procédure d'échantillonnage retenue et les données collectées qui feront l'objet d'un traitement à la fin de ce chapitre.

### 2.1 Schéma conceptuel

Intervenant principalement au niveau du sous-secteur éducation de base, la méthodologie du PASEC repose sur la comparaison. Elle consiste à tirer parti de la variété des situations scolaires pour identifier les facteurs de performance du système éducatif à travers la mesure de la progression des élèves sur l'année. Aussi, le PASEC a adopté la méthode de « valeur ajoutée » qui implique de disposer d'une mesure du niveau d'apprentissage des élèves en début et en fin d'année scolaire. Pour ce faire, des tests standardisés<sup>7</sup> de français et de mathématiques sont administrés aux élèves de 2<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années, sur la base d'un échantillon représentatif. Parallèlement, des questionnaires contextuels sont soumis à l'appréciation des élèves, enseignants et directeurs d'écoles pour mieux appréhender les effets scolaires et extrascolaires.

---

<sup>4</sup> PISA est un programme international d'évaluation des acquis mis sur pied par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Ses évaluations sont menées auprès d'élèves de 15 ans dans les domaines de la compréhension de l'écrit, de la culture mathématique et de la culture scientifique.

<sup>5</sup> Tendances de l'enquête internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS) est un programme de l'Association internationale pour l'évaluation des acquis scolaires (IEA).

<sup>6</sup> Il s'agit du programme de Suivi permanent des acquis scolaires (MLA), du Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ) et, bien sûr, du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC).

<sup>7</sup> Les tests standardisés sont principalement des tests de français et mathématiques. Il arrive que les tests soient traduits en langue lorsque la langue d'enseignement du pays n'est pas le français. C'est le cas notamment de la Mauritanie (en arabe), Madagascar (Malagasy) et même le Burundi où nous disposons de test de kirundi en deuxième année.

Le protocole d'enquête prévoit le recueil simultané des données contextuelles, d'ordres institutionnels, scolaires, sociaux, économiques et culturels<sup>8</sup>.

## 2.2 Les instruments d'enquête

Les évaluations PASEC visent à collecter deux types d'informations : l'un portant sur le niveau d'acquisition scolaire des élèves (tests) et l'autre relatif aux conditions de vie et aux caractéristiques sociodémographiques des différents acteurs (directeurs d'école, enseignants et élèves) appelé questionnaire.

Les tests PASEC<sup>9</sup> actuellement utilisés ont été élaborés au début des années 90 sur la base des curriculums du Cameroun, de la Côte d'Ivoire et du Sénégal par un groupe d'experts du CIEP, de l'Université de Liège et de l'INEADE. Ils sont essentiellement fondés sur un critère de discrimination de façon à générer la variabilité des scores des élèves et ainsi identifier les facteurs de performance des systèmes éducatifs. De nombreux items ont été testés sur le terrain pour parvenir à un ensemble d'items constituant le test.

Une étude<sup>10</sup> sur l'analyse des curriculums officiels et implantés, menée toujours avec les mêmes partenaires et financée en 2007 par l'IEA (Association internationale pour l'évaluation des acquis scolaires) a permis de mettre en relation la forte corrélation entre les tests actuels et les programmes officiels malgré les différents changements opérés dans les curriculums depuis 90. Les tests peuvent continuer à servir pour l'atteinte de leur objectif principal d'identification des facteurs qui influent sur les apprentissages des élèves.

Les élèves sont évalués en début et en fin d'année conformément aux trois compétences de base à savoir lire, écrire et compter. En plus, des questionnaires sont administrés aux élèves et aux enseignants en début d'année. Les directeurs sont aussi concernés sur la base d'un questionnaire en fin d'année afin d'apprécier les caractéristiques des établissements et leurs profils dans la recherche des facteurs déterminants aux bonnes causes d'une scolarisation de qualité.

Les variables thématiques présentées sur le schéma conceptuel peuvent être regroupées en deux catégories :

**Conditions extrascolaires** : cette catégorie implique les caractéristiques personnelles de l'élève (genre, âge...); celles de son milieu familial (niveau de vie, alphabétisation des parents, soutien accordé aux devoirs à la maison, les travaux extra scolaires...), et les caractéristiques de son milieu socioculturel (milieu urbain ou rural, langues parlées à domicile, etc.) ;

**Conditions scolaires** : il s'agit essentiellement des conditions matérielles de la classe (matériel et équipement, mobilier, manuels, guides, etc.), du profil de l'enseignant (genre, niveau académique, formation initiale) et leur qualification (formation initiale et continue, absentéisme) ; et enfin les caractéristiques de l'école (statut, organisation pédagogique des classes...).

## 2.3 Le calcul des scores

Le score obtenu par un élève à un test donné est considéré comme indicateur de son niveau de performance à ce test. Si la réponse donnée par l'élève à un item est correcte, on lui attribue la

---

<sup>8</sup> Voir schéma d'analyse du PASEC en annexe A

<sup>9</sup> Voir partie TESTS de l'annexe A

<sup>10</sup> <http://www.confemen.org/spip.php?article278>.

valeur « 1 » et zéro « 0 » si elle est incorrecte ou manquante. Le score est ainsi la valeur obtenue en faisant la somme des valeurs attribuées aux réponses aux items composant le test. En d'autres termes, il représente le nombre ou le pourcentage de réponses correctes données par l'élève au test.

Les scores constituent une échelle de mesure, certes imparfaite, mais ils restent une source d'information précieuse pour les systèmes d'enseignement étudiés. Il importe de rester prudent dans l'interprétation du score. Lorsqu'un élève a un score de 70 sur 100, il n'est pas deux fois plus compétent qu'un autre élève qui a un score de 35 sur 100.

## 2.4 Échantillonnage

### ***La taille de l'échantillon***

La taille de l'échantillon est déterminée en tenant compte de la variabilité des résultats des élèves à l'intérieur des classes par rapport à la variabilité totale (le coefficient de corrélation intra-classe) qui caractérise le système éducatif du Togo en général. Au regard des résultats de l'évaluation thématique de 2000, nous avons supposé que la diversité des résultats des élèves se trouve plutôt à l'intérieur des classes tout en donnant une marge à la variabilité entre les classes. Aussi, nous avons fixé a priori la valeur du coefficient de corrélation intra-classe ( $\rho$ ) à 0,4, notamment en 5<sup>e</sup> année. À partir de cette hypothèse et en référence aux tables d'échantillonnage de Ross et Postlethwaite, nous devions théoriquement enquêter 176 classes (5<sup>e</sup> année dont il est question) et retenir 15 élèves par classe. Après estimation, le coefficient de corrélation intra-classe, appliqué au score combiné de français et de mathématiques en fin de 5<sup>e</sup> année, s'établit à 0,43. L'hypothèse retenue au départ étant vérifiée, l'échantillon établi est alors représentatif de la population étudiée.

### ***La stratification***

La base de données utilisée pour la détermination du plan d'échantillonnage au Togo est celle de l'année académique (2008-2009) qui présente l'ensemble des informations sur les écoles. L'échantillon est composé de neuf strates. Les critères de stratification ont surtout concerné le statut des écoles et le découpage administratif auxquels s'ajoutent les sous-critères relatifs à la taille moyenne des écoles et l'équité au niveau des régions en termes d'effectif des élèves. Dans l'optique de faire sortir les spécificités des écoles à caractère privé dans la comparaison des résultats et l'identification des facteurs déterminants et compte tenu de l'importance des effectifs des élèves dans le secteur privé (27 %), deux strates ont été créées. Les écoles publiques sont réparties en six strates, chacune représentant une région du pays. Une strate a été spécifiquement créée pour les écoles communautaires dans l'optique d'apprécier la politique éducative pour ce type d'école.



Le tableau ci-dessous donne le plan d'échantillonnage retenu.

**Tableau 4 : Échantillon prévu et réalisé au niveau des écoles**

N° de Strate	Strates	Nombre d'élèves au CP1	Nombre d'élèves au CE2	Pourcentage d'élèves	Nombre d'écoles dans l'échant.	Nombre d'écoles remplacées	Écoles avec CP1 dans l'échantillon	Écoles avec CE2 dans l'échantillon
1	Communautaire	35 021	11 301	9,4 %	17	4	17	16
2	Privé Religieux	40 371	30 292	14,3 %	26	3	26	26
3	Privé Laïc	29 910	20 290	10,2 %	18	1	18	18
4	Public Centrale	26 891	16 285	8,8 %	16		16	16
5	Public Golfe C-L	16 693	12 159	5,9 %	11	1	11	11
6	Public Kara	33 095	21 815	11,1 %	20		20	20
7	Public Maritime	41 524	23 218	13,1 %	24	2	24	24
8	Public Plateau	56 447	28 937	17,3 %	30		30	30
9	Public Savanes	34 864	13 946	9,9 %	18	1	18	18
Total		314 816	178 243	100 %	180	12	180	179

Le principe consiste à considérer, dans un premier temps, un ensemble d'écoles sélectionnées aléatoirement sur la base de l'effectif d'élèves en 2<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années. Si l'école choisie dispose de plusieurs classes de 2<sup>e</sup> ou de 5<sup>e</sup> année, une de ses classes est tirée au hasard pour chaque niveau d'étude. On procède, ensuite, au tirage d'un nombre fixe de 15 élèves dans chacune des classes considérées. Au cas où le nombre d'élèves est compris entre 8 et 15 élèves, on évalue toute la classe. Si le nombre est inférieur à 8, on tire une autre classe de même niveau d'enseignement dans l'école ou on remplace, au cas échéant, l'école par son remplaçant directe de la liste.

Sur 180 écoles retenues dans la base de sondage pour chaque niveau, au pré-test, 180 écoles ont été enquêtées au niveau de la 2<sup>e</sup> année et 179 l'ont été au niveau de la 5<sup>e</sup> année.

#### **Taux de réponse au niveau école**

Le taux de réponse traduit le rapport entre le nombre d'écoles ayant répondu au pré-test et le nombre prévu dans le plan d'échantillonnage. Au Togo, pour des raisons liées notamment à l'accessibilité, les intempéries, le problème des voies de communication, etc., 12 écoles n'ont pas répondu, elles ont été remplacées<sup>11</sup>. Ce qui donne un taux de réponse de 94 %.

Au total sept (7) écoles n'ont pas été visitées lors du deuxième passage des administrateurs de test, ce qui donne un **taux de déperdition-école de l'ordre de 4 %**.

<sup>11</sup> Voir Tirage des écoles de remplacement, Annexe A.

### ***Taux de réponse au questionnaire enseignant***

Deux questionnaires sont soumis aux enseignants. Seul celui de fin d'année renseigne de façon complète sur les caractéristiques des maîtres et des classes. Le taux de réponse au questionnaire se rapporte alors à celui du post-test. Sur l'ensemble des écoles évaluées, tous les enseignants ont répondu favorablement au remplissage des questionnaires, aussi bien en deuxième qu'en cinquième année. Cela revient à un taux de réponse questionnaire de 100 % pour les deux niveaux d'enseignement considérés.

On note également très peu de réponses partielles.

### ***Taux de réponse au questionnaire directeur***

Tous les directeurs dont les écoles ont été visitées en fin d'année ont rempli les questionnaires lors du passage des administrateurs.

### ***Taux de réponse au questionnaire élève***

Tous les élèves évalués ont favorablement répondu au questionnaire contextuel. Toutes les questions ont été renseignées, mais la saisie de ces instruments a occasionné quelques incohérences mineures dont le traitement des données a permis de corriger.

### ***Perte d'élèves entre pré-test et post-test***

La perte d'élèves s'explique principalement par deux raisons. Lorsque l'école n'a pas été évaluée en fin d'année ou si l'élève abandonne en cours d'année soit par manque de suivi scolaire ou à la suite d'événement circonstanciel tel que la maladie, la pluie, etc. Ces facteurs très peu maîtrisés influencent beaucoup sur les résultats de l'enquête. En effet, au fur et à mesure que le pourcentage d'élèves présents aux tests diminue, les résultats de l'échantillon peuvent ne plus refléter entièrement la représentativité de la population que l'échantillon doit assurer.

**Tableau 5 : Répartition des élèves évalués**

Numéro de la strate	Strate	2 <sup>e</sup> année			5 <sup>e</sup> année			Élèves perdus entre pré-test et post-test
		Nombre d'élèves au pré-test	Nombre d'élèves au post-test	Différence	Nombre d'élèves au pré-test	Nombre d'élèves au post-test	Différence	
1	Communautaire	253	190	63	219	176	43	106
2	Privé Religieux	360	291	69	345	296	49	118
3	Privé Laïc	270	247	23	270	255	15	38
4	Public Centrale	240	206	34	240	203	37	71
5	Public Golfe C-L	165	154	11	165	157	8	19
6	Public Kara	300	261	39	298	276	22	61
7	Public Maritime	360	295	65	360	298	62	127
8	Public Plateau	460	387	73	466	401	65	138
9	Public Savanes	270	245	25	264	252	12	37
<b>TOTAL</b>		<b>2678</b>	<b>2276</b>	<b>402</b>	<b>2627</b>	<b>2314</b>	<b>313</b>	<b>715</b>

On remarque qu'entre le pré et le post test, l'échantillon réalisé à la fin de l'année a subi une perte globale de 715 élèves soit 13,4 % des élèves sur un effectif de 5321 élèves de 2<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années évalués en début d'année.

De façon détaillée, la situation se présente comme suit :

- sur les 2678 élèves évalués en 2<sup>e</sup> année en début d'année, 402 élèves n'avaient pas passé le test de fin d'année, ce qui conduit à un taux de déperdition élève de 15 %;
- en 5<sup>e</sup> année, 313 élèves sont perdus entre les deux évaluations, ce qui est équivalent à un taux de déperdition de 12 %.

Ces taux, tout en restant dans la fourchette de validité des données, cachent des disparités entre strates dont le détail est traduit dans le tableau ci-dessus. Au final, les données collectées se présentent comme suit :

**Tableau 6 : Données collectées-évaluation PASEC Togo 2010**

		2 <sup>e</sup> année	5 <sup>e</sup> année
<b>Niveau classe</b>			
Nombre de classes	prévues	180	179
	enquêtées au pré-test	180	178
	enquêtées au post-test	173	173
<b>Taux de réponse (post-test)</b>		<b>96 %</b>	<b>97 %</b>
<b>Niveau élève</b>			
Nombre d'élèves	au pré-test	2678	2627
	au post-test	2276	2314
<b>Taux de déperdition entre pré-test et post-test</b>		<b>15 %</b>	<b>12 %</b>

## 2.5 La construction des variables

Dans le souci de mesurer avec beaucoup d'efficacité l'effet marginal d'un caractère sur les acquis des élèves, il arrive d'utiliser différentes méthodes d'analyse et de traitement afin de générer de nouvelles variables à partir des données brutes. Ce fut entre autres le cas de l'indice de niveau de vie des élèves, l'indicateur d'équipement des classes et écoles, etc. Les cohérences internes (alpha de Cronbach) ont été mesurées lors des créations de ces indicateurs afin de s'assurer de la pertinence et de la qualité des facteurs retenus pour l'agrégation.

## CHAPITRE 3 : ANALYSE DESCRIPTIVE DES RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION AU TOGO

Conçus spécifiquement pour discriminer les élèves selon leurs résultats, les tests du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) génèrent une variabilité des scores des élèves permettant ainsi d'identifier les facteurs de performance des systèmes éducatifs. Ces résultats, bien qu'incomplets pour mesurer de façon fidèle les acquis des élèves, demeurent tout de même une mesure d'appréciation du niveau des élèves selon les trois compétences de base à savoir lire, écrire et compter, regroupées dans les deux disciplines fondamentales : français et mathématiques.

Cette deuxième participation du Togo au programme permet au pays non seulement d'actualiser les éléments d'appréciation de son système d'éducation et de se situer par rapport aux autres pays membres de la CONFEMEN mais aussi de comparer les niveaux des élèves entre 2000 et 2010 afin de mesurer quantitativement et qualitativement les efforts consentis entre les deux dates.

Ce chapitre est organisé en cinq sections. Dans un premier temps, nous présenterons le niveau de performance des élèves par rapport aux tests PASEC. Ensuite, la comparaison des niveaux des élèves entre 1996 et 2007 ainsi que leur évolution suivant un certain nombre d'indicateurs scolaires et extrascolaires seront décrites dans la deuxième partie du chapitre. La troisième section quant à elle fera le point sur les performances des écoles selon leurs caractéristiques. La dernière section sera consacrée à l'analyse des résultats par zone géographique.

### 3.1 Performances des élèves

Les performances mesurées sont relatives aux tests PASEC de l'année 2010. Les élèves sont évalués en début d'année (pré-test) et en fin d'année (post-test) en français et en mathématiques.

Dans cette étude, les tests de début et de fin d'année sont différents dans leurs contenus, mais concourent à refléter l'image des programmes aux deux niveaux d'enseignement considérés. Aussi, les résultats aux deux tests ne peuvent pas être comparés directement. Il serait, par exemple, totalement erroné de conclure qu'un résultat plus faible en fin d'année traduit une régression du niveau des élèves.

Il ne s'agit pas pour nous de mesurer la maîtrise des matières inscrites au programme, mais de pouvoir générer une variabilité des scores pour mieux appréhender les facteurs susceptibles d'influencer les apprentissages des élèves.

#### **Performances aux tests en début d'année scolaire**

Les résultats du tableau 7 présentent le niveau des élèves aux tests de français et de mathématiques en 2<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années en début d'année.



Par souci de compléter l'analyse qualitative des apprentissages des élèves, la section qui suit informe sur la prise en compte d'un certain nombre de paramètres propres à l'école et qui, a priori, peuvent être considérés comme facteurs agissant directement ou indirectement sur les acquis scolaires.

## 3.2 Analyse des disparités entre écoles

### Variabilité des scores moyens selon le statut de l'école

Il s'agit ici d'apprécier les résultats des écoles selon leur statut (privé/public).

Plusieurs rapports d'évaluations nationales comme internationales ont relevé une forte disparité des résultats entre établissements privés et publics dans la plupart des pays africains. Ces disparités pourraient s'expliquer<sup>12</sup> non seulement par la qualité de l'offre éducative généralement meilleure dans les écoles privées, mais aussi par le niveau de vie des familles des élèves fréquentant ces écoles.

#### Encadré 1 : Note pour la lecture des boîtes à moustache

Pour chaque graphique :

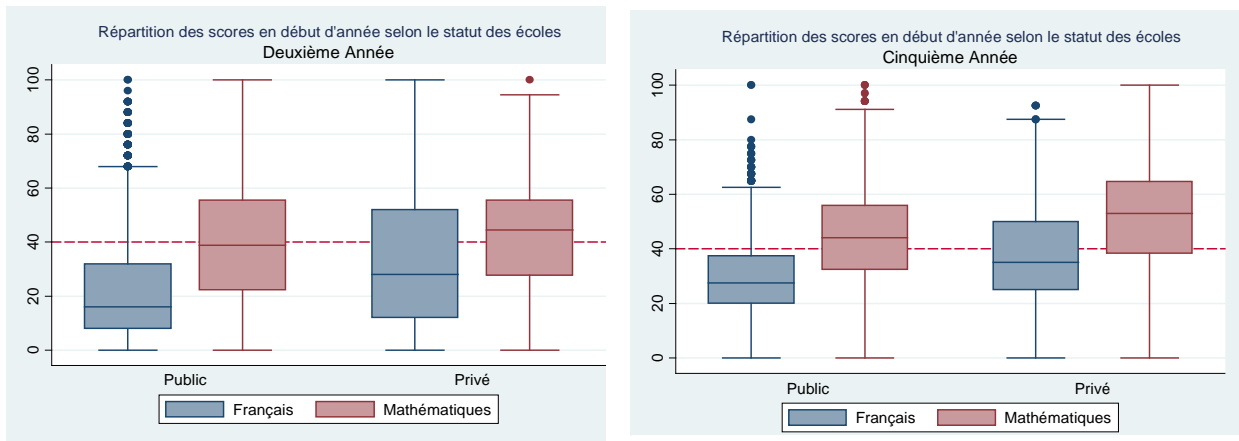
- ✓ Les scores des élèves varient entre les deux traits situés aux deux extrémités (les moustaches).
- ✓ La boîte rectangulaire représente l'écart interquartile, le haut de la boîte correspondant au quartile 75 % et le bas au quartile 25 %. Les boîtes concentrent donc 50 % des élèves dans chaque pays. Plus la boîte est longue, plus les scores des élèves sont dispersés, ce qui suppose également que la population scolaire est composée d'élèves très performants et d'autres très peu performants
- ✓ Le trait situé dans la boîte indique le score médian (les 50 % des scores classés par ordre).
- ✓ Le pointillé en vertical correspond à une valeur extrême.

Au vu des résultats qui suivent, le système éducatif du Togo adhère-t-il à cette logique ?

---

<sup>12</sup> Voir chapitre 4

**Graphique 2 : Répartition des scores en début d'année selon le statut des écoles**

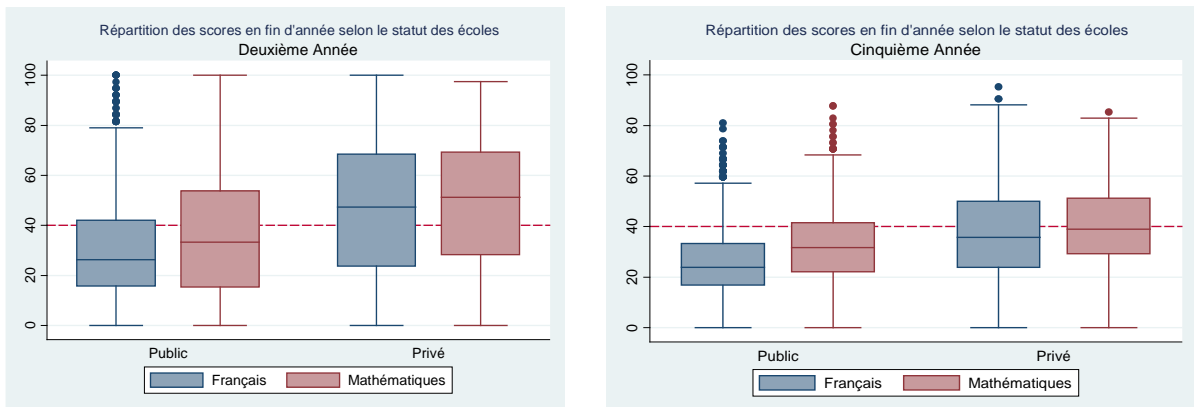


En début d'année, pour toutes les disciplines évaluées, les performances aux tests des élèves sont significativement plus importantes dans les écoles privées.

En français, les scores des élèves sont non seulement faibles dans les écoles publiques, mais également plus homogènes que ceux des élèves du privé. Par ailleurs, les élèves du privé tendent à avoir des performances plus similaires en mathématiques que leurs camarades du public.

De meilleurs résultats sont observés en mathématiques notamment en 5<sup>e</sup> année où les scores médians sont supérieurs à 40 sur 100, seuil en deçà duquel les compétences de base ne sont pas maîtrisées par l'élève.

**Graphique 3 : Répartition des scores en fin d'année selon le statut des écoles**

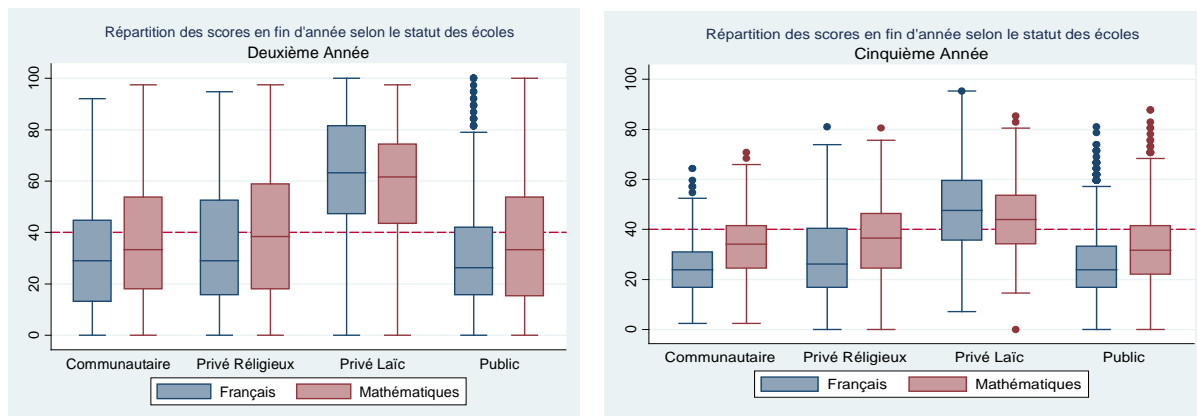


Globalement, la situation observée en début d'année se retrouve en fin d'année : performances significativement élevées des élèves des établissements privés par rapport à leurs camarades du public, plus d'homogénéité des scores de français dans les écoles publiques. Cependant, on note une réduction d'écart de niveau de performances fondamentalement entre le privé et le public en passant de la 2<sup>e</sup> à la 5<sup>e</sup> année. Tous les scores médians sont en dessous de 40 sur 100 en 5<sup>e</sup> année.



Le graphique suivant donne le détail des distributions des disciplines par modalité du statut de l'école au Togo.

**Graphique 4 : Répartition des scores en fin d'année selon le statut détaillé des écoles**



Il ressort de l'analyse de ce graphique, un niveau de performance relativement plus élevé des élèves du privé laïc suivi de ceux du privé religieux aussi bien en français qu'en mathématiques. Ces résultats peuvent être liés à la taille des classes, car bien que représentatif au vu du plan d'échantillonnage, les effectifs des groupes sont significativement différents.

#### Variabilité des scores moyens selon le milieu

L'amélioration de la qualité de l'éducation passe par la réduction des disparités de certains facteurs notamment la différence entre zone rurale et zone urbaine. Les enfants vivant dans des zones rurales figurent généralement parmi les plus pauvres et les plus vulnérables. Ce sont eux qui profiteraient le plus de l'éducation, mais ils vivent dans les zones où les services de base sont les plus limités.

Au regard des résultats produits lors de l'évaluation 2010, le Togo est-il arrivé à garantir un même niveau d'apprentissage aux élèves de zones différentes ?

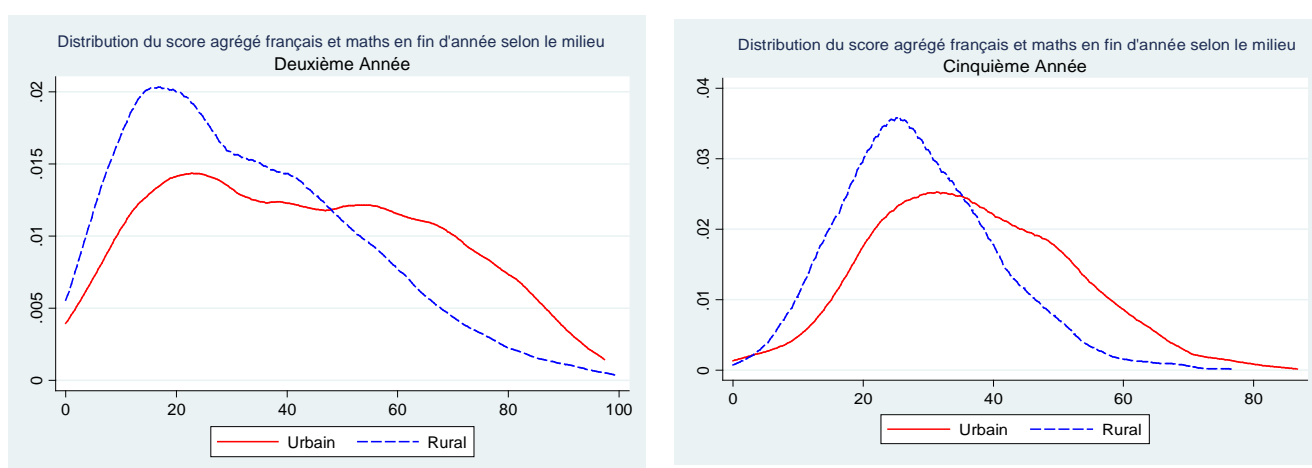
Le tableau qui suit renseigne sur le niveau global, de français-mathématiques, des élèves de 2<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> année primaire. Il fait ressortir une différence significative du niveau de performance des élèves en lien avec leur milieu d'habitation et ce quel que soit le niveau d'enseignement considéré. L'écart des points est globalement favorable aux élèves se trouvant en zone urbaine. Bien que les niveaux d'enseignement maintiennent le même rang d'homogénéité (fort en 2<sup>e</sup> et moyen en 5<sup>e</sup> année), on observe tout de même une forte ressemblance des élèves en milieu rural.

L'examen des distributions permet d'apprécier au mieux le niveau de performance à l'intérieur de chaque groupe.

**Tableau 9 : Résultats des élèves selon leur lieu de résidence**

		Score moyen agrégé	Écart-type	Intervalle de Confiance	
				Borne Inf.	Borne Sup.
<b>Début d'année</b>					
<b>2<sup>e</sup> année</b>	Urbaine	37,0	21,4	35,6	38,4
	Rurale	30,2	20,2	29,3	31,2
<b>5<sup>e</sup> année</b>	Urbaine	42,6	16,8	41,5	43,7
	Rurale	36,5	14,1	35,8	37,2
<b>Fin d'année</b>					
<b>2<sup>e</sup> année</b>	Urbaine	42,8	24,2	41,2	44,5
	Rurale	32,7	20,7	31,6	33,7
<b>5<sup>e</sup> année</b>	Urbaine	36,6	15,1	35,6	37,6
	Rurale	28,5	11,9	27,9	29,1

**Graphique 5 : Distribution du score agrégé français-mathématiques de fin d'année selon le milieu**



La distribution des scores en milieu urbain est statistiquement différente de celle du milieu rural. En 2<sup>e</sup> année, la proportion des élèves ayant un score inférieur à 50 sur 100 est largement plus importante en zone rurale qu'en zone urbaine. Réciproquement, on retrouve plus d'élèves dont le score est supérieur à 50 sur 100 en milieu urbain. La même situation est également observée en cinquième année où la majorité des scores des élèves est concentrée entre 20 et 38 sur 100 en milieu rural tandis qu'en milieu urbain beaucoup d'élèves se retrouvent avec un score compris entre 20 et 60 sur 100.

### Variabilité des résultats selon le genre

Les inégalités liées au clivage entre les sexes constituent un obstacle majeur à l'enseignement primaire universel. Les disparités liées au sexe entravent les progrès dans de nombreux pays selon le rapport du suivi de l'EPT en 2010. Au Togo, si en deuxième année primaire il y a autant de filles que de garçons, en cinquième année on compte moins de 8 filles scolarisées pour 10 garçons, au regard des résultats de l'évaluation.

Cette situation de parité entre fille et garçon en termes d'accès, serait-elle la même sur les performances des deux groupes ?

Le tableau ci-dessous présente les résultats des élèves aux tests PASEC selon le genre.

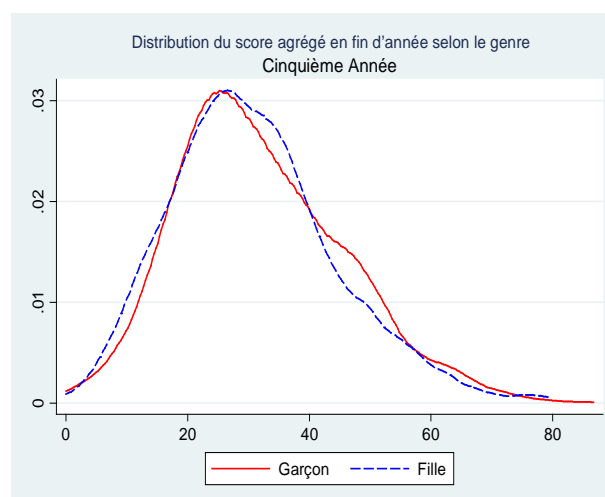
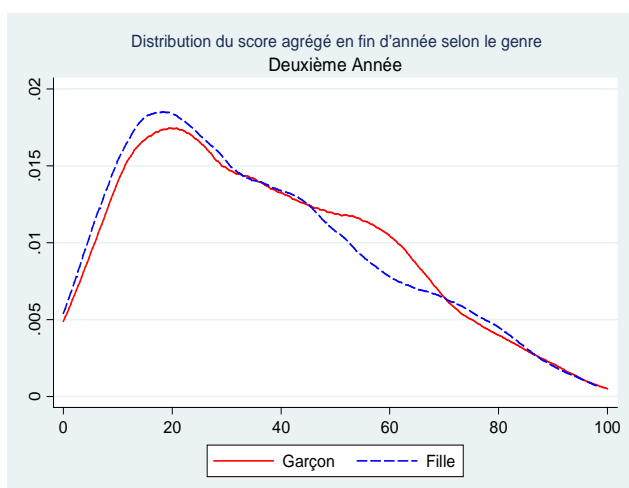
**Tableau 10 : Résultats des élèves selon le genre**

		Score moyen agrégé	Écart-type	Intervalle de Confiance	
				Borne Inf.	Borne Sup.
<b>Début d'année</b>					
2 <sup>e</sup> année	Garçon	33,4	21,0	32,2	34,6
	Fille	32,3	20,9	31,1	33,5
5 <sup>e</sup> année	Garçon	39,3	15,5	38,5	40,2
	Fille	37,7	15,2	36,7	38,6
<b>Fin d'année</b>					
2 <sup>e</sup> année	Garçon	37,0	22,5	35,7	38,3
	Fille	35,6	22,7	34,2	36,9
5 <sup>e</sup> année	Garçon	32,0	13,8	31,2	32,8
	Fille	30,8	13,6	29,9	31,6

Au regard des résultats de ce tableau, les élèves garçons auraient gagné en moyenne un maximum de 1,5 point sur leurs camarades filles, tout niveau d'enseignement confondu. Cette différence est significative avec moins de 5 % de chance de se tromper. Les performances sont relativement faibles à l'intérieur de chaque groupe et on retrouve à l'interne une forte disparité des scores en deuxième année.

Une analyse comparative des distributions donne plus d'informations sur la variabilité des scores à l'intérieur de chaque sous-groupe.

**Graphique 6 : Distribution des scores agrégés français — mathématiques en début d'année selon le genre**



En 5<sup>e</sup> année, la dispersion des scores des deux groupes est significativement la même. La forme de la courbe traduit approximativement la normalité (courbe de Gauss) des distributions relatives aux faibles degrés de dispersion des scores (l'écart-type tourne autour de 15 et 13 points respectivement en début et en fin d'année, pour chaque groupe).

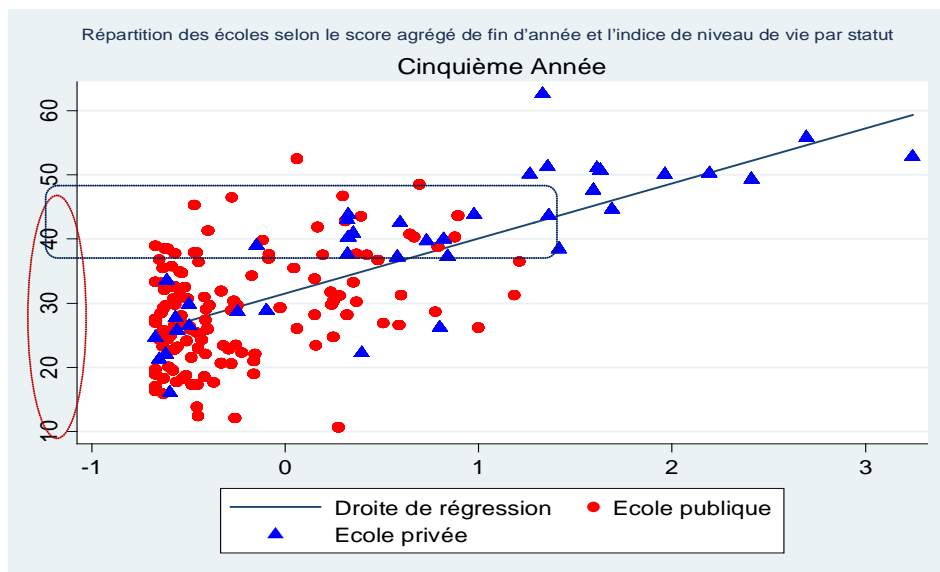
### Variabilité des résultats-écoles suivant le niveau de vie des élèves de l'école

Les conditions de vie des familles des élèves font partie des facteurs déterminants qui expliquent une différence significative des scores du point de vue de la performance des élèves. Il s'agit dans cette partie de faire le lien entre le niveau moyen de vie des élèves de la classe avec le score moyen agrégé de fin d'année.

Le graphique ci-dessous situe les classes de 5<sup>e</sup> année selon le type en fonction du niveau moyen des élèves au regard des conditions de vie de leur famille. Ce graphique montre une relation mitigée entre le niveau de performance moyen des écoles et l'indice moyen du niveau de vie des élèves. La forte dispersion des données ne permet pas la catégorisation homogène des écoles cependant, deux cas de figure peuvent se dégager principalement :

- une différence considérable des résultats des écoles pour un même niveau de vie moyen. Cela est plus visible dans l'encadré rouge ;
- inversement comme on le voit dans le cadre bleu, plusieurs écoles ayant des niveaux moyens de vie complètement différents se retrouvent dans la même fourchette relativement aux performances scolaires.

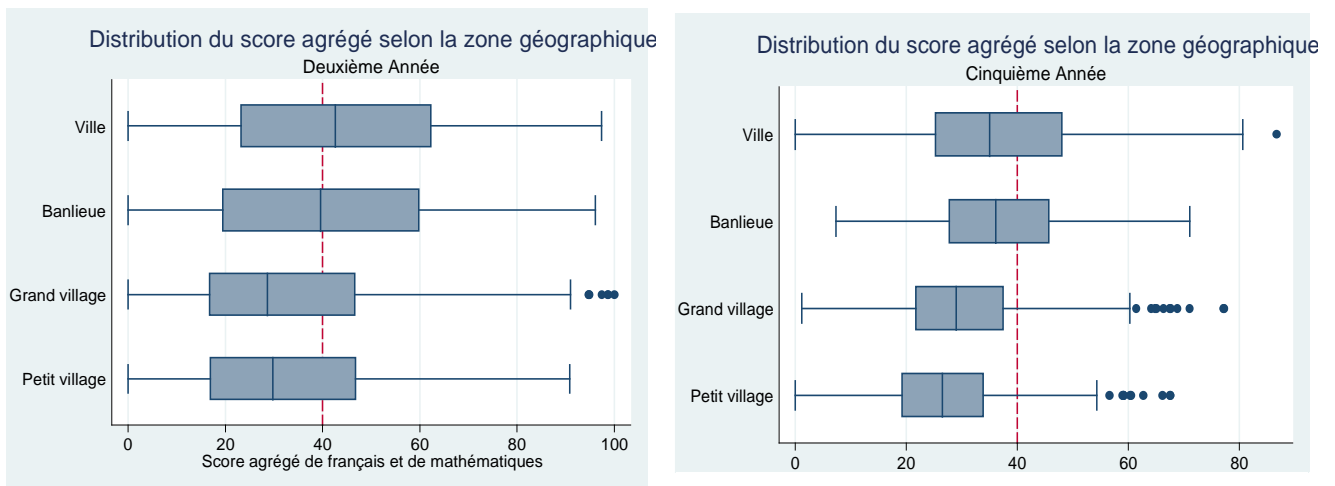
**Graphique 7: Répartition des écoles selon le score moyen de fin d'année et l'indice moyen de niveau de vie par statut en 5<sup>e</sup> année**



### Analyse par zone géographique

L'objectif de cette analyse est d'apprécier la différence des résultats de fin d'année des élèves selon leur appartenance aux découpages géographiques pris en compte lors de la collecte des données. Il s'agit des établissements en ville, en banlieue et au village.

**Graphique 8 : Distribution du score agrégé de français et mathématiques selon la zone géographique**

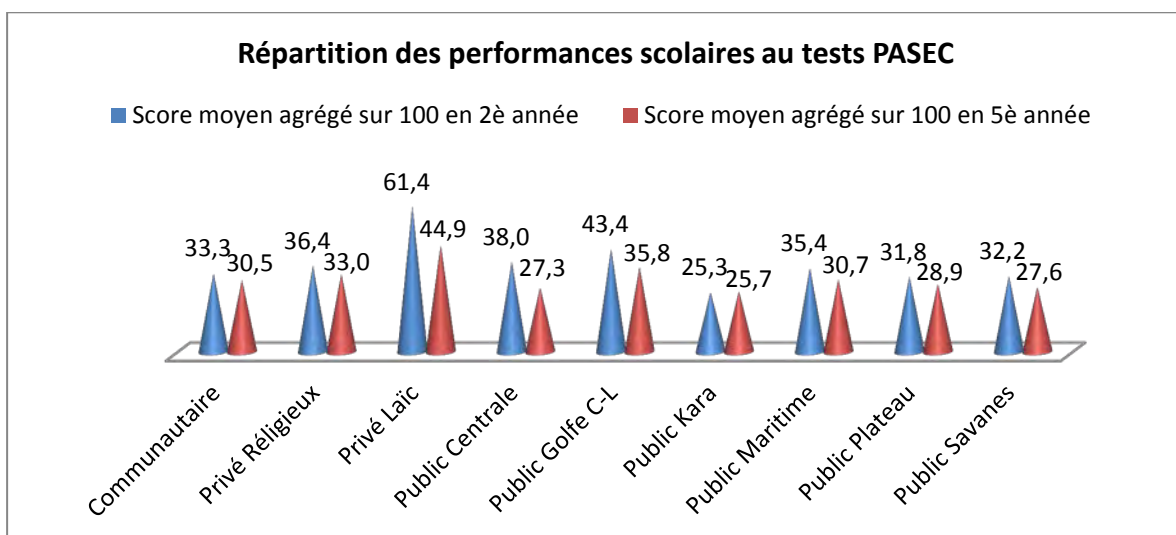


Malgré les faibles niveaux de performances moyennes dans les « Grands villages », il est important de noter que certains élèves ont des résultats exceptionnellement élevés aux tests du PASEC, et ceci en 2<sup>e</sup> et en 5<sup>e</sup> année. Cette remarque reste valable pour quelques élèves de 5<sup>e</sup> année dans les « petits villages ». Ces élèves sont matérialisés par les points au-delà de la moustache supérieure de la boîte.

**Analyse des performances des élèves selon la stratification adoptée dans le plan d'échantillonnage**

Au regard du plan de sondage établi pour une meilleure représentativité de l'échantillon au niveau national<sup>14</sup>, le niveau de performance en fin d'année des élèves togolais de 2<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années par strate est donné par le graphique ci-après.

**Graphique 9 : Répartition des performances scolaires selon le plan de stratification**



<sup>13</sup> Score moyen PASEC.

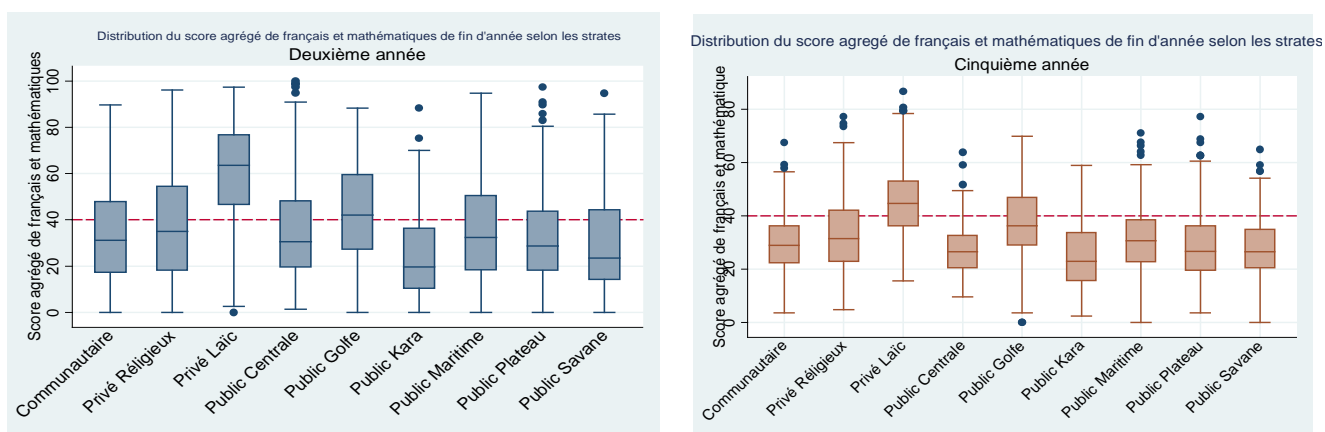
<sup>14</sup> cf. plan d'échantillonnage annoncé au chapitre précédent

Par comparaison aux résultats du tableau 3.2, les moyennes nationales de 36,4 /100 et de 31,4/100 respectivement en 2<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années cachent d'importantes disparités de performance des groupes représentatifs de population d'élèves concernées par cette étude.

Deux groupes se démarquent significativement des autres aussi bien en 2<sup>e</sup> qu'en 5<sup>e</sup> année. Il s'agit des élèves du « privé laïc » et ceux du « public de Golfe C-L » où les moyennes des groupes sont nettement supérieures aux moyennes nationales. Vient après une catégorie composée des élèves du « privé religieux », du « public Maritime » et de ceux des écoles communautaires. Les moyennes sont très faibles notamment dans le public des régions de Kara, Plateau et Savane. Dans la région centrale, au regard des moyennes nationales, la moyenne générale des élèves du public de 2<sup>e</sup> année est plutôt satisfaisante contrairement à celle des élèves de 5<sup>e</sup> année. Une analyse portant sur la dispersion des scores à l'intérieur de chaque groupe est nécessaire pour mieux apprécier ces performances.

Les graphiques ci-dessous donnent une idée sur la dispersion des scores agrégés de français et mathématiques en fin d'année 2010:

**Graphique 10 : Distribution du score agrégé de français et mathématiques selon les strates**



En 2<sup>e</sup> comme en 5<sup>e</sup> années, on constate que les élèves sont plus hétérogènes dans les écoles du privé religieux, du public Golfe et Maritime. En 5<sup>e</sup> année, les scores sont plus dispersés à Kara et dans Plateaux dans les écoles publiques.

Il ressort également que plus de 2/3 des élèves de 2<sup>e</sup> année des écoles communautaires, celles du public de la région Centrale, de Kara, de Maritime, de Plateaux et des Savanes ont chacun un score inférieur à 40/100, contrairement aux écoles privées notamment au niveau du « privé laïc » où plus des 3/4 des élèves ont score supérieur à 50/100. En 5<sup>e</sup> année, la situation est encore plus préoccupante. Plus de 75 % des élèves de chaque groupe, à l'exception du privé laïc et du public Golfe, ont un score dessous de 40/100 points.

### 3.3 Comparaison dans le temps

La comparaison dans le temps du niveau des élèves se fait à partir des résultats des deux évaluations du système éducatif togolais réalisées par le PASEC, celle de 2000 et celle de 2010 (la présente).

## Comparaison des tests

**Tableau 11 : Comparaison des tests de 2000 et de 2010**

	Items différents en contenu	Items introduits en 2010	Items supprimés (indice de difficulté)	Items supprimés (corrélation item-test)	Nombre d'items communs	Alpha de Cronbach 2000	Alpha de Cronbach 2010
<b>Tests de début d'année</b>							
Pré-test 2F	C, R, S, T		D		20	0,9034	0,8889
Pré-test 2M			A, F		16	0,8606	0,8324
Pré-test 5F	H, S, W	AI,AJ,AK, AL,AM,AN		D	30	30	0,7841
Pré-test 5M		AB	E		32	0,8143	0,8362
<b>Tests de fin d'année</b>							
Post-test 2F	G,O, AA	AL,AM,AN	V, AK		32	0,9126	0,9134
Post-test 2M	AL		AA, AK	E, Z	34	0,9257	0,9354
Post-test 5F		S, AK, AL, AM, AN, AO, AP	G,H,AJ/ <sup>15</sup> AI	T/S,AF/AE, V/U,W/V, AE/AD, AG/AF	26	0,8047	0,7836
Post-test 5M			C, D, Z, AC	N, V, AE, AG	32	0,8160	0,8195

Le Togo a bénéficié pendant l'année scolaire 1999-2000 d'une évaluation PASEC sous la thématique « Recrutement et formation des enseignants du premier degré au Togo : quelles priorités ? ». L'objectif de cette étude était avant tout de comparer les différents profils d'enseignants.

Pour cette évaluation comme pour la présente, le principe est resté fidèle à la méthodologie du programme qui repose principalement sur la comparaison. Il consiste à tirer parti de la variété des situations scolaires pour identifier les facteurs de performance du système éducatif à travers la mesure de la progression des élèves sur l'année scolaire. Les données sont recueillies auprès d'un échantillon d'élèves, de leurs maîtres et de leurs directeurs.

Bien que soumises à la même technique d'échantillonnage<sup>16</sup>, les deux études diffèrent par leur unité de référence donc d'analyse. Cette différenciation est mise à l'actif du type d'évaluation considéré. En effet, si la procédure d'échantillonnage de l'évaluation actuelle (2010) est basée sur une stratification proportionnelle représentative en lien avec les effectifs des élèves de 2<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> années, celle de 2000 était effectivement adaptée à une stratification, mais de façon à être représentative de l'ensemble des maîtres du pays<sup>17</sup> pour ces deux niveaux d'enseignement. Il ne s'agit donc pas d'un échantillon représentatif des élèves en 2000, mais plutôt d'un échantillon rendant compte de la diversité des profils des enseignants.

Même si le programme a procédé en 2003 à une mise à jour de ses instruments d'évaluation, les tests administrés en 2000 au Togo ne diffèrent pas fondamentalement des tests version 2010. Un

<sup>15</sup> Le numéro d'un même exercice est différent d'un test à un autre. Les lettres de gauche de la barre correspondent au test de 2000 et celles de la droite sont relatives au test de 2010

<sup>16</sup> Le plan d'échantillonnage adopté par le PASEC est celui d'un sondage stratifié à deux degrés de tirage

<sup>17</sup> Les maîtres des écoles d'initiatives locales ne sont pas pris en compte ici car en 2000, ils n'étaient pas répertoriés dans la base statistique des enseignants du Togo.

examen des items des tests de début d'année et de fin d'année a été entrepris sur le plan du contenu, de la cohérence interne et de la difficulté<sup>18</sup>.

Le tableau ci-après présente les items supprimés pour des problèmes de contenu, de cohérence item-test ou d'indice de difficulté.

Il y a plus d'exercices supprimés en 5<sup>e</sup> année qu'en 2<sup>e</sup> année notamment ceux qui ont été l'objet d'ajout de la mise à jour de 2003. On note également plus d'exercices supprimés pour raison d'incohérence essentiellement due à une corrélation inférieure à 0,2 ou carrément négative entre l'item et le test. À la suite de ces corrections, la cohérence interne des tests, tout niveau considéré et quelle que soit la discipline, est globalement satisfaisante comme dans les autres pays. Cette cohérence est relativement plus élevée en 2<sup>e</sup> année.

### Comparaison des échantillons

Pour des raisons de représentativité relative des populations cibles aux deux études, il serait important d'accorder une marge de réserve à la comparaison des performances des élèves entre 2000 et 2010. En effet, comme nous venons de le dire, seul l'échantillon 2010 est représentatif des élèves au niveau national, celui de 2000 respecte la répartition des enseignants sur toute l'étendue du Togo. En outre, 12 élèves sont choisis au hasard par classe une fois que l'enseignant de la classe est retenu dans l'échantillon en 2000 au lieu de 15 en 2010. Le tableau ci-dessous nous informe sur l'effectif des élèves concernés par les deux études ainsi que le nombre de classes visitées.

**Tableau 12 : Comparaison des échantillons de 2000 et de 2010**

	2 <sup>e</sup> année			5 <sup>e</sup> année			Roh
	Nombre de classes	Nombre d'élèves	Perte <sup>19</sup> maître/élève	Nombre de classes	Nombre d'élèves	Perte maître/élève	
1999/2000	96	1195	20 %	93	1199	22 %	
2009/2010	180	2648	15 %	179	2582	12 %	0.4

Nous ne saurons donner le coefficient de corrélation intra-classe roh<sup>20</sup> de l'évaluation thématique de 2000 pour les mêmes raisons. Celui de l'évaluation 2010 a été estimé à 0,4 sur la base des résultats cumulés de français et de mathématiques des élèves de 5<sup>e</sup> année. Pour cette valeur la table<sup>21</sup> de Ross et Postlethwaite (1988) prévoit une taille de 2640 individus répartis dans 176 groupes distincts, en raison de 15 individus par groupe pour obtenir une précision de 400 individus pris aléatoirement. Ce qui confirme la validité scientifique du plan d'échantillonnage établi, tenant compte du degré d'homogénéité des niveaux des élèves au sein d'une classe et d'une école à une autre.

La mise en relation des tests relatifs aux deux évaluations conduirait sans nul doute à une approche comparative des résultats des élèves togolais dans le temps : de 1999/2000 à 2009/2010. Cela se fait sans prise en compte des plans d'échantillonnage propres aux deux types d'évaluation du fait de la différence des unités d'analyse. Nous nous focaliserons par la suite sur les résultats des évaluations

<sup>18</sup> Une analyse plus approfondie sur la base de la théorie des réponses à l'item (IRT) relativement à l'évaluation d'impact du programme de formation initiale des maîtres en Guinée sur l'apprentissage des élèves a été faite sur les données des deux vagues d'évaluations 1999 et 2004. Voir Rapport de stage AMAVI

<sup>19</sup> La perte est en relation avec population d'étude ayant fait l'objet d'échantillonnage : elle porte sur les maîtres en 2000 et sur les élèves en 2010.

<sup>20</sup> Voir HOUNGBEDJI (2005).

<sup>21</sup> Voir guide méthodologique PASEC : module échantillonnage



de fin d'année des niveaux d'enseignement considérés pour éviter des comparaisons inadaptées<sup>22</sup>. Il faut remarquer ici que les scores moyens peuvent être différents de ceux déjà rencontrés<sup>23</sup>. En effet, ils proviennent essentiellement de la moyenne des items comparables, c'est-à-dire communs et validés après le traitement du tableau 11.

### Comparaison des performances en 2<sup>e</sup> année

Le tableau ci-après nous renseigne sur l'évolution des scores des élèves ainsi que certains indicateurs contextuels entre 2000 et 2010.

**Tableau 13 : Évolution des scores et des indicateurs contextuels des élèves de 2<sup>e</sup> année entre 2000 et 2010**

2 <sup>e</sup> année	2000			2010		
	Valeur	Intervalle de Confiance		Valeur	Intervalle de Confiance	
		Borne Inférieure	Borne Supérieure		Borne Inférieure	Borne Supérieure
Score moyen de français sur 100	<b>59,2</b>	57,9	60,6	<b>36,4</b>	35,4	37,4
Score moyen de maths sur 100	<b>54,6</b>	53,1	56,0	<b>39,5</b>	38,4	40,6
Pourcentage des filles	<b>49,0 %</b>	46,1 %	51,8 %	<b>48,1 %</b>	46,2 %	50,0 %
Pourcentage d'élèves ayant redoublé la 2 <sup>e</sup> année	<b>27,4 %</b>	24,8 %	29,9 %	<b>22,0 %</b>	20,4 %	23,6 %
Pourcentage d'élèves ayant 1 livre de français	<b>35,1 %</b>	32,4 %	37,9 %	<b>19,7 %</b>	18,1 %	21,2 %
Pourcentage d'élèves ayant 1 livre de maths	<b>30,5 %</b>	27,8 %	33,1 %	<b>10,1 %</b>	9,0 %	11,3 %

Au regard de l'évolution des résultats aux tests PASEC, on relève une chute drastique des niveaux des élèves en 2<sup>e</sup> année entre 2000 et 2010. En effet le score moyen est passé de 59,2 à 36,4 sur 100 en français et celui de mathématiques a baissé de près de 15 points. Parallèlement les conditions d'apprentissage en termes de possession de manuels scolaires se sont détériorées. De 35 % d'élèves de 2<sup>e</sup> année disposant du livre de lecture en 2000, on se retrouve à 19,7 % en 2010. La répartition des livres de mathématiques suit également la même tendance. La proportion des filles dans le système éducatif est quasiment restée la même. Cependant, la fréquence du redoublement au sein du système éducatif togolais a connu une réduction de plus de 5 points. Il est passé de 27,4 % à 22 %.

Ces résultats qualitatifs sont inévitablement corollaires à certaines situations auxquelles cette section ne saurait répondre directement. Nous les verrons dans le chapitre 4 où les facteurs déterminants de la réussite des élèves togolais seront mis en relief.

<sup>22</sup> Les tests PASEC ne donnent pas la possibilité de comparer les résultats des élèves de début et de fin d'année du fait du manque d'items d'encrage et de la non mise à l'échelle des différents items.

<sup>23</sup> En début de ce chapitre (Tableau x 3.1 et 3.2) ou dans les tableaux 3.1 et 3.4 du rapport 2004 sur le « recrutement et formation des enseignants du premier degré au Togo : quelles priorités ? »

## Évolution de quelques indicateurs

Pour l'instant, la description de certains indicateurs présentés dans le tableau 13 précédent et le tableau 14 qui suit laisse croire que l'effort consenti par l'État togolais en termes d'amélioration de la scolarisation et de la qualité de l'enseignement n'a pas contribué à rehausser le niveau des acquis scolaires. En effet, malgré l'ouverture remarquable de la scolarisation en milieu rural<sup>24</sup> entre 2000 à 2010 (passage de 43 % à 64 % du pourcentage d'élèves en milieu rural) et la forte réduction des enseignants sans formation professionnelle de 50,4 % à 6,8 %, les résultats des élèves ont significativement baissé entre les deux évaluations.

**Tableau 14 : Évolution de quelques indicateurs en 2<sup>e</sup> année entre 2000 et 2010**

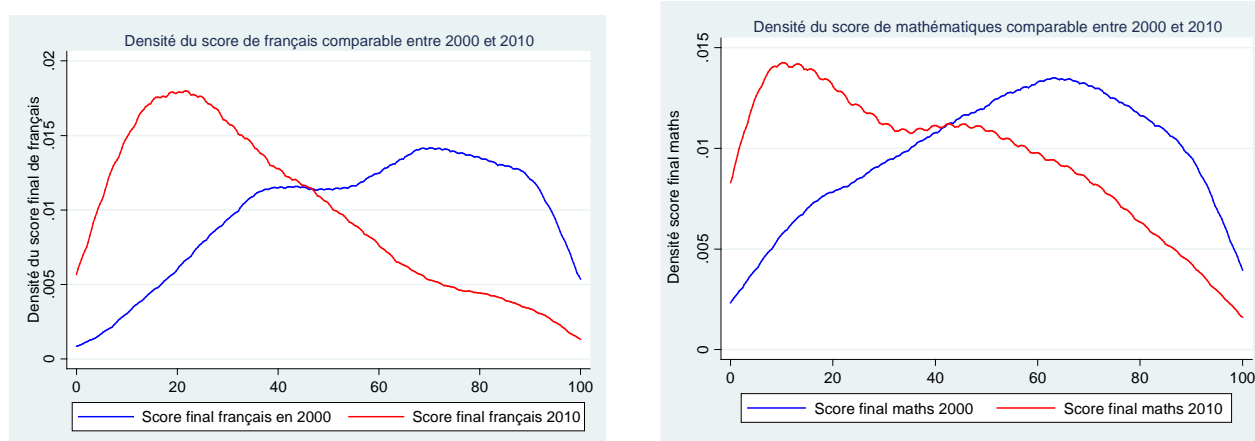
2 <sup>e</sup> année	2000			2010		
	Valeur	Intervalle de Confiance		Valeur	Intervalle de Confiance	
		Borne Inférieure	Borne Supérieure		Borne Inférieure	Borne Supérieure
Pourcentage d'élèves en milieu rural	<b>42,9 %</b>	40,0 %	45,7 %	<b>64,2 %</b>	62,4 %	66,1 %
Pourcentage d'élèves tenus par un maître ayant 3 mois de formation professionnelle	<b>35,9 %</b>	33,2 %	38,6 %	<b>80,2 %</b>	78,7 %	81,7 %
Pourcentage d'élèves tenus par un maître n'ayant aucune formation professionnelle	<b>50,4 %</b>	47,5 %	53,2 %	<b>6,8 %</b>	5,8 %	7,7 %
Pourcentage d'élèves tenus par un maître contractuel	<b>86,3 %</b>	84,3 %	88,2 %	<b>32,9 %</b>	31,1 %	34,6 %
Pourcentage d'élèves en classe multigrade	<b>6,4 %</b>	5,0 %	7,7 %	<b>6,6 %</b>	5,6 %	7,5 %
Effectif moyen des classes	<b>40</b>	39	41	<b>53</b>	52	54

Une comparaison des distributions des scores des différentes disciplines peut apporter plus d'éléments d'appréciation. Les graphiques ci-dessous donnent ces distributions des scores de en fin de 2<sup>e</sup> année.

<sup>24</sup> Deux des quatre axes prioritaires au développement du secteur de l'éducation ont été consacré en faveur de l'accès et à l'équité dans la scolarisation du jeune togolais. Il s'agit de :

- i) l'universalisation de l'enseignement primaire par l'introduction progressive de la gratuité de l'enseignement ;
- ii) l'amélioration de l'accès et de l'équité dans les autres niveaux et types d'enseignement en fonction des ressources disponibles et des besoins de la société par la mise en place d'une politique de régulation des flux scolaires.

**Graphique 11 : Densité des scores de français et de mathématiques de 2<sup>e</sup> année de 2000 et 2010.**



Sur ces graphiques, nous pouvons voir qu'en 2<sup>e</sup> année, quelle que soit la discipline, une plus grande partie des élèves ont un score inférieur à 40/100 en 2010 qu'en 2000.

### Évolution du niveau de compétence

L'étude faite par Michaelowa K. (2001) permet de regrouper les élèves en trois groupes pour chaque discipline. Les trois groupes sont définis ainsi qu'il suit :

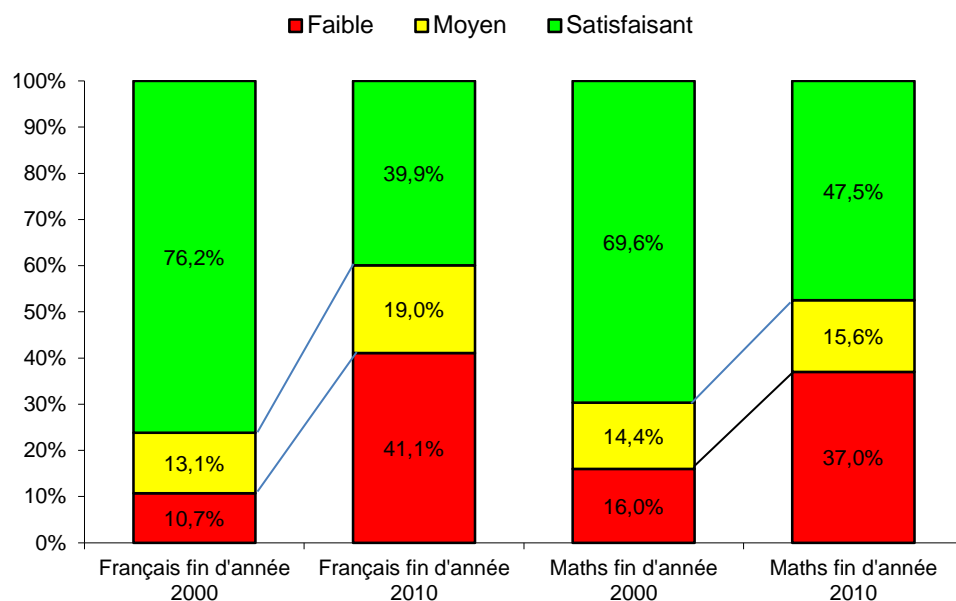
- groupe faible : le score de l'élève est inférieur ou égal à 25 sur 100 ;
- groupe moyen : le score de l'élève est compris entre 25 et 40 sur 100 ;
- groupe satisfaisant : le score de l'élève est supérieur à 40 sur 100.

Le premier groupe est constitué des élèves ayant un niveau de compétence très bas qui peut poser des problèmes pour la suite de leur scolarité. Leurs scores sont inférieurs au score moyen d'un élève qui répondrait au hasard à tous les items du test.

Le dernier groupe est celui des élèves qui se trouvent au-dessus du seuil de connaissance de base défini par Michaelowa K. (2001). Ces élèves peuvent bien continuer leur scolarité.

Le graphique qui suit fait une présentation comparative des distributions par catégorie d'élèves selon les disciplines.

**Graphique 12 : Répartition des groupes d'élèves selon le seuil de compétence (2<sup>e</sup> année)**



Il ressort de ce graphique, une proportion importante d'élèves (près de 40 %) en situation de décrochage aussi bien en français qu'en mathématiques en 2010.

La proportion des élèves en difficulté (groupe moyen) est restée statique en mathématiques alors qu'elle a sensiblement doublé en français entre 2000 et 2010.

Ces deux situations, déductibles directement du niveau de performance des groupes relativement aux 3 seuils, influent sur la proportion des élèves ayant un niveau satisfaisant en termes de connaissances de base au niveau d'enseignement. Aussi, ce groupe d'élèves est en proportion plus importante à l'évaluation 2000 qu'en 2010, toute discipline confondue.

#### **Comparaison des performances en 5<sup>e</sup> année**

En 5<sup>e</sup> année comme en 2<sup>e</sup> année, la situation les scores moyens de français et de mathématiques ont remarquablement baissé entre les deux vagues d'évaluation. Il en est de même pour le pourcentage des élèves disposant de manuels scolaires. Contrairement à la 2<sup>e</sup> année, le nombre de redoublants en 5<sup>e</sup> année a connu une augmentation de près 0,7 % de taux d'accroissement moyen entre 2000 et 2010, malgré la politique sur la réduction de la fréquence de redoublement entreprise dans la dimension de la qualité et de l'équité.

**Tableau 15 : Évolution des scores et des indicateurs contextuels des élèves de 5<sup>e</sup> année entre 2000 et 2010**

5 <sup>e</sup> année	2000			2010		
	Valeur	Intervalle de Confiance		Valeur	Intervalle de Confiance	
		Borne Inférieure	Borne Supérieure		Borne Inférieure	Borne Supérieure
Score moyen de français sur 100	<b>47,7</b>	46,6	48,8	<b>32,6</b>	31,9	33,3
Score moyen de maths sur 100	<b>50,5</b>	49,5	51,5	<b>38,4</b>	37,6	39,1
Pourcentage des filles	<b>43,9 %</b>	41,1 %	46,7 %	<b>43,4 %</b>	41,5 %	45,3 %
Pourcentage d'élèves ayant redoublés la 5 <sup>e</sup> année	<b>19,9 %</b>	17,7 %	22,2 %	<b>21,3 %</b>	19,7 %	22,9 %
Pourcentage d'élèves ayant 1 livre de français	<b>50,7 %</b>	47,9 %	53,5 %	<b>32,5 %</b>	30,6 %	34,3 %
Pourcentage d'élèves ayant 1 livre de maths	<b>43,2 %</b>	40,4 %	46,0 %	<b>31,8 %</b>	30,0 %	33,6 %

L'une des faiblesses du système éducatif togolais est la forte disparité sociale dans les parcours scolaires individuels notamment au détriment des pauvres et des ruraux, et dans une moindre mesure au détriment des filles<sup>25</sup>. Comme en 2<sup>e</sup> année, si la couverture scolaire en milieu rural a augmenté de 2000 à 2010, il en demeure moins dans l'amélioration de la parité entre fille et garçon. En effet le pourcentage des filles dans le système est resté le même (43 %) entre les deux vagues d'évaluations. De plus le nombre de classes multigrades comprenant la 5<sup>e</sup> année a augmenté, passant de 1,6 % en 2000 à 18,2 % en 2010 et ce parallèlement à l'augmentation des effectifs des élèves qui est en moyenne de 52 élèves par classe. Des améliorations ont été observées entre les deux évaluations notamment dans la qualification des enseignants par la réduction drastique du nombre de maîtres sans formation professionnelle.

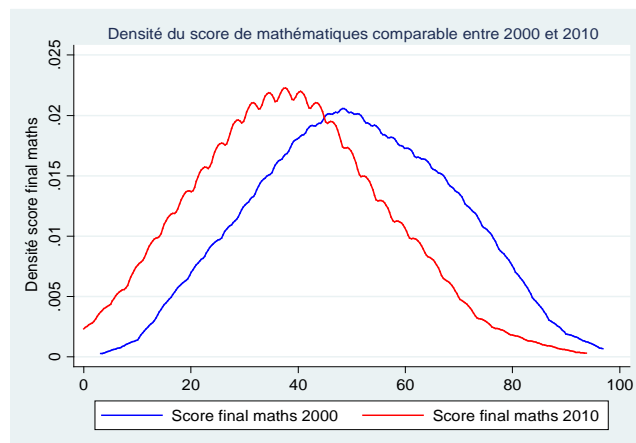
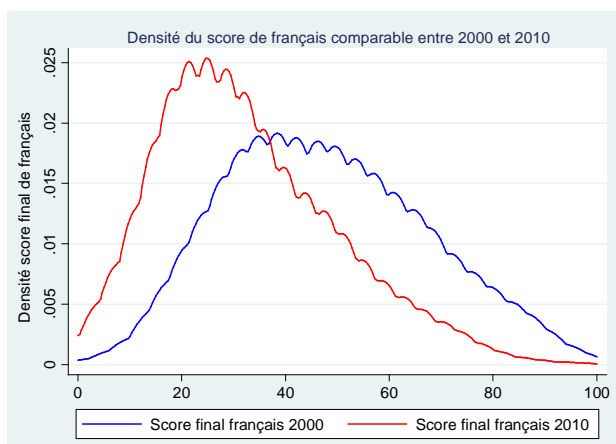
**Tableau 16 : Évolution de quelques indicateurs en 2<sup>e</sup> année entre 2000 et 2010**

5 <sup>e</sup> année	2000			2010		
	Valeur	Intervalle de Confiance		Valeur	Intervalle de Confiance	
		Borne Inférieure	Borne Supérieure		Borne Inférieure	Borne Supérieure
Pourcentage d'élèves en milieu rural	<b>45,9 %</b>	43,1 %	48,8 %	<b>63,3 %</b>	61,4 %	65,2 %
Pourcentage d'élèves tenus par un maître ayant 3 mois de formation professionnelle	<b>28,4 %</b>	25,9 %	31,0 %	<b>75,0 %</b>	73,3 %	76,7 %
Pourcentage d'élèves tenus par un maître n'ayant aucune formation professionnelle	<b>53,7 %</b>	50,9 %	56,5 %	<b>7,7 %</b>	6,7 %	8,8 %
Pourcentage d'élèves tenus par un maître contractuel	<b>82,2 %</b>	80,0 %	84,3 %	<b>23,4 %</b>	21,8 %	25,1 %
Pourcentage d'élèves en classe multigrade	<b>1,6 %</b>	0,9 %	2,3 %	<b>18,2 %</b>	16,7 %	19,7 %
Effectif moyen des classes	<b>36,7</b>	35,9	37,5	<b>52,0</b>	51,0	53,0

<sup>25</sup> Voir PLAN SECTORIEL DE L'ÉDUCATION 2010-2020 : relever le défi du développement économique, social et culturel.

Les graphiques ci-dessous présentent le décalage des performances des élèves dans le temps.

**Graphique 13 : Densité des scores de français et de mathématiques de 5<sup>e</sup> année de 2000 et 2010**

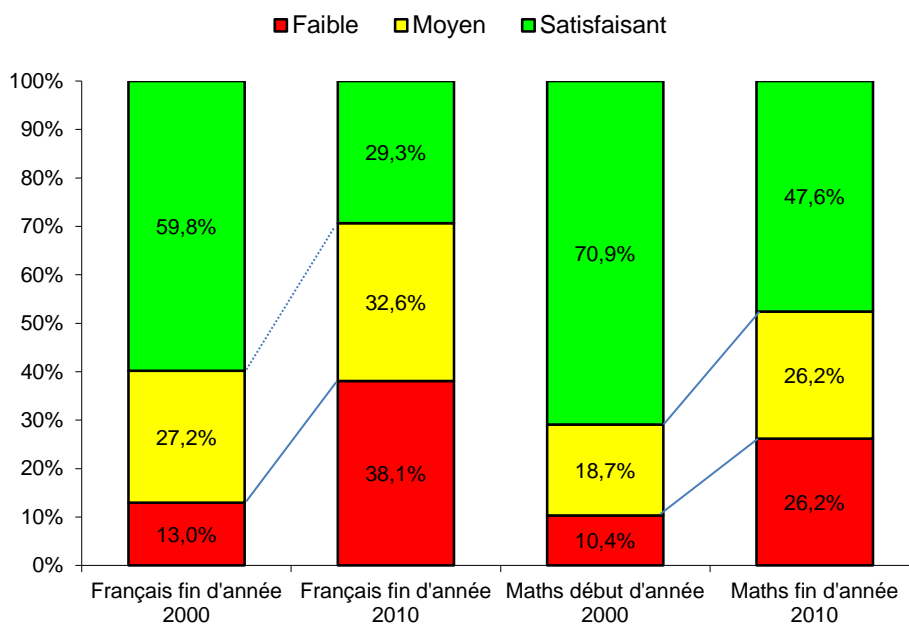


En fin d'année, les distributions des scores de français relatives aux deux vagues d'évaluations sont significativement différentes. Comme en 2<sup>e</sup> année, les performances de la majorité des élèves de 5<sup>e</sup> année en 2010 sont concentrées vers la partie gauche du graphique contrairement à celles des élèves occupant les mêmes classes en 2000. Cela traduit une baisse de niveau en français pour une majorité d'élèves de 5<sup>e</sup> année en 2010 comparativement aux élèves qui étaient à leur place, il y a 10 ans.

En mathématiques et en référence aux scores de fin d'année, les distributions sont relativement identiques entre 2000 et 2010 du point de vue de la forme. Néanmoins, une légère translation des performances dans le temps toujours vers la gauche traduit une baisse du niveau de performance au niveau global en 2010.

Pour ce qui est de l'évolution des compétences, elle est donnée dans le tableau qui suit.

**Graphique 14 : Répartition des groupes d'élèves selon le seuil de compétence (5<sup>e</sup> année)**



À la lumière de ce graphique, la proportion des élèves en décrochage (élève faible : en rouge) est trois fois plus importante en 2010, toutes disciplines confondues. Inversement, celle des élèves disposant une connaissance de base satisfaisante en 2010 est deux fois plus faible. L'étendue des groupes d'élèves en situation de difficulté est plus élevée en 2010 en français comme en mathématiques.

### Comparaison des performances selon le genre de l'élève

Selon le rapport de suivi sur l'EPT 2010, les pays qui tolèrent une forte inégalité entre les sexes paient cher l'affaiblissement du potentiel humain des filles et des femmes, la réduction de leur créativité et le rétrécissement de leur horizon<sup>26</sup>.

La notion du genre a toujours été un défi pour les états africains ces dernières années.

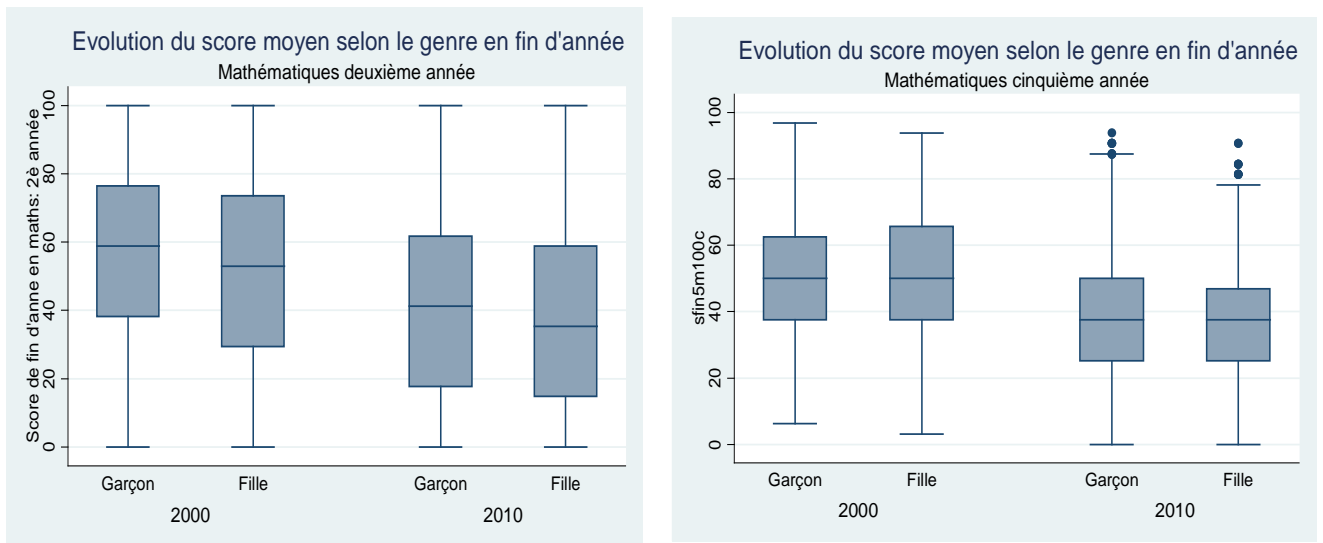
Comme on vient de le voir dans les tableaux 15 et 16 ci-dessus, les progrès vers la parité entre fille et garçon au niveau du système éducatif togolais sont mitigés selon les niveaux d'enseignement (2<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années) considérés. En effet, si statistiquement le pourcentage des filles en 2<sup>e</sup> année au niveau national pouvait atteindre 50 %<sup>27</sup>, celui de la 5<sup>e</sup> année est encore bien en deçà.

Malgré cette situation diversifiée, la scolarisation féminine est-elle suivie d'une amélioration de niveau entre 2000 et 2010 ?

<sup>26</sup> Rapport de suivi sur l'EPT 2011 : la crise cachée : les conflits armés et l'éducation.

<sup>27</sup> Les intervalles de confiance des deux évaluations intègrent chacun la valeur 50%.

**Graphique 15 : Évolution du score de mathématiques de fin d'année selon le genre en 2<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années**



Suivant la tendance générale, les niveaux de performance des élèves, aussi bien filles que garçons, sont en baisse entre 2000 et 2010.

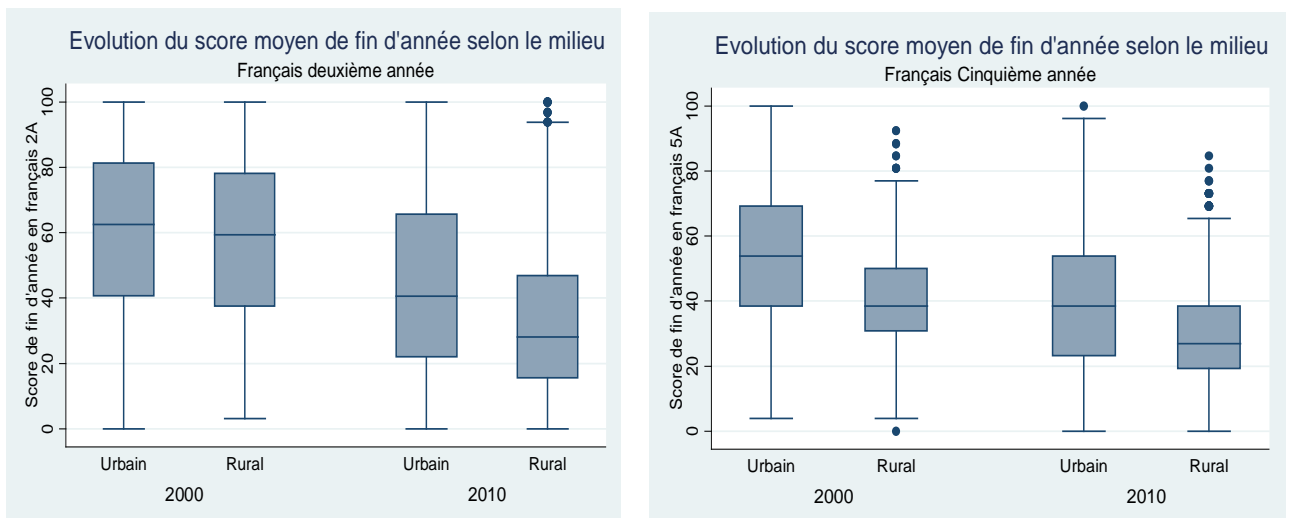
En 2<sup>e</sup> année, le niveau de performance au test de mathématiques des élèves filles par rapport au garçon est légèrement faible en 2000 comme en 2010. Il en est de même en 5<sup>e</sup> année en 2010. Par contre à conditions égales, la fille disposerait sensiblement du même niveau de compétence que le garçon en moyenne en 2000.

Les résultats restent sensiblement les mêmes en français aussi bien en 2<sup>e</sup> qu'en 5<sup>e</sup> année.

**Comparaison des performances selon le milieu de résidence**

Il est question ici de comparer les résultats entre zones rurales et zones urbaines pendant les deux vagues d'évaluation. Les graphiques qui suivent renseignent sur cette évolution.

**Graphique 16 : Évolution du score de français de fin d'année selon le milieu en 2<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années**





Il ressort des deux graphiques un niveau moyen relativement faible des élèves du milieu rural par rapport en 5<sup>e</sup> année, quelles que soient la discipline enseignée et l'année de l'évaluation. Il est à noter ici la présence de quelques élèves de 5<sup>e</sup> année qui performant exceptionnellement bien dans les milieux ruraux.

La même situation s'observe en 2<sup>e</sup> année pendant l'évaluation 2010 contrairement à 2000 où les niveaux de performance restent stables pour les élèves de tous les milieux.

Au terme de ce chapitre, on peut retenir que l'analyse descriptive des résultats de l'évaluation PASEC permet d'apprécier quelques éléments de qualité du système éducatif togolais. Bien que les tests, à l'origine, ne mesurent pas de façon absolue les acquis des élèves, les scores enregistrés par les élèves permettent de fournir des indicateurs sur la performance du système.

Il ressort de cette analyse, une variabilité relativement élevée des performances selon le niveau d'enseignement. Les scores moyens agrégés de mathématiques et de français se situent à 36,4 % en 2<sup>e</sup> année et à 31,4 % en 5<sup>e</sup> année en fin d'année. Ces résultats sont relativement faibles au regard du score moyen de l'ensemble des pays ayant participé au programme entre 2007 et 2010<sup>28</sup>. Ils cachent également des disparités non négligeables en fonction des milieux de vie, du genre, etc.

Comparativement aux résultats de l'évaluation thématique à laquelle le pays a participé en 2000, malgré l'amélioration de plusieurs indicateurs relatifs à la qualité de l'offre de l'enseignement togolais, les résultats de 2010 seraient moins bons. Aussi, entre les deux évaluations, la proportion des élèves en situation de décrochage a-t-elle considérablement augmenté.

---

<sup>28</sup> La moyenne des scores en cinquième année de PASEC VII, VIII et IX.

## CHAPITRE 4 : LES FACTEURS DE LA QUALITÉ

Dans les chapitres précédents, à partir des performances des élèves au test de fin d'année et des répartitions des élèves suivant différents facteurs extrascolaires et scolaires, des informations ont été apportées sur la qualité de l'enseignement primaire en République togolaise. Ces informations sont des constats qui ne suffisent pas pour aider les décideurs du système éducatif dans la mise en place ou l'orientation des politiques éducatives. Dans le présent chapitre, nous cherchons à mettre en évidence les facteurs qui seraient associés aux performances des élèves et qui pourraient orienter les décisions de politiques éducatives.

Des modèles liant d'une part le score final des élèves avec leur score initial et des variables scolaires et extra scolaires ont été élaborés.

### 4.1 Présentation des modèles finaux

La méthode des Moindres carrés ordinaires (MCO) est celle qui est utilisée dans l'élaboration les différents modèles. Nous avons distingué quatre groupes de variables explicatives :

- le score initial de l'élève qui renseigne sur sa situation antérieure ;
- les caractéristiques individuelles de l'élève et son environnement familial ;
- les caractéristiques individuelles de l'enseignant, ses pratiques d'enseignement et l'équipement de la classe ;
- les caractéristiques individuelles des directeurs d'école, le fonctionnement et les caractéristiques des écoles.

Tous les modèles ont été construits par ajout progressif des groupes de variables précédents. Pour les modèles avec score initial, l'introduction des variables est faite suivant l'ordre des groupes de variables annoncées précédemment.

Les modèles sans score initial ont été construits par l'introduction l'un après l'autre des trois derniers groupes de variables.

Les modèles développés utilisent trois variables expliquées : le score final en français, le score final en mathématiques et le score final agrégé des deux disciplines.

#### *Encadré 2 : Éléments pour la lecture des modèles*

##### **Les coefficients des variables dans le modèle**

Lors de l'interprétation des résultats issus des modèles finaux, les deux éléments essentiels pour expliquer la différence de performance sont la significativité du coefficient et son signe.

##### **La significativité d'un coefficient dans le modèle**

À chaque coefficient est associé un seuil de significativité (qui varie entre 1 % et 10 %). Aussi, dès que celui-ci n'est pas atteint, l'effet de la variable n'est pas statistiquement différent de zéro (soit non significative). Des astérisques sont mis sur les coefficients pour indiquer leur niveau de significativité : \*\*\* pour 1 %, \*\* pour 5 % et \* pour 10 %.

Les tableaux qui suivent présentent les modèles finaux obtenus au cours du processus de modélisation. Les résultats obtenus au cours des différentes étapes sont présentés à l'annexe C.

**Tableau 17 : Les modèles finaux de 2<sup>e</sup> année**

Variables indépendantes	Modèles avec score initial			Modèles sans score initial		
	Français-maths	Français	Maths	Français-maths	Français	Maths
Score initial de l'élève en Français et maths	<b>0.685***</b>					
Score initial de l'élève en Français		0.625***				
Score initial de l'élève en mathématiques			0.574***			
L'élève est une fille	<b>-0.0367</b>	0.00603	-0.0841***	-0.0708*	-0.00984	-0.122***
L'âge de l'élève est au-dessus de l'âge normal	<b>0.0770**</b>	0.0566	0.139***	0.268***	0.190***	0.308***
L'élève est un enfant confié		-0.0488	0.0809*			0.0428
Le niveau de vie de l'élève	<b>-0.00767</b>	0.00402	0.0181	0.130***	0.136***	0.105***
L'élève a fait la maternelle	<b>0.00905</b>	0.0569	-0.0227	0.0608	0.0878	0.0295
Le nombre de classes redoublées par l'élève	<b>-0.122***</b>	-0.106***	-0.129***	-0.153***	-0.151***	-0.137***
L'élève parle français à la maison	<b>0.164**</b>	0.183**	0.200**	0.446***	0.481***	0.369***
L'élève utilise les 2 manuels en classe et peut emporter un au moins à la maison	<b>0.0799</b>	0.158**	0.0384	0.269***	0.324***	0.196**
L'élève reçoit de l'aide à la maison pour étudier	<b>0.0662</b>		0.121***	0.157***	0.109*	0.181***
L'élève habite le village ou le quartier de l'école	<b>-0.0555</b>	-0.0481	-0.0569	-0.0316		
Le maître est une femme	<b>-0.117**</b>	-0.0881*	-0.119*	-0.0436		-0.0793
Le maître a plus de 36 ans	<b>-0.192***</b>	-0.211***	-0.176***	-0.239***	-0.227***	-0.228***
Le maître vit avec sa famille		0.104*		0.157*	0.223***	0.0692
Le maître parle la langue locale	<b>0.170**</b>	0.115*	0.198**	0.149	0.138	0.146
Le maître a un diplôme pédagogique	<b>0.102</b>		0.171**		-0.0750	0.0954
Le maître a eu une formation pratique de plus de 5 semaines au cours de sa formation pédagogique initiale	<b>0.471***</b>	0.464***	0.432***	0.503***	0.574***	0.376***
L'effectif de la classe dépasse 40 élèves			0.0543	0.0743	0.0403	0.0983
La fréquence des retards des élèves	<b>0.121***</b>	0.161***	0.0922*	0.183***	0.201***	0.142***
Le maître a mis au moins 3 mois dans les formations complémentaires	<b>0.294***</b>	0.158**	0.331***	0.0991		0.175
Le maître a des avantages sociaux	<b>0.0664</b>	0.124**		0.174**	0.237***	0.0955
Le maître est le directeur de l'école	<b>-0.252***</b>	-0.178***	-0.298***	-0.249***	-0.237***	-0.242***
La classe est électrifiée	<b>0.157**</b>	0.0944	0.224***	0.236**	0.183**	0.264***
Le niveau d'équipement de la classe	<b>-0.00878</b>	-0.0720*	0.0401	-0.0806	-0.0992*	-0.0572
Le maître applique l'approche par compétences	<b>-0.00543</b>	0.0177	-0.0238	-0.0196	0.00662	-0.0359
Les taux de couverture des programmes des 2 disciplines au post-test > 80 %	<b>0.135**</b>		0.207***	0.115*	0.0487	0.169**
Le nombre de manuels possédés par le maître	<b>-0.0718</b>	-0.0456	-0.0689	0.0312	0.0607	0.000605
Le directeur est une femme	<b>0.109</b>	0.0715	0.177*	0.272**	0.229**	0.270***
Le directeur parle la langue locale	<b>0.213***</b>	0.242***	0.145	0.157	0.198**	0.0901
Le niveau de la classe la plus élevée atteinte par le directeur	<b>0.0579***</b>	0.0502***	0.0619***	0.0694***	0.0525**	0.0763***
Le temps mis dans les formations complémentaires par le directeur > 5 mois	<b>-0.143**</b>	-0.0953*	-0.140*			
L'école est une école publique	<b>-0.184***</b>	-0.186***	-0.166**	-0.194**	-0.199**	-0.157*
Le niveau d'équipement de l'école	<b>0.0565</b>	0.0482	0.0644	0.0696	0.0683	0.0639
Le conseil d'établissement est actif	<b>0.0852**</b>	0.0434	0.113**	0.0919	0.0632	0.104*
Le directeur intervient dans la préparation des leçons	<b>0.231***</b>	0.213***	0.191*	0.159	0.150	0.151
Le directeur fait des observations de classe	<b>-0.202***</b>	-0.106	-0.233**	-0.0570	-0.0433	-0.0697
Le nombre de fois que le directeur a été inspecté au courant de l'année	<b>-0.185***</b>	-0.159**	-0.163**	-0.0686	-0.108	
<b>Constante</b>	<b>-1.123***</b>	<b>-1.015***</b>	<b>-1.336***</b>	<b>-1.939***</b>	<b>-1.803***</b>	<b>-1.865***</b>
<b>Observations</b>	<b>2,251</b>	<b>2,251</b>	<b>2,251</b>	<b>2,251</b>	<b>2,251</b>	<b>2,251</b>
<b>R<sup>2</sup></b>	<b>0.623</b>	<b>0.577</b>	<b>0.468</b>	<b>0.236</b>	<b>0.258</b>	<b>0.188</b>

**Tableau 18 : Les modèles finaux de 5<sup>e</sup> année**

Variables indépendantes	Modèles avec score initial			Modèles sans score initial		
	Français-maths	Français	Maths	Français-maths	Français	Maths
Score initial de l'élève en Français et maths	<b>0.585***</b>					
Score initial de l'élève en Français		0.450***				
Score initial de l'élève en mathématiques			0.526***			
L'élève est une fille	<b>-0.0342</b>	-0.0597*	-0.0478	-0.157***	-0.138***	-0.157***
L'âge de l'élève est au-dessus de l'âge normal	<b>-0.000704</b>	-0.0155		-0.0470	-0.0636	-0.0186
L'élève est un enfant confié			0.0741			0.0986*
Le niveau de vie de l'élève	<b>0.0569**</b>	0.0778**	0.0510	0.143***	0.139***	0.108**
L'élève a fait la maternelle	<b>0.0500</b>	0.123*		0.215***	0.272***	0.126
Le nombre de classes redoublées par l'élève	<b>-0.0841***</b>	-0.114***	-0.0634***	-0.145***	-0.157***	-0.109***
L'élève parle français à la maison	<b>0.0688</b>	0.0721	0.107	0.201**	0.218**	0.165*
Nombre de types de travaux extrascolaires faits	<b>-0.0899***</b>	-0.0716***	-0.0891***	-0.097***	-0.0752**	-0.0989**
L'élève utilise les 2 manuels en classe et peut emporter un au moins à la maison	<b>-0.00620</b>	0.0478	-0.00976	0.0868	0.139**	0.0273
Le nombre de parents qui savent lire et écrire	<b>0.0642**</b>	0.0959***	0.0317	0.121***	0.139***	0.0740**
Le maître vit avec sa famille	<b>0.0292</b>	-0.519**	0.0486	-0.926***	-0.956***	-0.784**
Le niveau de la classe la plus élevée atteinte par le maître	<b>0.134**</b>	0.0848	0.123*	0.194**	0.152**	0.176**
Le maître a un diplôme pédagogique	<b>0.0860</b>		0.227***	0.294***	0.159*	0.390***
Le maître a eu une formation pratique de plus de 5 semaines au cours de sa formation pédagogique initiale	<b>-0.195*</b>	-0.103	-0.224**	-0.0856		-0.161
Le maître est un maître volontaire du public	<b>-0.177**</b>	-0.144	-0.184*	-0.0995		-0.168
L'effectif de la classe dépasse 40 élèves	<b>0.146**</b>	0.0932	0.173**	0.103	0.0449	0.169*
Le maître a des avantages sociaux	<b>-0.0941</b>	-0.0681	-0.112	-0.0884	-0.0527	-0.104
Le maître exerce des activités hors fonction	<b>-0.111**</b>	-0.0661	-0.106*	-0.0646	-0.0726	-0.0416
La proportion moyenne des élèves absents un jour normal de classe	<b>0.0242</b>	0.182	-0.441*	-0.510	-0.164	-0.813**
La classe est électrifiée	<b>0.227***</b>	0.246***	0.223***	0.373***	0.318***	0.368***
Niveau d'équipement de la classe	<b>-0.0383</b>	-0.0635	-0.0431	-0.0599	-0.0467	-0.0678
Le maître applique l'approche par compétences	<b>0.0100</b>	-0.0157	0.0251	0.0350	0.0478	0.00966
Le nombre de manuels possédés par le maître	<b>0.00419</b>	0.0633*	-0.0363	0.0604	0.0865**	0.0146
Le directeur est une femme		0.115		0.191*	0.155	0.223**
Le temps mis par le directeur pour aller à l'école	<b>-0.168**</b>	-0.116	-0.189**	-0.0989	-0.0603	-0.119
La classe la plus élevée atteinte par le directeur		0.0479***	0.0147	0.0597**	0.0493**	0.0621**
Le temps mis dans les formations complémentaires en gestion d'école	<b>0.0252**</b>	0.0193*	0.0274*	0.0401***	0.0331***	0.0346*
L'école est une école publique	<b>-0.0865</b>	-0.0861	-0.150**	-0.154*	-0.143*	-0.193**
L'école est une école urbaine		0.0207	-0.180**	-0.115	0.0431	-0.302***
Le niveau d'équipement de l'école	<b>0.0199</b>	0.0197	0.0372	0.0490	0.0356	0.0523
L'école participe à un programme particulier	<b>-0.163**</b>	-0.0600	-0.207***	-0.152*	-0.0886	-0.157*
La fréquence des réunions des parents d'élève initiée par autre que le directeur ou l'APE	<b>0.104***</b>	0.100***	0.101**	0.0965*	0.0957*	0.0937
Le directeur intervient dans la préparation des leçons	<b>-0.125</b>	0.0470	-0.309***	-0.243*	-0.0520	-0.370**
Le directeur intervient dans les leçons modèles	<b>0.109*</b>	0.0432	0.173**	0.162**	0.0586	0.235***
Le budget prévu est couvert	<b>0.168***</b>	0.262***	0.110	0.326***	0.304***	0.276***
Le nombre de fois que le directeur a été inspecté au courant de l'année			0.0565	0.135*	0.0888	0.148*
Le nombre de visites de l'inspecteur à l'école			0.0333*			0.0419*
<b>Constante</b>	<b>0.0292</b>	<b>-0.519**</b>	<b>0.0486</b>	<b>-0.926***</b>	<b>-0.956***</b>	<b>-0.784**</b>
<b>Observations</b>	<b>2,264</b>	<b>2,264</b>	<b>2,264</b>	<b>2,264</b>	<b>2,264</b>	<b>2,264</b>
<b>R<sup>2</sup></b>	<b>0.589</b>	<b>0.506</b>	<b>0.463</b>	<b>0.343</b>	<b>0.361</b>	<b>0.243</b>

**Tableau 19 : Contribution des groupes de variables à la variabilité des scores de fin d'année scolaire de l'élève par modèle**

Modèles	Niveau	Score initial	Variables élèves	Variables maîtres	Variables directeurs	total	VIF max
Mathématiques et Français avec score initial	2 A	0,520	0,022	0,040	0,041	0,623	1,94
	5 A	0,489	0,046	0,030	0,024	0,589	1,76
Français avec score initial	2 A	0,489	0,026	0,028	0,034	0,577	1,96
	5 A	0,370	0,090	0,025	0,021	0,506	1,87
Mathématiques avec score initial	2 A	0,340	0,037	0,050	0,041	0,468	1,99
	5 A	0,364	0,025	0,032	0,042	0,463	1,86
Mathématiques et Français sans score initial	2 A		0,149	0,052	0,035	0,236	1,89
	5 A		0,242	0,055	0,045	0,342	1,89
Français sans score initial	2 A		0,165	0,059	0,033	0,257	1,81
	5 A		0,293	0,038	0,029	0,360	1,88
Mathématiques sans score initial	2 A		0,113	0,045	0,030	0,188	1,90
	5 A		0,121	0,060	0,061	0,242	1,98

Ce tableau permet de tirer les conclusions suivantes :

- Tous les VIF maximums sont inférieurs ou égaux à 1,99 permettant ainsi de dire que la multi colinéarité entre les variables est acceptable du point de vue du seuil fixé pour les rapports PASEC ;
- Le pouvoir explicatif des modèles sans score initial est relativement faible par rapport à celui des modèles avec score initial ;
- Les contributions des scores de début d'année qui représente le passé de l'élève à la variabilité du score de fin d'année dans les modèles sont comprises entre 34 % et 52 % ;
- Le pouvoir explicatif des modèles sans score initial est compris entre 12 % et 30 % de la variabilité des scores de fin d'année ;
- Les variables maîtres et directeurs expliquent moins de 6 % de la variabilité du score final.

## 4.2 Présentation des principaux facteurs identifiés

### Les caractéristiques individuelles de l'élève

#### Le genre

La parité du genre dans le système éducatif en général et dans le primaire en particulier figure parmi les objectifs de l'éducation pour tous. En 2<sup>e</sup> année, les élèves sont à 48 % des filles alors que cette proportion est estimée à 43 % en 5<sup>e</sup> année. L'indice de parité fille/garçon diminue donc de 5 points de pourcentage entre la 2<sup>e</sup> et la 5<sup>e</sup> année. Ce constat permet de dire que les filles sont moins représentées en classe de 5<sup>e</sup> année comparativement à la 2<sup>e</sup> année.

Selon les résultats de l'estimation, les filles performeraient moins que les garçons en mathématiques en 2<sup>e</sup> année (8 % point d'écart-type de différence) et en français en 5<sup>e</sup> année (6 % point d'écart-type de différence).

## L'âge

L'âge moyen des élèves de 2<sup>e</sup> année est presque de 8 ans. En 5<sup>e</sup> année, l'âge moyen est estimé à 11 ans. Signalons que l'âge normal d'entrée en 1<sup>re</sup> année au Togo est de 6 ans. Lors du cursus scolaire, les âges normaux en 2<sup>e</sup> année et en 5<sup>e</sup> année sont donc respectivement 7 ans et 10 ans. Les élèves qui dépassent l'âge normal performeraient mieux que les autres en 2<sup>e</sup> année (8 % points d'écart-type de différence) alors qu'il n'y aurait pas de différence significative sur ce point en 5<sup>e</sup> année. Ils représentent 55 % des élèves observés en 2<sup>e</sup> année et 41 % de ces élèves en 5<sup>e</sup> année.

**Tableau 20 : Statistiques descriptives sur les caractéristiques individuelles des élèves de 2<sup>e</sup> année**

Variable		Caractéristiques		
		Moyenne ou Pourcentage	intervalle de confiance 95%	
			Borne inférieure	Borne supérieure
L'élève est une fille	2 <sup>e</sup> année	<b>0,48</b>	0,46	0,51
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,43</b>	0,40	0,46
L'âge de l'élève	2 <sup>e</sup> année	<b>7,76</b>	7,66	7,85
	5 <sup>e</sup> année	<b>11,26</b>	11,13	11,39
L'élève a un âge au-dessus de l'âge normal	2 <sup>e</sup> année	<b>55%</b>	<b>51%</b>	<b>58%</b>
	5 <sup>e</sup> année	<b>41%</b>	<b>38%</b>	<b>45%</b>

## L'environnement de l'élève

### L'élève est un enfant confié

Dans les études PASEC, les élèves ne vivant pas avec leurs parents biologiques (père et mère) sont considérés comme des enfants confiés. Ils sont généralement sous la responsabilité des grands-parents, d'un tuteur, d'un membre de la famille. Au Togo, à la suite de la collecte des données, près de 13 % des élèves en 2<sup>e</sup> année et 15 % en 5<sup>e</sup> année sont des enfants confiés. Parmi ces élèves, 52,7% en 2<sup>e</sup> année et 46,1 % en 5<sup>e</sup> année vivent avec leurs grands-parents.

En 2<sup>e</sup> année, les élèves qui sont des enfants confiés performeraient mieux en mathématiques que ceux qui ne le sont pas. Alors qu'en 5<sup>e</sup> année, les élèves n'ont pas de résultats moyens différents lorsqu'ils sont confiés ou ne le sont pas. Notons que le fait de confier un enfant peut être lié à la recherche de meilleures conditions d'apprentissage au niveau de l'école et de l'environnement socioéconomique.

**Tableau 21 : Statistiques descriptives sur les personnes qui vivent avec l'élève**

Variable		Caractéristiques		
		Proportion	intervalle de confiance 95%	
			borne inférieure	borne supérieure
Vivre avec son père	2 <sup>e</sup> année	<b>0,73</b>	0,70	0,76
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,69</b>	0,67	0,72
Vivre avec sa mère	2 <sup>e</sup> année	<b>0,82</b>	0,79	0,84
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,76</b>	0,73	0,79
Vivre avec des grands-parents	2 <sup>e</sup> année	<b>0,10</b>	0,08	0,12
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,10</b>	0,08	0,11
Vivre avec un tuteur	2 <sup>e</sup> année	<b>0,05</b>	0,04	0,06
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,05</b>	0,04	0,07
Vivre avec autres	2 <sup>e</sup> année	<b>0,03</b>	0,02	0,05
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,04</b>	0,02	0,06
Être confié	2 <sup>e</sup> année	<b>0,13</b>	0,12	0,15
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,15</b>	0,13	0,17

### Le niveau de vie

Pour appréhender le niveau de vie des élèves, la possession de certains biens par leurs familles a été considérée (voir le tableau ci-après). Un indicateur de niveau de vie des ménages des élèves a été ensuite construit à partir d'une Analyse des correspondances multiples (ACM)<sup>29</sup>. D'après cet indicateur, les 75 % d'élèves des ménages les plus pauvres performeraient moins que les autres en 5<sup>e</sup> année (6 % points d'écart-type de différence). Il n'y a pas de différence de performance liée au niveau de vie en 2<sup>e</sup> année.

<sup>29</sup> L'Analyse des Correspondances Multiples est une procédure statistique qui permet un résumé d'un ensemble de variables en une dimension. L'indicateur calculé ici est obtenu comme combinaison linéaire des biens dont les poids sont déterminés par la procédure.

**Tableau 22 : Statistiques descriptives sur les biens possédés par la famille de l'élève**

Variable		Caractéristiques		
		Proportion	intervalle de confiance 95%	
			borne inférieure	borne supérieure
Utilisation d'eau de robinet	2 <sup>e</sup> année	<b>0,09</b>	0,06	0,11
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,09</b>	0,07	0,11
Utilisation de l'eau de puits	2 <sup>e</sup> année	<b>0,37</b>	0,31	0,42
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,38</b>	0,32	0,44
Toilette avec eau courante	2 <sup>e</sup> année	<b>0,09</b>	0,06	0,12
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,08</b>	0,05	0,1
Possession d'électricité à la maison	2 <sup>e</sup> année	<b>0,28</b>	0,23	0,33
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,3</b>	0,25	0,35
Possession de lampe à pétrole	2 <sup>e</sup> année	<b>0,67</b>	0,63	0,72
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,65</b>	0,61	0,7
Possession de lampe à gaz	2 <sup>e</sup> année	<b>0,01</b>	0	0,02
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,02</b>	0,01	0,03
Possession de réchaud à gaz	2 <sup>e</sup> année	<b>0,02</b>	0,01	0,03
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,04</b>	0,02	0,05
Possession de téléviseur	2 <sup>e</sup> année	<b>0,2</b>	0,17	0,24
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,24</b>	0,2	0,28
Possession d'ordinateur	2 <sup>e</sup> année	<b>0,02</b>	0,01	0,03
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,03</b>	0,02	0,04
Possession de Téléphone	2 <sup>e</sup> année	<b>0,1</b>	0,08	0,12
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,11</b>	0,08	0,14
Possession de Radio	2 <sup>e</sup> année	<b>0,75</b>	0,72	0,78
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,76</b>	0,72	0,79
Possession de livres	2 <sup>e</sup> année	<b>0,14</b>	0,11	0,17
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,21</b>	0,17	0,24
Possession de voiture	2 <sup>e</sup> année	<b>0,05</b>	0,03	0,06
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,05</b>	0,04	0,07
Possession de vélo	2 <sup>e</sup> année	<b>0,35</b>	0,3	0,4
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,37</b>	0,33	0,41
Possession de mobylette	2 <sup>e</sup> année	<b>0,27</b>	0,23	0,3
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,29</b>	0,26	0,33
Indicateur de niveau de vie	2 <sup>e</sup> année	<b>1,7</b>	1,62	1,79
	5 <sup>e</sup> année	<b>1,78</b>	1,69	1,87

### Les travaux extrascolaires

Dans cette évaluation, les travaux extrascolaires désignent les travaux domestiques, les travaux des champs et le petit commerce. Les proportions d'élèves soumis à ces travaux sont importantes, surtout en 5<sup>e</sup> année. Les travaux domestiques sont faits par 82 % des élèves en 2<sup>e</sup> année et 89 % en 5<sup>e</sup> année. Les travaux champêtres, sont faits par 57 % des élèves en 2<sup>e</sup> année et par 67% en 5<sup>e</sup> année. Le petit commerce est fait par 19 % des élèves de la 2<sup>e</sup> et 24% des élèves de la 5<sup>e</sup> année. Par ailleurs, 15 % des élèves en 2<sup>e</sup> année et 13 % des élèves en 5<sup>e</sup> année déclarent qu'ils sont absents en classes par ce qu'ils s'occupent de ces travaux. De plus, environ 18 % d'élèves de la 2<sup>e</sup> année et 19 % d'élèves de la 5<sup>e</sup> année affirment que ces travaux les empêchent d'étudier à la maison. Enfin, la proportion d'élèves qui affirment que ces travaux les empêchent de suivre les cours en classe est de 13 %.



Les analyses que nous avons faites montrent que 56 % des élèves de 2<sup>e</sup> année et 67 % des élèves de 5<sup>e</sup> année font au moins deux des types de travaux extrascolaires et que ces élèves performeraient moins que les autres en 5<sup>e</sup> année (9 % points d'écart-type de différence).

**Tableau 23 : Statistiques descriptives sur les travaux extrascolaires effectués par les élèves togolais de 2<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années**

Variable		Caractéristiques		
		Moyenne ou proportion	intervalle de confiance 95%	
			borne inférieure	borne supérieure
Faire des travaux domestiques	2 <sup>e</sup> année	<b>0,82</b>	0,79	0,85
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,89</b>	0,86	0,92
Faire des travaux champêtres	2 <sup>e</sup> année	<b>0,57</b>	0,51	0,62
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,67</b>	0,62	0,71
Faire le petit commerce	2 <sup>e</sup> année	<b>0,19</b>	0,15	0,22
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,24</b>	0,20	0,28
Nombre des types de travaux effectués	2 <sup>e</sup> année	<b>1,57</b>	1,49	1,66
	5 <sup>e</sup> année	<b>1,80</b>	1,73	1,87
Nombre de types de travaux effectués >=2	2 <sup>e</sup> année	<b>0,56</b>	0,51	0,61
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,67</b>	0,62	0,71
Les travaux extrascolaires empêchent d'étudier	2 <sup>e</sup> année	<b>0,18</b>	0,13	0,23
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,19</b>	0,15	0,24
Les travaux extrascolaires empêchent d'aller à l'école	2 <sup>e</sup> année	<b>0,15</b>	0,10	0,20
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,13</b>	0,09	0,16
Les travaux extrascolaires empêchent de suivre les cours en classe	2 <sup>e</sup> année	<b>0,13</b>	0,09	0,18
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,13</b>	0,09	0,17

## L'alphabétisation des parents, l'aide dans les devoirs et la proximité de l'école

### L'alphabétisation des parents

À partir des statistiques que nous avons obtenues, nous pouvons dire que les proportions des parents qui ne savent pas lire et écrire sont aussi importantes en 2<sup>e</sup> année qu'en 5<sup>e</sup> année. La proportion de mères qui ne savent ni lire ni écrire est bien plus importante que celle des pères qui sont dans la même situation. En effet, on peut remarquer que 42 % des élèves de 2<sup>e</sup> année et 41 % des élèves de 5<sup>e</sup> année ont des parents qui ne savent pas lire et écrire. Les résultats issus des modèles que nous avons élaborés montrent que ces élèves performeraient moins que les autres (6 % points d'écart-type de différence).

### L'aide aux devoirs à la maison

Selon les données recueillies, 66% des élèves de 2<sup>e</sup> année et 65 % des élèves de 5<sup>e</sup> année sont aidés à domicile dans leurs devoirs de maison. Cette aide est d'abord le fait des frères et sœurs (41 % en 2<sup>e</sup> comme en 5<sup>e</sup> année), ensuite des parents (18 % en 2<sup>e</sup> et 16% en 5<sup>e</sup> année) et enfin de répétiteurs (7 % en 2<sup>e</sup> année et 8 % en 5<sup>e</sup> année). Les enseignants sont rarement sollicités pour aider les élèves à la maison. Il ressort de nos analyses que les élèves qui sont aidés à domicile dans leurs devoirs performeraient mieux en mathématiques en 2<sup>e</sup> année (12 % points d'écart-type de différence).

### Le fait que l'élève habite dans le village ou le quartier de l'école

En 2<sup>e</sup> année, la grande majorité des élèves ont leur habitation dans la même localité que leur école. En effet, 74 % des élèves habitent dans le village ou le quartier de leur école et il ressort des résultats de modélisation qu'il n'y aurait pas une différence significative de performances entre les élèves qui habitent le village ou le quartier de l'école et ceux qui habitent en dehors de la localité où se situe l'école.

### La langue parlée par l'élève à la maison

On peut remarquer que 95 % des élèves de 2<sup>e</sup> année et 92 % des élèves de 5<sup>e</sup> année parlent leur langue maternelle à la maison. Peu d'élèves s'expriment en français chez eux. En effet, le français, langue d'enseignement est parlé à la maison par 6 % d'élèves de 2<sup>e</sup> année et par 8 % d'élèves de 5<sup>e</sup> année. Quant à l'anglais et l'arabe, elles ne sont quasiment pas parlées par l'élève à la maison. Les langues maternelles sont majoritairement privilégiées dans la communication en famille, même si les élèves sont contraints de parler le français dans leur salle de classe ou à l'école.

D'après les modèles que nous avons retenus, parler français à la maison aurait une corrélation positive avec les performances de l'élève (16 % points d'écart-type de différence en 2<sup>e</sup> année et 7 % point d'écart-type de différence en 5<sup>e</sup> année en faveur des élèves qui parlent français à la maison). Notons cependant la faible proportion de ces élèves qui fragilise ce résultat.

**Tableau 24 : Statistiques descriptives sur l'alphabétisation des parents d'élèves, l'aide apportées aux élèves et la proximité de l'école pour les classes de 2<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années**

Variable		Caractéristiques		
		Moyenne ou proportion	intervalle de confiance 95%	
			borne inférieure	borne supérieure
Père sait lire et écrire	2 <sup>e</sup> année	<b>0,54</b>	0,50	0,59
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,56</b>	0,52	0,61
Mère sait lire et écrire	2 <sup>e</sup> année	<b>0,31</b>	0,27	0,35
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,29</b>	0,25	0,33
Nombre des parents de l'élève qui savent lire et écrire	2 <sup>e</sup> année	<b>0,86</b>	0,78	0,93
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,86</b>	0,78	0,93
L'élève n'a aucun parent qui sache lire et écrire	2 <sup>e</sup> année	<b>0,42</b>	0,38	0,47
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,41</b>	0,37	0,45
Aide des parents pour étudier	2 <sup>e</sup> année	<b>0,18</b>	0,16	0,20
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,16</b>	0,14	0,19
Aide des frères et sœurs pour étudier	2 <sup>e</sup> année	<b>0,41</b>	0,37	0,45
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,41</b>	0,37	0,45
Aide du maître pour étudier	2 <sup>e</sup> année	<b>0,01</b>	0,01	0,01
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,01</b>	0,00	0,02
Aide du répétiteur pour étudier	2 <sup>e</sup> année	<b>0,07</b>	0,05	0,08
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,08</b>	0,06	0,09
Aide d'une quelconque personne pour étudier	2 <sup>e</sup> année	<b>0,66</b>	0,61	0,71
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,65</b>	0,61	0,70
Habiter dans le village ou le quartier de l'école	2 <sup>e</sup> année	<b>0,74</b>	0,70	0,79

**Tableau 25 : Statistiques descriptives sur les langues parler à la maison par les élèves togolais de 2<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années**

Variable		Caractéristiques		
		Moyenne ou pourcentage	intervalle de confiance 95%	
			borne inférieure	borne supérieure
Parler la langue maternelle à la maison	2 <sup>e</sup> année	<b>0,95</b>	0,93	0,97
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,92</b>	0,90	0,95
Parler le français à la maison	2 <sup>e</sup> année	<b>0,06</b>	0,04	0,07
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,08</b>	0,06	0,10
Parler l'anglais à la maison	2 <sup>e</sup> année	<b>0,003</b>	0,001	0,006
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,01</b>	0,01	0,02
Parler l'arabe à la maison	2 <sup>e</sup> année	<b>0,002</b>	0,001	0,004
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,02</b>	0,01	0,03
Parler une autre langue à la maison	2 <sup>e</sup> année	<b>0,02</b>	0,00	0,03
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,04</b>	0,02	0,05

#### **L'utilisation de livre et possibilité pour l'élève de l'emporter à la maison**

En 2<sup>e</sup> année, le livre de français est utilisé en classe par 43 % des élèves et serait emporté à la maison par 18 % des élèves. En 5<sup>e</sup> année, Il est utilisé par 47 % des élèves et serait emporté à la maison par 31 % d'entre eux.

En ce qui concerne le livre de mathématiques, en 2<sup>e</sup> année, ce livre est utilisé en classe par 27 % des élèves et serait emporté à la maison par 9 % des élèves. En 5<sup>e</sup> année, Il est utilisé par 42 % des élèves et serait emporté à la maison par 29 % d'entre eux. Ces différentes proportions relatives au livre de mathématiques sont plus faibles comparativement à celles du livre de français. Cela se remarque très vite au niveau des proportions des élèves qui peuvent emporter les livres à la maison.

D'après les estimations, un faible nombre d'élèves utilise les deux livres et peut emporter au moins un à la maison (13 % en 2<sup>e</sup> année et 25 % en 5<sup>e</sup> année). Une différence de performance de 15 % points d'écart-type en faveur de ces élèves est constatée en 2<sup>e</sup> année alors qu'en 5<sup>e</sup> année, il n'y a pas de différence significative sur ce point.

**Tableau 26 : Statistiques descriptives sur l'utilisation du livre et la possibilité de l'emporter à la maison pour les élèves togolais de 2<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années**

Variable		Caractéristiques		
		Moyenne ou pourcentage	intervalle de confiance 95%	
			borne inférieure	borne supérieure
Utiliser le livre de français en classe	2 <sup>e</sup> année	<b>0,43</b>	0,37	0,50
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,47</b>	0,42	0,53
Utiliser le livre de mathématiques en classe	2 <sup>e</sup> année	<b>0,27</b>	0,21	0,32
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,42</b>	0,36	0,48
Emporter le livre de français à la maison	2 <sup>e</sup> année	<b>0,18</b>	0,15	0,21
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,31</b>	0,27	0,36
Emporter le livre de mathématiques à la maison	2 <sup>e</sup> année	<b>0,09</b>	0,07	0,12
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,29</b>	0,24	0,33
L'élève utilise les 2 manuels en classe et peut emporter un au moins à la maison	2 <sup>e</sup> année	<b>0,13</b>	0,10	0,16
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,25</b>	0,20	0,29

## Les facteurs scolaires

### La scolarité antérieure des élèves

#### – La fréquentation de la maternelle

La fréquentation de l'école maternelle peut procurer à l'enfant un avantage pour la suite de la scolarité. On remarque que 22 % des élèves de 2<sup>e</sup> année et 20 % des élèves de 5<sup>e</sup> année ont fait la maternelle. Les élèves qui ont fait la maternelle performeraient mieux en 5<sup>e</sup> année en français (12 % points d'écart-type de différence).

#### – Le redoublement

En 2<sup>e</sup> année, 51 % des élèves ont redoublé au moins une classe alors qu'en 5<sup>e</sup> année, cette proportion de 69 %. Selon les résultats d'estimation, le nombre de classes redoublées a une corrélation négative avec les performances des élèves en 2<sup>e</sup> année (diminution de 12 % point d'écart-type par classe redoublée) et en 5<sup>e</sup> année (diminution de 8 % point d'écart-type par classe redoublée).

**Tableau 27 : Statistiques descriptives sur la scolarité antérieure des élèves togolais de 2<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années**

Variable		Caractéristiques		
		Moyenne ou pourcentage	intervalle de confiance 95%	
			borne inférieure	borne supérieure
Faire la maternelle	2 <sup>e</sup> année	<b>0,22</b>	0,19	0,25
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,20</b>	0,17	0,23
Redoubler le CP1	2 <sup>e</sup> année	<b>0,32</b>	0,29	0,35
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,13</b>	0,11	0,15
Redoubler le CP2	2 <sup>e</sup> année	<b>0,23</b>	0,20	0,26
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,11</b>	0,10	0,13
Redoubler le CE1	5 <sup>e</sup> année	<b>0,24</b>	0,21	0,26
Redoubler le CE2	5 <sup>e</sup> année	<b>0,22</b>	0,19	0,25
Redoubler le CM1	5 <sup>e</sup> année	<b>0,22</b>	0,20	0,25
Nombre de classes redoublées	2 <sup>e</sup> année	<b>0,55</b>	0,51	0,58
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,92</b>	0,86	0,98
Nombre de classes redoublées >=1	2 <sup>e</sup> année	<b>0,51</b>	0,48	0,54
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,69</b>	0,66	0,72

## Les caractéristiques de l'enseignant

### Les caractéristiques individuelles du maître

L'enseignant est le personnage central dans le dispositif de formation de l'élève. Les résultats retenus dans l'analyse des facteurs liés à l'enseignant sont relatifs à son âge, son genre, sa formation et sa vie professionnelle.

#### – Le genre du maître

On compte en 2<sup>e</sup> année plus d'élèves dont les maîtres sont des femmes qu'en 5<sup>e</sup> année. En effet, 51 % des élèves de 2<sup>e</sup> année et 47 % des élèves de 5<sup>e</sup> année ont des femmes comme titulaires de classes.

En 2<sup>e</sup> année, les estimations montrent que les élèves ayant des femmes comme maîtres performeraient moins que les autres en 2<sup>e</sup> année (12 % points d'écart-type de différence).

#### – L'âge du maître

En 2<sup>e</sup> année, l'âge moyen du maître est environ de 38 ans alors qu'il est de 37 ans en 5<sup>e</sup> année. En 2<sup>e</sup> comme en 5<sup>e</sup> année, 45 % des élèves ont des maîtres qui sont âgés au moins de 36 ans.

En 2<sup>e</sup> année, les performances des élèves diminueraient avec l'âge de leur maître. En effet, les élèves qui ont un maître âgé de plus 35 ans performeraient moins que ceux qui ont des maîtres plus jeunes (19 % points d'écart-type de différence).

#### – La vie à domicile de l'enseignant

La grande majorité des élèves ont des maîtres qui vivent avec leur famille. En effet, en 2<sup>e</sup> année, 75 % des élèves ont des maîtres qui vivent avec leur famille alors qu'en 5<sup>e</sup> année, cette proportion est de 71 %. Les estimations des modèles montrent que ces élèves performeraient mieux en français en 2<sup>e</sup> année (10 % points d'écart-type de différence) alors que le contraire aurait lieu en 5<sup>e</sup> année (52 % points de différence).

– **Le maître parle la langue locale**

Près de trois élèves sur quatre aussi bien en 2<sup>e</sup> année qu'en 5<sup>e</sup> année, ont des maîtres qui parlent la langue du milieu dans lequel ils enseignent. D'après les estimations, ces élèves performeraient mieux que les autres en 2<sup>e</sup> année (17 % points d'écart-type de différence).

**Tableau 28 : Statistiques descriptives sur les caractéristiques individuelles des maîtres des élèves togolais de 2<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années**

Variable		Caractéristiques		
		Moyenne ou proportion	intervalle de confiance 95%	
			borne inférieure	borne supérieure
Âge du maître	2 <sup>e</sup> année	<b>37,16</b>	35,84	38,48
	5 <sup>e</sup> année	<b>37,65</b>	36,03	39,26
Le maître est une femme	2 <sup>e</sup> année	<b>0,58</b>	0,50	0,66
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,55</b>	0,48	0,62
Âge du maître au-dessus de 35 ans	2 <sup>e</sup> année	<b>0,45</b>	0,36	0,54
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,45</b>	0,37	0,53
Le maître vit seul	2 <sup>e</sup> année	<b>0,18</b>	0,11	0,24
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,18</b>	0,11	0,25
Le maître vit avec d'autres personnes	2 <sup>e</sup> année	<b>0,07</b>	0,03	0,12
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,11</b>	0,04	0,18
Le maître vit avec sa famille	2 <sup>e</sup> année	<b>0,75</b>	0,67	0,82
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,71</b>	0,62	0,79
Le maître parle la langue locale	2 <sup>e</sup> année	<b>0,84</b>	0,78	0,90
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,77</b>	0,70	0,84

**Les formations académique et professionnelle du maître**

– **La classe la plus élevée atteinte par le maître**

Environ 44 % des élèves de la 2<sup>e</sup> année et 71 % des élèves de la 5<sup>e</sup> année ont un maître dont la classe la plus élevée atteinte est supérieure à la 2<sup>nd</sup>e.

En 5<sup>e</sup> année, les élèves dont les maîtres ont atteint au moins la classe de 2<sup>nd</sup>e performeraient mieux que les autres (13 % points d'écart-type de différence).

– **Le diplôme pédagogique du maître**

La majorité des élèves ont un maître qui a obtenu un diplôme pédagogique. En effet, 73 % des élèves de 2<sup>e</sup> année et 77 % des élèves de 5<sup>e</sup> année ont un maître qui a un diplôme pédagogique. Le CEAP et le CAP sont les deux diplômes pédagogiques délivrés à la suite de formations pédagogiques régulières. Environ 27 % des élèves de 2<sup>e</sup> année ont un maître qui a le CEAP contre 15% d'élèves de la 5<sup>e</sup> année. En ce qui concerne le CAP, 40 % des élèves de la 2<sup>e</sup> année et 59 % des élèves de la 5<sup>e</sup> année ont un maître qui a ce diplôme.

Les élèves qui ont un maître qui a un diplôme pédagogique performeraient mieux en mathématiques aussi bien en 2<sup>e</sup> année (17 % points d'écart-type de différence) qu'en 5<sup>e</sup> année (23 % points d'écart-type de différence).

– **La durée de la phase pratique de la formation professionnelle initiale**

Environ 8% des élèves ont un maître qui a fait une phase pratique de la formation pédagogique de plus de 5 semaines.

En 2<sup>e</sup> année, les élèves qui ont un maître ayant fait plus de 5 semaines de phase pratique pour la formation professionnelle performeraient mieux que les autres élèves.

En 5<sup>e</sup> année, les élèves qui ont un maître ayant fait plus de 5 semaines de phase pratique pour la formation professionnelle performeraient moins que les autres élèves (20 % points d'écart-type de différence).

**Tableau 29 : Statistiques descriptives sur la formation académique et la formation professionnelle initiale des maîtres des élèves togolais de 2<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années**

Variable		Caractéristiques		
		Moyenne ou pourcentage	intervalle de confiance 95%	
			borne inférieure	borne supérieure
Niveau de la classe la plus élevée atteinte par le maître > 2 <sup>nde</sup>	2 <sup>e</sup> année	<b>0,44</b>	0,36	0,52
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,71</b>	0,64	0,79
Le maître a le CAM	2 <sup>e</sup> année	<b>0,05</b>	0,00	0,09
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,00</b>	0,00	0,00
Le maître a le CEAP	2 <sup>e</sup> année	<b>0,27</b>	0,19	0,34
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,15</b>	0,09	0,22
Le maître a le CAP	2 <sup>e</sup> année	<b>0,40</b>	0,32	0,48
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,59</b>	0,51	0,67
Le maître a un autre diplôme pédagogique	2 <sup>e</sup> année	<b>0,01</b>	0,00	0,03
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,03</b>	0,00	0,06
Le maître a un diplôme pédagogique quelconque	2 <sup>e</sup> année	<b>0,73</b>	0,66	0,80
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,77</b>	0,70	0,84
Durée en semaine de la phase pratique de la formation pédagogique	2 <sup>e</sup> année	<b>1,81</b>	0,63	2,98
	5 <sup>e</sup> année	<b>1,62</b>	0,55	2,69
Durée de la phase pratique de la f. Pédagogique > 5 semaines	2 <sup>e</sup> année	<b>0,08</b>	0,03	0,12
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,08</b>	0,04	0,13

**Les formations complémentaires des maîtres**

– **Le temps de formations complémentaires des maîtres**

Aussi bien en 2<sup>e</sup> année qu'en 5<sup>e</sup> année, plus de la moitié des élèves ont un maître qui a reçu une formation complémentaire. En effet, 51 % des élèves de la 2<sup>e</sup> année et 67 % des élèves de la 5<sup>e</sup> année ont un maître qui a reçu au moins une formation complémentaire.

En considérant la durée totale des formations complémentaires, 15 % des élèves de la 2<sup>e</sup> année et 14 % des élèves de la 5<sup>e</sup> année ont un maître qui a fait plus de trois mois de formations complémentaires. En 2<sup>e</sup> année, les élèves dont les maîtres ont reçu au moins trois mois de formation complémentaire performeraient mieux que le reste des élèves (29 % points d'écart-type de différence).

**Tableau 30 : Statistiques descriptives sur les formations complémentaires des maîtres des élèves togolais de 2<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années**

Variable		Caractéristiques		
		Moyenne ou proportion	intervalle de confiance 95%	
			borne inférieure	borne supérieure
Le maître a fait une formation complémentaire	2 <sup>e</sup> année	<b>0,51</b>	0,43	0,60
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,67</b>	0,59	0,75
Durée totale des formations complémentaires du maître	2 <sup>e</sup> année	<b>2,66</b>	1,26	4,05
	5 <sup>e</sup> année	<b>2,05</b>	1,40	2,70
Durée totale des formations complémentaires > 3 mois	2 <sup>e</sup> année	<b>0,15</b>	0,09	0,21
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,14</b>	0,09	0,19
Formation complémentaire en recyclage linguistique	2 <sup>e</sup> année	<b>0,12</b>	0,05	0,19
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,19</b>	0,12	0,27
Formation complémentaire en APC	2 <sup>e</sup> année	<b>0,10</b>	0,05	0,14
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,10</b>	0,05	0,15
Formation complémentaire en gestion de classes multigrades	2 <sup>e</sup> année	<b>0,01</b>	-0,01	0,02
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,01</b>	-0,01	0,02
Formation complémentaire en gestion de grands groupes	2 <sup>e</sup> année	<b>0,05</b>	0,01	0,10
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,04</b>	0,01	0,07
Formation complémentaire dans un autre domaine	2 <sup>e</sup> année	<b>0,27</b>	0,20	0,35
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,41</b>	0,32	0,50

## Statut et rémunération du maître

### – Le statut de l'enseignant

Au Togo, on distingue parmi les enseignants fonctionnaires, des moniteurs permanents, des moniteurs, des instituteurs-adjoint stagiaires, des instituteurs adjoints, des instituteurs stagiaires et des instituteurs.

On remarque que 60 % des élèves de la 2<sup>e</sup> année et 76 % des élèves de la 5<sup>e</sup> année ont des maîtres à statut de fonctionnaires alors que 27 % des élèves de la 2<sup>e</sup> année et 9 % des élèves de la 5<sup>e</sup> année ont des maîtres volontaires. Selon les résultats des estimations, les élèves dont les maîtres sont des volontaires performeraient moins en 5<sup>e</sup> année que ceux dont les maîtres ne sont pas des volontaires (18 % points d'écart-type de différence).



– **Le Maître est le directeur d'école**

En 2<sup>e</sup> année, 33 % des élèves ont un enseignant qui est chef d'établissement. Cette même proportion est estimée à 36 % en 5<sup>e</sup> année.

Les élèves de la 2<sup>e</sup> année dont le maître est en même temps le directeur de l'école performeraient moins que les autres élèves (25 % points d'écart-type de différence).

– **Le maître bénéficie des avantages sociaux**

En 2<sup>e</sup> année et en 5<sup>e</sup> années, respectivement 21 % et 23 % des élèves ont un maître qui bénéficie des avantages sociaux.

Selon les résultats d'estimation, en 5<sup>e</sup> année, il n'y a pas une différence de performances entre les élèves dont le maître bénéficie des avantages sociaux et ceux dont le maître n'en bénéficie pas. En 2<sup>e</sup> année, les élèves dont le maître bénéficie des avantages sociaux performeraient mieux en français que les autres élèves (12 % points d'écart-type de différence).

– **Activités en dehors de la fonction de maître**

En 2<sup>e</sup> année, 52 % des élèves ont un maître qui exerce une activité en dehors de sa fonction de maître d'école. En 5<sup>e</sup> année, cette proportion est de 35 %.

En 5<sup>e</sup> année, les élèves dont le maître exerce des activités en dehors de sa fonction d'enseignant performeraient moins que ceux dont le maître n'exerce aucune activité en dehors de cette fonction (11 % points d'écart-type de différence).

**Tableau 31 : Statistiques descriptives sur le statut et la rémunération des maîtres des élèves togolais de 2<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années.**

Variable		Caractéristiques		
		Moyenne ou %	intervalle de confiance 95%	
			borne inférieure	borne supérieure
Maître fonctionnaire	2 <sup>e</sup> année	<b>0,60</b>	0,52	0,68
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,76</b>	0,68	0,83
Maître communautaires	2 <sup>e</sup> année	<b>0,27</b>	0,20	0,34
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,09</b>	0,04	0,15
Le maître est le directeur de l'école	2 <sup>e</sup> année	<b>0,33</b>	0,25	0,41
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,36</b>	0,27	0,44
Le maître exerce des activités en dehors de sa fonction	2 <sup>e</sup> année	<b>0,52</b>	0,43	0,61
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,35</b>	0,27	0,43
Le maître bénéficie des avantages sociaux	2 <sup>e</sup> année	<b>0,21</b>	0,14	0,28
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,23</b>	0,16	0,31

## Les caractéristiques de la classe

### La taille de la classe

Réduire les effectifs des classes à un maximum de 40 élèves dans le primaire est un objectif de la politique éducative togolaise. Plus de la moitié (52 %) des élèves de 2<sup>e</sup> année et plus d'un élève sur quatre (26 %) de la 5<sup>e</sup> année sont dans une classe qui a plus de 40 élèves.

En 5<sup>e</sup> année, les élèves qui sont dans des classes de plus de 40 élèves performeraient mieux que les autres en 5<sup>e</sup> année (15 % points d'écart-type de différence). (Les « meilleures » écoles attireraient plus les élèves surtout en fin de cycle).

### Les élèves absents dans la classe un jour ordinaire

Environ 8 % des élèves de la 2<sup>e</sup> année et 6 % des élèves de la 5<sup>e</sup> année sont absents des classes un jour ordinaire. 39 % des élèves en 2<sup>e</sup> année et 44 % en 5<sup>e</sup> année sont dans des classes où le taux d'absence un jour ordinaire dépasse 6 %. En 5<sup>e</sup> année, ces élèves performeraient moins que les autres (44 % points d'écart-type de différence).

**Tableau 32 : Statistiques descriptives sur les effectifs, le confort et la présence en classe des élèves togolais de 2<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années**

Variable		Caractéristiques		
		Moyenne ou proportion	intervalle de confiance 95%	
			borne inf.	borne sup.
Effectif de la classe	2 <sup>e</sup> année	<b>58,63</b>	52,33	64,93
	5 <sup>e</sup> année	<b>40,39</b>	38,18	42,60
Effectif supérieur à 40 élèves	2 <sup>e</sup> année	<b>0,26</b>	0,19	0,33
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,52</b>	0,43	0,60
Tous les élèves sont bien assis dans la classe	2 <sup>e</sup> année	<b>0,30</b>	0,23	0,37
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,62</b>	0,54	0,70
Nombre d'élèves absents un jour ordinaire estimé par le maître	2 <sup>e</sup> année	<b>4,38</b>	3,58	5,18
	5 <sup>e</sup> année	<b>2,44</b>	1,99	2,90
Proportion d'élèves absents un jour ordinaire	2 <sup>e</sup> année	<b>0,08</b>	0,07	0,09
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,06</b>	0,05	0,07
Pourcentage d'élèves absents un jour ordinaire > 6%	2 <sup>e</sup> année	<b>0,39</b>	0,30	0,47
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,44</b>	0,35	0,52

### Équipement et électrification de la classe

#### – Équipement et électrification de la classe

Il faut mentionner que 31 % des élèves de 2<sup>e</sup> année et 27 % des élèves de 5<sup>e</sup> année ont l'électricité dans leurs salles de classes. Cet état de choses reflète le faible niveau d'électrification des classes au Togo. Les éléments les plus courants dans les salles de classe semblent être le tableau, la craie, la règle et l'équerre. Il y a aussi des classes sans tableau (pour 17 % des élèves en 2<sup>e</sup> année et 5 % des élèves en 5<sup>e</sup> année) et sans craie (pour 27 % des élèves en 2<sup>e</sup> année et 21 % des élèves en 5<sup>e</sup> année) en début d'année au moment de la première phase de la collecte des données. Plus d'un élève sur deux (52 % en 2<sup>e</sup> année contre 60 % en 5<sup>e</sup> année) ont un enseignant qui dispose d'un bureau.

Hormis la règle, détenue par 63 % des classes pour les élèves de 2<sup>e</sup> année et 84 % des classes pour les élèves de 5<sup>e</sup> année, les instruments de mesure sont faiblement possédés en 2<sup>e</sup> année. On dénombre un élève sur quatre qui apprend dans une classe disposant d'une équerre en 2<sup>e</sup> année alors que cette proportion est estimée à 83 % en 5<sup>e</sup> année. Pour le compas, seulement 14 % des élèves sont dans des classes qui en disposent contre 77 % pour les élèves de la 5<sup>e</sup> année.

Les proportions sont encore plus basses quand on s'intéresse à l'existence d'une carte murale (9 % des élèves de 2<sup>e</sup> année et 42 % des élèves de 5<sup>e</sup> année) et à la possession d'un dictionnaire dans la classe (18 % des élèves de 2<sup>e</sup> année et 38 % en 5<sup>e</sup> année). Le constat général est que les instruments sont plus possédés dans les classes de 5<sup>e</sup> année comparativement à celles de la 2<sup>e</sup> année. Pour la modélisation, les biens possédés dans les classes ont été agrégés pour obtenir un indicateur unique d'équipement des classes.

D'après nos estimations, les élèves qui sont dans les classes les mieux équipées performeraient mieux que les autres en 2<sup>e</sup> année (7 % points d'écart-type de différence) Quant à l'électrification, quel que soit le niveau, les élèves qui fréquentent une classe électrifiée performeraient mieux que ceux dont les classes ne sont pas électrifiées (16 % points d'écart-type de différence en 2<sup>e</sup> année et 23% points d'écart-type de différence en 5<sup>e</sup> année)

**Tableau 33 : Statistiques descriptives sur l'équipement et l'électrification des classes des élèves togolais de 2<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années**

Variable		Caractéristiques		
		Moyenne ou pourcentage	intervalle de confiance 95%	
			borne inférieure	borne supérieure
Bureau du maître	2 <sup>e</sup> année	<b>0,52</b>	0,44	0,60
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,60</b>	0,52	0,69
Armoire	2 <sup>e</sup> année	<b>0,21</b>	0,14	0,28
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,25</b>	0,18	0,33
Tableau	2 <sup>e</sup> année	<b>0,83</b>	0,76	0,90
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,91</b>	0,86	0,96
Craie	2 <sup>e</sup> année	<b>0,73</b>	0,65	0,81
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,79</b>	0,71	0,86
Règle	2 <sup>e</sup> année	<b>0,63</b>	0,55	0,72
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,84</b>	0,78	0,91
Équerre	2 <sup>e</sup> année	<b>0,25</b>	0,18	0,32
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,83</b>	0,76	0,89
Compas	2 <sup>e</sup> année	<b>0,14</b>	0,09	0,20
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,77</b>	0,70	0,85
Dictionnaire	2 <sup>e</sup> année	<b>0,18</b>	0,12	0,24
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,38</b>	0,30	0,46
Carte	2 <sup>e</sup> année	<b>0,09</b>	0,05	0,14
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,42</b>	0,33	0,50
Indicateur de niveau d'équipement de la classe	2 <sup>e</sup> année	<b>2,14</b>	2,00	2,27
	5 <sup>e</sup> année	<b>1,91</b>	1,80	2,03
Électricité	2 <sup>e</sup> année	<b>0,31</b>	0,23	0,39
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,27</b>	0,20	0,34

## Possession et utilisation des manuels scolaires et guides pédagogiques par le maître, approche pédagogique et couverture de programme

### – Possession et utilisation des manuels scolaires et guides pédagogiques par le maître

En 2<sup>e</sup> année, 19 % des élèves ont un maître qui possède les manuels de mathématiques et de français. Cette proportion est de 32 % en 5<sup>e</sup> année.

Les élèves dont les maîtres possèdent des manuels de français et de mathématiques performeraient mieux en français que les autres élèves (6 % points d'écart-type de différence).

**Tableau 34 : Statistiques descriptives sur la possession et l'utilisation des manuels scolaire et des guides pédagogiques par les maîtres des élèves togolais de 2<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années.**

Variable		Caractéristiques		
		Moyenne ou pourcentage	intervalle de confiance 95%	
			borne inférieure	borne supérieure
Le maître utilise le manuel de français	2 <sup>e</sup> année	<b>0,81</b>	0,73	0,88
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,68</b>	0,59	0,76
Le maître utilise le manuel de mathématiques	2 <sup>e</sup> année	<b>0,45</b>	0,38	0,51
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,43</b>	0,36	0,50
Guide de français pour le maître	2 <sup>e</sup> année	<b>0,68</b>	0,57	0,79
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,81</b>	0,73	0,88
Guide de mathématiques pour le maître	2 <sup>e</sup> année	<b>0,68</b>	0,59	0,76
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,45</b>	0,38	0,51
La classe a au moins 1 manuel pour 2 élèves dans chaque discipline	2 <sup>e</sup> année	<b>0,43</b>	0,36	0,50
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,68</b>	0,57	0,79
Niveau de possession des manuels par le maître	2 <sup>e</sup> année	<b>0,19</b>	0,14	0,23
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,32</b>	0,25	0,39

### – Utilisation de l'APC

En ce qui concerne l'Approche par compétences (APC), moins de la moitié des élèves ont un maître qui utilise cette approche (38 % des élèves de la 2<sup>e</sup> année contre 35 % des élèves de la 5<sup>e</sup> année).

Les estimations ne révèlent aucune liaison entre l'utilisation de l'APC et les performances des élèves.

### – La couverture du programme d'enseignement

Le taux de couverture des programmes scolaires est important pour les élèves surtout qu'il faut qu'ils arrivent à apprendre le nécessaire pour bien entamer leur classe ultérieure. En 2<sup>e</sup> année, 31 % des élèves ont un maître qui a couvert au moins 80 % du programme d'enseignement de la classe. En 5<sup>e</sup> année, cette proportion est de 36 %.

En 2<sup>e</sup> année, les élèves qui ont un maître ayant couvert au moins 80 % du programme d'enseignement performeraient mieux que ceux dont le maître n'a pas atteint ce seuil (14 % points d'écart-type de différence).

**Tableau 35 : Statistiques descriptives sur l'approche pédagogique et la couverture des programmes du Togo en 2<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années**

Variable		Caractéristiques		
		Moyenne ou pourcentage	intervalle de confiance 95%	
			borne inférieure	borne supérieure
Le maître applique l'APC	2 <sup>e</sup> année	<b>0,38</b>	0,30	0,45
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,35</b>	0,28	0,43
Le taux de couverture du programme dépasse 80 %	2 <sup>e</sup> année	<b>0,31</b>	0,23	0,39
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,36</b>	0,27	0,44
Le nombre de jours d'absence du maître au courant du dernier mois	2 <sup>e</sup> année	<b>1,62</b>	1,13	2,11
	5 <sup>e</sup> année	<b>1,76</b>	1,14	2,38
Le nombre de jours d'absence du maître du dernier mois > 2	2 <sup>e</sup> année	<b>0,23</b>	0,16	0,30
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,22</b>	0,15	0,29

## Caractéristiques du directeur

### Caractéristiques individuelles du directeur

#### – Le genre du directeur

La proportion d'élèves ayant pour chef d'établissement une femme est faible (13 % aussi bien en 2<sup>e</sup> année qu'en 5<sup>e</sup> année).

En 2<sup>e</sup> année, on remarque que les élèves dont le directeur est une femme performeraient mieux en mathématiques (18 % points d'écart-type de différence).

#### – Le temps mis par le directeur pour aller à l'école

Environ 14 % des élèves ont un directeur qui met plus de 20 minutes pour arriver à l'école.

En 5<sup>e</sup> année, ces élèves auraient de moins bonnes performances que les autres. (17 % points d'écart-type de différence).

#### – Le directeur parle la langue du milieu

Que ce soit en 2<sup>e</sup> année ou en 5<sup>e</sup> année, environ 80 % des élèves ont un directeur qui parle la langue du milieu.

Les résultats du modèle final en 2<sup>e</sup> année révèlent que, les élèves ayant un directeur qui parle la langue du milieu ont des résultats meilleurs que ceux ayant des directeurs qui ne parlent pas la langue du milieu (21 % points d'écart-type de différence).

**Tableau 36 : Statistiques descriptives sur les caractéristiques individuelles du directeur des directeurs de l'école primaire au Togo.**

Variable		Caractéristiques		
		Moyenne ou pourcentage	intervalle de confiance 95%	
			borne inférieure	borne supérieure
Le directeur est une femme	2 <sup>e</sup> année	<b>0,13</b>	0,07	0,19
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,13</b>	0,07	0,20
Le temps mis par le directeur pour aller de son domicile à l'école > 20	2 <sup>e</sup> année	<b>0,14</b>	0,08	0,19
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,14</b>	0,08	0,20
Ancienneté du directeur dans l'école	2 <sup>e</sup> année	<b>4,81</b>	4,21	5,41
	5 <sup>e</sup> année	<b>4,85</b>	4,22	5,47
Ancienneté du directeur dans l'école >3 ans	2 <sup>e</sup> année	<b>0,58</b>	0,50	0,66
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,58</b>	0,50	0,66
Le directeur parle la langue locale	2 <sup>e</sup> année	<b>0,80</b>	0,74	0,86
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,80</b>	0,74	0,86

### **Formation académique et formations complémentaires reçues par le directeur**

#### **– La classe la plus élevée atteinte par le directeur**

Nous pouvons faire le constat que 69 % des élèves ont un directeur qui a atteint au moins la classe de la seconde.

En 2<sup>e</sup> année, les résultats de modélisation révèlent que les élèves dont le directeur a atteint au moins la classe de seconde performeraient mieux en français (6 % points d'écart-type de différence).

En 5<sup>e</sup> année, les résultats ont montré que les élèves dont le directeur a atteint au moins la classe de seconde performeraient mieux en français et en mathématiques (5 % points d'écart-type de différence).

#### **– Formation complémentaire du directeur**

En 2<sup>e</sup> année comme en 5<sup>e</sup> année, 47 %, 25 % et 25 % des élèves ont des directeurs d'école primaire qui ont reçu des formations complémentaires respectivement en pédagogie, en animation d'une équipe pédagogique et en gestion d'une école. Par rapport à la durée de ces formations complémentaires, 33 % des élèves ont des directeurs d'écoles qui ont mis plus de mois dans des formations complémentaires. En 2<sup>e</sup> année, ces élèves auraient de moins bonnes performances que les autres (14 % points d'écart-type de différence).

En 5<sup>e</sup> année, le temps mis par le directeur pour les formations en gestion d'école serait lié positivement aux performances des élèves. Autrement dit, la performance des élèves augmenterait avec ce temps (3 % points d'écart-type de différence par mois de plus).

**Tableau 37 : Statistiques descriptives sur la formation académique et les formations complémentaires reçu par les directeurs des écoles primaires du Togo au cours de l'année scolaire 2009/2010**

Variable		Caractéristiques		
		Moyenne ou Pourcentage	intervalle de confiance 95%	
			borne inférieure	borne supérieure
Le niveau de la classe la plus élevée atteinte par le directeur > 2 <sup>nd</sup> e	2 <sup>e</sup> année	<b>0,69</b>	0,62	0,77
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,69</b>	0,62	0,77
Le directeur a reçu une formation pédagogique complémentaire	2 <sup>e</sup> année	<b>0,47</b>	0,39	0,55
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,47</b>	0,39	0,55
Le directeur a reçu une formation complémentaire d'animation d'une équipe pédagogique	2 <sup>e</sup> année	<b>0,25</b>	0,18	0,32
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,25</b>	0,18	0,33
Le directeur a reçu une formation sur la gestion d'une école	2 <sup>e</sup> année	<b>0,29</b>	0,22	0,36
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,29</b>	0,22	0,36
Nombres de différents types de formation complémentaire reçue par le directeur	2 <sup>e</sup> année	<b>1,01</b>	0,83	1,18
	5 <sup>e</sup> année	<b>1,01</b>	0,84	1,18
Durée de la formation complémentaire en gestion d'une école	2 <sup>e</sup> année	<b>1,13</b>	0,73	1,53
	5 <sup>e</sup> année	<b>1,15</b>	0,74	1,55
La durée totale des formations complémentaires reçues est > 5 mois	2 <sup>e</sup> année	<b>0,33</b>	0,26	0,41
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,33</b>	0,26	0,40

## Les caractéristiques de l'école

### Le statut, son milieu, sa participation à des programmes particuliers et son équipement

#### – Le statut de l'école

68 % des élèves sont dans des écoles publiques. Selon les résultats issus de nos modèles, les élèves des écoles publiques performeraient moins en mathématiques en 2<sup>e</sup> année (18 % points d'écart-type de différence) et moins en français en 5<sup>e</sup> année (15 % points d'écart-type de différence).

#### – Le milieu de l'école (urbain/rural)

29 % des élèves observés en 2<sup>e</sup> année comme en 5<sup>e</sup> année sont dans des écoles situées en milieu urbain. En 5<sup>e</sup> année, ces élèves performeraient moins en mathématiques que les autres (18 % points d'écart-type de différence). (Il y a les banlieues des villes).

#### – La participation de l'école à des programmes particuliers

Près de 38 % des élèves observés en 2<sup>e</sup> année comme en 5<sup>e</sup> année se trouvent dans des écoles qui participent à des programmes particuliers. Ces élèves performeraient moins en 5<sup>e</sup> année (16 % points d'écart-type de différence).

#### – Équipement de l'école

Près de 68 % des écoles ont au moins 6 classes. Les écoles du Togo ne possèdent presque pas de salles informatiques, de salles des maîtres, de bibliothèques (moins de 3 % des écoles possèdent

chacun de ces éléments). Il y en a très peu qui ont des cantines gratuites ou de l'eau potable, une pharmacie (moins de 18 % des écoles possède chacun de ces éléments). Un indicateur d'équipement de l'école a été construit pour les besoins de la modélisation.

D'après les modèles réalisés, l'indicateur d'équipement de l'école ne serait pas lié aux performances des élèves.

**Tableau 38 : Statistiques descriptives sur le statut, le milieu, l'équipement et participation à des programmes particuliers des écoles du Togo pour l'année scolaire 2009/2010**

Variable		Caractéristiques		
		Moyenne ou pourcentage	intervalle de confiance 95 95 95%	
			borne inférieure	borne supérieure
Le statut de l'école (publique/privée)	2 <sup>e</sup> année	<b>0,69</b>	0,64	0,74
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,68</b>	0,63	0,73
Indicateur d'équipement de l'école	2 <sup>e</sup> année	<b>1,86</b>	1,73	1,98
	5 <sup>e</sup> année	<b>1,86</b>	1,73	1,99
Situation de l'école (urbaine/rurale)	2 <sup>e</sup> année	<b>0,29</b>	0,22	0,37
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,29</b>	0,21	0,36
L'école participe à un programme particulier	2 <sup>e</sup> année	<b>0,37</b>	0,29	0,45
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,38</b>	0,30	0,46

## Gestion scolaire et relations avec les parents d'élève et la hiérarchie pédagogique

### Relation avec les parents d'élèves

#### – Les réunions avec les parents d'élèves

Nous distinguons trois types de réunions : les réunions à l'initiative du directeur, les réunions à l'initiative de l'APE et des réunions convoquées par d'autres initiatives.

Plus de la moitié des élèves sont dans des écoles où il y a au moins une réunion à l'initiative du directeur ou des parents d'élèves. Mais il faut remarquer que les élèves de la 5<sup>e</sup> année qui sont dans des écoles où la fréquence des réunions initiées par d'autres types d'acteurs est élevée performeraient mieux.

#### – Le conseil d'établissement et les autres regroupements

Environ 62 % et 51 % des élèves sont respectivement dans des écoles où le conseil d'établissement et l'Association des parents d'élèves (APE) sont actifs.

Selon les estimations, les élèves de la 2<sup>e</sup> année qui sont dans des écoles où le conseil d'établissement est actif performeraient mieux (9 % points d'écart-type de différence).



**Tableau 39 : Statistiques descriptives sur la relation entre l'école et les parents d'élèves du Togo au courant de l'année scolaire 2009/2010**

Variable		Caractéristiques		
		Moyenne ou proportion	intervalle de confiance 95%	
			borne inférieure	borne supérieure
Nombre de réunion de parents d'élève à l'initiative du directeur/an	2 <sup>e</sup> année	<b>2,72</b>	2,52	2,91
	5 <sup>e</sup> année	<b>2,72</b>	2,52	2,91
Nombre de réunion de parents d'élève à l'initiative du directeur/an>=3	2 <sup>e</sup> année	<b>0,56</b>	0,48	0,64
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,56</b>	0,48	0,64
Nombre de réunion de parents d'élève à l'initiative de l'APE	2 <sup>e</sup> année	<b>0,87</b>	0,71	1,04
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,86</b>	0,69	1,03
Nombre de réunion de parents d'élève à l'initiative de l'APE>=1	2 <sup>e</sup> année	<b>0,52</b>	0,43	0,60
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,51</b>	0,43	0,60
Nombre de réunion de parents d'élève à une autre initiative	2 <sup>e</sup> année	<b>0,13</b>	0,04	0,23
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,13</b>	0,04	0,23
Nombre de réunion de parents d'élève à une autre initiative>=1	2 <sup>e</sup> année	<b>0,08</b>	0,04	0,13
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,08</b>	0,04	0,13
L'association des parents d'élève est active	2 <sup>e</sup> année	<b>0,51</b>	0,42	0,59
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,51</b>	0,42	0,59
La coopérative scolaire est active	2 <sup>e</sup> année	<b>0,12</b>	0,07	0,17
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,12</b>	0,07	0,17
Le conseil d'établissement est actif	2 <sup>e</sup> année	<b>0,62</b>	0,53	0,70
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,62</b>	0,53	0,70
Le comité de gestion est actif	2 <sup>e</sup> année	<b>0,34</b>	0,27	0,41
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,34</b>	0,27	0,41
Les parents qui refusent que leurs enfants aillent à l'école sont nombreux	2 <sup>e</sup> année	<b>0,84</b>	0,78	0,90
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,84</b>	0,78	0,90

### Gestion scolaire

- **Les retards des enseignants, les interventions du directeur dans la préparation des leçons et l'observation de la classe par**

Près de 89 % des élèves observés en 2<sup>e</sup> année comme en 5<sup>e</sup> année sont des élèves qui sont dans des écoles où le directeur estime que les retards des enseignants sont fréquents. Ces élèves performeraient mieux que les autres en 2<sup>e</sup> année (12 % points d'écart-type de différence).

Environ 90 %, 61 % et 81 % des élèves sont respectivement dans des écoles où le directeur intervient dans la préparation des leçons, les leçons modèles et dans l'observation des classes.

En 2<sup>e</sup> année, les élèves dont le directeur intervient dans la préparation des leçons performeraient mieux que les autres (23 % points d'écart-type de différence). Par contre, les élèves dont le directeur intervient dans l'observation de la classe performeraient moins.

En 5<sup>e</sup> année, les élèves dont le directeur intervient dans la préparation des leçons performeraient moins en mathématiques (13 % points d'écart-type de différence) alors que les élèves dont le

directeur intervient dans les leçons modèles performerait mieux (11 % points d'écart-type de différence).

En ce qui concerne le budget des écoles, 16 % des élèves de la 2<sup>e</sup> année et 24 % des élèves de la 5<sup>e</sup> année se trouvent dans des écoles où le budget prévu est atteint. Selon les résultats d'estimation, les élèves de la 5<sup>e</sup> année qui se trouvent dans des écoles où le budget prévu est couvert performerait mieux (17 % points d'écart-type de différence).

**Tableau 40 : Statistiques descriptives sur la gestion des écoles du Togo au courant de l'année scolaire 2009/2010.**

Variable		Caractéristiques		
		Moyenne ou pourcentage	intervalle de confiance 95%	
			borne inférieure	borne supérieure
Les retards des enseignants par le directeur sont fréquents	2 <sup>e</sup> année	<b>0,89</b>	0,82	0,95
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,88</b>	0,81	0,94
Les réunions directeur et enseignants ont lieu au plus une fois par trimestre	2 <sup>e</sup> année	<b>0,42</b>	0,34	0,51
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,44</b>	0,35	0,53
Le directeur intervient dans la préparation des leçons	2 <sup>e</sup> année	<b>0,90</b>	0,85	0,95
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,89</b>	0,83	0,95
Le directeur intervient dans les leçons modèles	2 <sup>e</sup> année	<b>0,61</b>	0,52	0,69
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,61</b>	0,52	0,70
Le directeur intervient dans les l'observation des classes	2 <sup>e</sup> année	<b>0,81</b>	0,74	0,88
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,81</b>	0,74	0,88
L'école a tous les programmes officiels	2 <sup>e</sup> année	<b>0,63</b>	0,55	0,71
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,63</b>	0,54	0,72
Budget prévu est ouvert	2 <sup>e</sup> année	<b>0,16</b>	0,10	0,22
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,24</b>	0,17	0,30

### Lien avec l'inspection

#### – Inspection du directeur

Majoritairement, les directeurs ne sont pas inspectés au cours de l'année. En effet, environ 80% des élèves sont dans des écoles où le directeur n'a pas été inspecté.

Ainsi, près de 20 % des élèves observés en 2<sup>e</sup> année comme en 5<sup>e</sup> année sont dans des écoles où le directeur a été inspecté au moins une fois. En 2<sup>e</sup> année, ces élèves performerait moins que les autres (19 % points d'écart-type de différence).

#### – Les visites de l'école par l'inspecteur

Près de 52 % des élèves observés en 2<sup>e</sup> année comme en 5<sup>e</sup> année sont dans des écoles qui ont été visitées au moins une fois par l'inspecteur. En 5<sup>e</sup> année, ces élèves performerait mieux que les autres en mathématiques (3 % points d'écart-type de différence).

**Tableau 41 : Statistiques descriptives sur le lien des écoles togolaises avec l'inspection au cours de l'année scolaire 2009/2010**

Variable		Caractéristiques		
		Moyenne ou pourcentage	intervalle de confiance 95%	
			borne inférieure	borne supérieure
Le directeur a été inspecté	2 <sup>e</sup> année	<b>0,21</b>	0,15	0,28
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,22</b>	0,15	0,29
Nombre de visites de l'inspecteur	2 <sup>e</sup> année	<b>2,08</b>	1,74	2,42
	5 <sup>e</sup> année	<b>2,09</b>	1,75	2,44
Nombre de visites de l'inspecteur >=2	2 <sup>e</sup> année	<b>0,51</b>	0,43	0,59
	5 <sup>e</sup> année	<b>0,52</b>	0,43	0,60

## CHAPITRE 5 : PISTES DE POLITIQUES ÉDUCATIVES POUR UNE ÉDUCATION DE QUALITÉ POUR TOUS EN 2020

Sur la base d'un diagnostic, la République togolaise a élaboré et adopté un Plan sectoriel de l'éducation pour la période 2010-2020 (PSE). Dans ce document, les options et le programme de la stratégie d'intervention du pays dans l'éducation pour cette période sont présentés. Notre étude, dans les chapitres précédents nous a permis de lier la performance de l'élève togolais avec ses caractéristiques, celles de son maître et de sa classe et celles de son directeur et de son école. Dans ce chapitre, en mettant les résultats de nos analyses en face du PSE, nous vérifions la compatibilité de ces deux éléments pour s'accorder ou faire des propositions sur les stratégies retenues dans le PSE.

### 5.1 Des mesures liées aux facteurs de réussite scolaire mise en lumière

L'analyse du chapitre 4 permet de dégager des éléments qui peuvent suggérer des actions à mener ou des stratégies à adopter pour une amélioration de la qualité de l'offre éducative au Togo.

#### Mesures en liaison avec les caractéristiques de l'élève et de son environnement individuel

**Rechercher des conditions favorables à la scolarisation des filles :** les filles seraient moins nombreuses que les garçons en classe et elles apprendraient moins bien les mathématiques en début de cycle et le français en fin de cycle.

**Soutenir les ménages les plus modestes dans la scolarisation des enfants :** les 75 % d'élèves issus des ménages de niveau relativement faible apprendraient moins bien que les 25 % autres.

**Diminuer les travaux extrascolaires effectués par les élèves à la maison :** le nombre d'élèves qui effectuent plus d'un type de travaux scolaires est très important et ces élèves apprendraient moins bien que les autres en fin de cycle.

**Assurer la scolarisation des adultes :** plus de la moitié des élèves auraient des parents qui ne sauraient pas lire et écrire et ces élèves apprendraient moins bien que les autres. De plus des parents scolarisés seraient capables d'apporter une aide utile dans les devoirs à la maison à leurs enfants.

**Mettre à la disposition des élèves des manuels scolaires utilisables à l'école et à la maison :** une très petite proportion d'élèves disposerait de tous les manuels scolaires à l'école et à la maison. Ces élèves apprendraient mieux que ces autres et surtout en début de cycle.

**Généraliser la fréquentation de la maternelle :** près de 20 % seulement des élèves ont fait la maternelle alors que les élèves qui l'ont faite apprendraient mieux que les autres en fin de cycle.

**Assurer une forte réduction des redoublements :** la proportion d'élèves qui redoublent des classes resterait très importante et les élèves qui redoublent apprendraient moins bien que les autres.

#### Mesures en liaison avec les caractéristiques du maître et de la classe

**Identifier et bien prendre en compte les problèmes particuliers des enseignants femmes dans l'exercice de leur profession :** près de la moitié des élèves auraient un maître de sexe féminin. Ces élèves apprendraient moins bien que les autres en début de cycle.

**Affecter les maîtres les plus jeunes dans les classes de début de cycle** : près de la moitié des élèves auraient un maître dont l'âge dépasse 35 ans. Ces élèves apprendraient moins bien que les autres et surtout en début de cycle.

**Exiger un niveau d'étude académique du maître supérieur au niveau de la classe de seconde** : près du tiers des élèves auraient un maître dont le niveau académique est inférieur à la première. La proportion la plus importante de ces maîtres se trouverait en début de cycle. Ces élèves apprendraient moins bien que les autres en fin de cycle.

**Assurer la formation pédagogique initiale des maîtres** : près d'un quart des élèves auraient un maître qui n'a pas de diplôme pédagogique. Ces élèves apprendraient moins bien les mathématiques que les autres en début et en fin de cycle.

**Assurer la formation continue des enseignants** : près de 15 % des élèves seulement auraient un maître qui ait pris plus de trois mois dans les formations complémentaires. Ces élèves apprendraient mieux que les autres en début de cycle.

**Prendre des mesures pour éviter le cumul des fonctions de maître de directeur d'école** : près du tiers des élèves seulement auraient un maître qui est en même temps le directeur de l'école. Ces élèves apprendraient nettement moins bien que les autres en début de cycle.

**La prise de mesures pour éviter l'absentéisme des élèves** : près de 40 % des élèves seraient dans des classes où plus de 6 % des élèves seraient absents en moyenne chaque jour alors que ces élèves apprendraient moins bien que les autres en fin de cycle.

**Assurer l'électrification des salles de classe** : près du tiers des élèves seraient dans des classes électrifiées. Ces élèves apprendraient mieux que les autres en début et en fin de cycle.

**Assurer la possession des manuels par les maîtres** : en 2<sup>e</sup> année 19 % et en 5<sup>e</sup> année 32 % des élèves observés ont un maître qui possède les manuels de mathématiques et de français. Ces élèves apprendraient mieux que les autres en fin de cycle.

**Assurer la couverture des programmes** : près du tiers des élèves auraient un maître qui a couvert au moins 80 % du programme d'enseignement de la classe au mois de mai 2010. Ces élèves apprendraient mieux que les autres en fin de cycle.

### **Mesures en liaison avec les caractéristiques du directeur et de l'école**

**Assurer la convergence vers la parité homme/femme dans la fonction de directeur d'école** : une très faible proportion de femmes occuperait la fonction de directeur d'école (près de 13 %) des élèves seulement. Les élèves qui ont un directeur d'école qui est une femme apprendraient mieux les mathématiques en début de cycle.

**Assurer la formation des directeurs en gestion des écoles** : près du tiers des élèves auraient un directeur d'école qui a mis plus de 5 mois dans les formations complémentaires en gestion. Ces élèves apprendraient mieux que les autres en début et en fin de cycle.

**Favoriser la création des écoles privées et les soutenir** : les élèves qui sont dans les écoles privées apprendraient mieux les mathématiques que les autres. Ils représentent près du tiers des élèves observés.

**Assurer la mise en place ou la revitalisation des conseils d'établissement** : près de 38% des élèves seraient dans des établissements où le conseil d'établissement ne serait pas actif. Ces élèves apprendraient moins bien que les autres en début de cycle.

**Améliorer l'efficacité des interventions du directeur auprès des maîtres ou dans les classes** : des interventions par des leçons modèles seraient préférables aux observations de classe. Près de 81% des élèves seraient dans des établissements où le directeur fait des observations de classe. Ces élèves apprendraient nettement moins bien en début de cycle. De l'autre côté, près de 61% des élèves auraient un directeur qui fait des leçons modèles et ces derniers élèves apprendraient nettement mieux que les autres en début de cycle.

**S'assurer de l'élaboration des budgets des écoles et leurs couvertures** : près de 16 % des élèves observés en 2<sup>e</sup> année et près de 24 % des élèves observés en 5<sup>e</sup> année se trouvent dans des écoles où le budget prévu est atteint. Ces élèves apprendraient mieux que les autres en fin de cycle.

**Améliorer l'efficacité des interventions des inspecteurs auprès des directeurs ou dans les classes** : les inspections devraient davantage descendre dans les écoles et les inspections des directeurs devraient être moins nombreuses que les entretiens ou échanges pédagogiques avec les directeurs et les maîtres. En effet, près de 20 % des élèves seraient dans des écoles où le directeur a été inspecté au moins une fois et ces élèves apprendraient moins bien en fin de cycle. De l'autre côté, près de la moitié des élèves seraient dans des écoles qui ont été visitées au moins une fois par l'inspecteur et ces élèves apprendraient mieux en fin de cycle.

Les mesures qui précèdent sont liées à la recherche de l'équité dans l'accès à l'éducation, la formation d'un corps enseignant performant et la bonne gestion des ressources humaines et financières qui peuvent être disponibles pour l'éducation des enfants du Togo. Les autorités éducatives de la République togolaise ont mis en place un Plan sectoriel de l'éducation qui vise l'atteinte d'une éducation de qualité pour tous à l'horizon 2020. Ce plan prend en compte les trois éléments que nous venons de citer.

## 5.2 Stratégie d'intervention de la République togolaise dans l'éducation au niveau du primaire

### Les orientations

Le PSE constitue le nouveau cadre de développement de l'éducation de la République togolaise. La Déclaration de politique sectorielle de l'éducation pour la période 2010-2020 dans sa version adoptée par le gouvernement le 29 juin 2009 est son document de référence. La stratégie globale du secteur de l'éducation qui y est développée s'appuie sur la Réforme de l'enseignement au Togo, le Cadre d'action de Dakar (EPT 2000) et les Objectifs du millénaire pour le développement. Elle présente quatre options. Deux de ces options concernent directement l'enseignement primaire le préscolaire. Ces deux options se déclinent ainsi qu'il suit :

- **réaliser en 2020 la scolarisation primaire universelle, améliorer la qualité des services éducatifs offerts, limiter le financement privé des services aux parents qui le souhaitent et en ont les possibilités financières.**

Pour atteindre la scolarisation primaire universelle deux sous-objectifs sont à considérer : le premier est relatif à l'atteinte d'un accès universel à l'école primaire, le second est relatif à une rétention complète jusqu'en fin de cycle primaire des enfants qui accèdent à l'école.

Concernant l'universalisation de l'accès, différentes mesures sont envisageables. Une première mesure relative à la suppression des frais de scolarité dans les écoles primaires publiques a été instaurée en 2008 avec un effet significatif sur l'accès à l'école. Pour améliorer encore le niveau de l'accès au primaire, il est envisagé de transformer les écoles d'initiative locale en écoles publiques, d'instaurer une gratuité complète des écoles publiques comprenant, outre la suppression des frais scolaires, l'achat des manuels scolaires et le paiement par l'État de tous les enseignants (suppression des enseignants volontaires payés par les parents).

Pour améliorer la rétention des enfants qui accèdent à l'école jusqu'en fin de cycle primaire, le Gouvernement togolais envisage de réduire la fréquence des redoublements et de compléter les écoles à cycle incomplet. Des actions de stimulation de la demande pourront également être envisagées, notamment pour limiter les coûts d'opportunité liés à la scolarisation des enfants des ménages les plus pauvres.

Des actions seront également menées pour améliorer la qualité des acquisitions des élèves. En plus de l'augmentation de la part des dépenses pédagogiques dans les dépenses publiques consacrées à l'enseignement primaire, le Gouvernement togolais entend relancer la formation initiale des instituteurs nouvellement recrutés et la formation continue des enseignants déjà en poste. Il veillera à mettre à la disposition des élèves du primaire des manuels de lecture et de calcul en quantité suffisante, tout en assurant une gestion efficiente de ceux-ci.

- **étendre la couverture du préscolaire, notamment le développement de l'expérience communautaire au bénéfice des populations rurales, en particulier les plus défavorisées**

La stratégie pour le futur vise un développement quantitatif substantiel avec des services de qualité, tant sur la base du fonctionnement des services que des résultats obtenus chez les enfants. Sachant que les bénéfices de l'éducation préscolaire deviennent négligeables au-delà d'une durée de deux années, on distingue deux groupes d'âge pour structurer les activités de la petite enfance qui couvre les enfants de 0 à 5 ans, avec une organisation dans laquelle le préscolaire est réduit à deux années.

Trois principes ont été retenus comme référence pour l'organisation des services pour la petite enfance :

En milieu urbain pour les familles vulnérables, compte tenu des spécificités du milieu, il est anticipé que deux types de personnels formés soient utilisés : ceux qui offriront des services de type préscolaire aux enfants de 4 et 5 ans et ceux qui cibleront spécifiquement leur action sur le renforcement des capacités des parents à prendre en charge les enfants de 0 à 3 ans dans le cadre familial (éducation parentale).

En milieu rural, le premier principe retenu est celui de l'intégration des services au bénéfice des deux catégories d'âge considérées. Pour que la formule communautaire soit efficace et génère les bénéfices attendus pour les enfants, deux éléments essentiels sont considérés : le premier élément

est que les animateurs communautaires recevront une rémunération financée de manière publique. Ceci permettra d'une part de choisir des personnes ayant des caractéristiques souhaitables pour l'activité dont ils auront la charge et d'autre part d'avoir un niveau adéquat d'exigence sur la conduite de leur fonction.

Pour assurer que les résultats attendus seront effectivement produits, le Gouvernement conduira les activités suivantes : formation des animateurs, détermination d'une méthode et d'un programme d'activités à suivre sur l'année, dotation de matériels et de kits pour la mise en œuvre effective du programme d'activités défini, appui et suivi, autant rapproché que régulier, par des conseillers/superviseurs couvrant un nombre raisonnable d'animateurs locaux.

### **Éléments du programme d'intervention prioritaire relatifs au primaire**

Au regard de la situation de l'enseignement, de la formation et du niveau de développement du pays, les priorités du secteur de l'éducation dans le primaire sont les suivantes :

- l'universalisation de l'enseignement à ce niveau ;
- l'amélioration de la qualité de l'offre éducative ;
- l'amélioration de la gestion et de la gouvernance.

Le programme d'intervention établi à partir de ces priorités est constitué de quatre objectifs stratégiques. Trois concernent directement le développement de l'enseignement primaire :

- équilibrer la pyramide éducative nationale tout en corrigeant les disparités (objectif 1) ;
- améliorer l'efficacité et la qualité du service éducatif (objectif 2) ;
- améliorer la gestion et la gouvernance du système éducatif (objectif 4) ;

Chacun de ces trois objectifs est constitué de sous-objectifs. Les sous-objectifs qui concernent directement le développement du primaire sont les suivants :

#### **Encourager le développement de l'encadrement de la petite enfance** (Sous-objectif 1 de l'objectif 1)

Le Gouvernement entend promouvoir l'encadrement de la petite enfance (0-3 ans) et l'éducation préscolaire (4-5 ans). Il encouragera le mode de fonctionnement à base communautaire en faveur du développement de la petite enfance en milieu rural et les jardins d'enfants classiques en milieu urbain. Le but est de préparer globalement les enfants aux apprentissages ultérieurs. Ainsi, pour assurer le développement rapide du sous-secteur, il s'agira :

- d'atteindre un taux de couverture des 0-3 ans de 22,6 % en 2020, soit un effectif de 221 700 ;
- de porter le taux de préscolarisation des 4-5 ans de 8,6 % en 2007 à 22,6 % en 2020, portant les effectifs scolarisés de 34 400 à 107 100 ;
- d'encourager l'initiative privée dans la création des crèches et des écoles préscolaires ;
- de soutenir à travers une subvention annuelle qui atteindrait 18 000 FCFA de 2007 par enfant en 2020, les actions des communautés et des ONG pour créer les centres préscolaires communautaires de manière à faire passer les effectifs de 131 en 2007 à 69 600 en 2020.

L'atteinte de cet objectif passe par les actions suivantes :

- la sensibilisation des communautés rurales sur le bien-fondé du développement de la petite enfance ;
- le renforcement des capacités et pratiques des collectivités locales, des ONG, des communautés et des familles pour la promotion de l'éducation préscolaire ;



- la construction des centres préscolaires communautaires sur l'ensemble du territoire national ;
- des subventions de l'État aux communautés pour l'encadrement des structures de la petite enfance ;
- le soutien de l'État au privé à travers une contractualisation pour l'accroissement de l'offre d'éducation préscolaire.

### **Réaliser l'accès et l'achèvement universels dans l'enseignement primaire**

(Sous-objectif 2 de l'objectif 1)

L'objectif du Gouvernement dans l'optique d'universalisation de ce niveau d'enseignement est de permettre à chaque enfant d'âge scolaire de bénéficier d'une éducation de base de qualité d'ici à 2020. Il s'agit de doter chaque enfant d'un bagage intellectuel, civique et moral solide pour servir de fondement à une vie accomplie et constituer une base pour l'accès au cycle secondaire. Dans ce cadre, le Gouvernement envisage d'arriver à l'achèvement universel de l'école primaire, en particulier pour les enfants issus de familles pauvres, les enfants ruraux et les filles.

Il s'agira par conséquent :

- de porter le taux d'accès d'une génération dans l'enseignement primaire de 90 % en 2007 à 100 % d'ici 2012 ;
- de porter le taux d'achèvement de 66 % en 2007 à 100 % en 2020;
- de continuer à encourager modestement l'initiative privée, par des subventions publiques (qui passeraient de 12,3 % des dépenses courantes pour le primaire en 2007 à 3,6 % en 2020) de manière à réduire sa part relative dans l'enseignement primaire pour la faire passer de 31,9 % (soit un effectif de 385 000) actuellement à 25 % (soit un effectif de 352 000) en 2020;
- d'identifier les mesures adéquates pour que les enfants vulnérables soient inclus dans le système.

L'atteinte de cet objectif passe par les actions sur l'offre et la demande.

Au niveau de l'offre, les actions concerneront :

- la mise en œuvre d'une stratégie d'expansion des classes multigrades dans les zones à faible densité pour assurer la continuité éducative. Cette mesure devra s'accompagner de la formation des enseignants ;
- la construction de 850 nouvelles salles de classe équipées par an d'ici 2020 (la norme retenue étant de 40 élèves par salle), ces constructions devant en priorité rendre l'école disponible à une distance raisonnable pour tous les enfants et assurer la continuité éducative ;
- le remplacement de salles de classe en matériaux provisoires à raison de 150 classes par an jusqu'en 2040 ;
- le recrutement de 1 800 nouveaux enseignants par an jusqu'en 2020 pour ramener le taux d'encadrement à 40 élèves par classe tout en accompagnant le développement de l'enseignement primaire ;
- la transformation progressive des écoles d'initiative locale en écoles publiques d'ici 2012.

Au niveau de la demande, les actions concernent :

- le renforcement de la gratuité de l'enseignement primaire en prenant en compte, en plus de la suppression des frais de scolarité et des cotisations parallèles instituée en 2008, les manuels scolaires et les enseignants ;
- la sensibilisation des parents ainsi que des communautés sur la nécessité de scolariser leurs enfants, notamment les filles ;
- l'organisation de l'enseignement primaire en sous-cycles pour réduire la fréquence des redoublements ;
- le renforcement de la scolarisation des filles par des mesures spécifiques telles que la mobilisation sociale ;
- l'affectation dans les zones hostiles à la scolarisation des filles des enseignantes originaires de ces mêmes localités ;
- la détermination et la mise en place, en collaboration avec les partenaires, au niveau local des actions les plus appropriées pour stimuler la demande en fonction des moyens disponibles ;
- l'identification des groupes vulnérables, l'évaluation de leurs besoins et la définition d'une stratégie appropriée de prise en charge, en collaboration avec tous les ministères concernés, les collectivités locales, les ONG, les communautés religieuses et les autorités traditionnelles.

### **Réduire de manière significative les déperditions scolaires dans l'enseignement primaire**

(Sous-objectif 1 de l'objectif 2)

Il s'agira à cet effet de :

- ramener le pourcentage de redoublants de 24 % en 2007 à 10 % d'ici 2020.

Les stratégies à mettre en œuvre à cette fin se résument comme suit :

- mise en œuvre d'une politique de développement de la petite enfance à base communautaire

En effet, les études montrent que les interventions en appui au développement de la petite enfance accroissent le pourcentage des enfants qui entrent dans les écoles primaires, aussi bien que leur maintien dans le système scolaire. Un accent particulier sera mis sur le contrôle de la qualité et l'assurance que les activités de développement de la petite enfance deviennent partie intégrante de la transition vers l'école. Les enfants appartenant à des groupes particulièrement vulnérables notamment les enfants ruraux ont jusqu'ici moins bénéficié de ce type d'intervention. Une approche intégrée sera développée pour tenir compte de la nutrition, de la santé, du développement cognitif et psychosocial, ainsi que des stratégies d'alphabétisation de la famille mettant l'accent sur la transition vers la scolarisation au primaire.

- Suppression des redoublements dans les sous-cycles de l'enseignement primaire

À cet effet, les autorités de l'éducation entendent procéder à la révision du système d'évaluation et de certification grâce à la création de trois sous-cycles (CP1/CP2), (CE1/CE2), (CM1/CM2). Dans ce contexte, les contenus des programmes sont structurés sur deux années d'études sans possibilité de redoublement entre deux classes du même niveau. Les enseignants seront dotés de compétences en évaluation formative (pour les aider à suivre les progrès des élèves en cours de cycle et apporter un soutien aux enfants ayant un retard) et en évaluation sommative (utilisée en fin de chaque niveau

pour que l'accès au niveau suivant soit correctement régulé sur la base des apprentissages pertinents).

- Information conceptuelle et la sensibilisation de la communauté éducative sur les méfaits du redoublement dans le système éducatif et sur la nécessité d'améliorer la rétention dans les écoles.

Les mesures d'accompagnement de cette disposition portent sur :

- la révision des méthodes d'enseignement, de formation et d'apprentissage ;
- l'application d'une pédagogie différenciée (remédiation et assistance pédagogique pour les apprenants ayant des difficultés) ;
- la réduction de la taille des classes à 40 élèves au maximum à l'échéance 2020 ;
- l'affectation des maîtres qualifiés et expérimentés dans les classes des premier et dernier niveaux ;
- la révision du système d'évaluation pour permettre de mesurer chez l'élève la progression des apprentissages, de vérifier l'acquisition et de déterminer le degré de maîtrise des compétences ;
- la systématisation de la mesure des acquisitions scolaires des élèves ;
- la systématisation du tableau d'honneur pour les meilleurs élèves dans toutes les écoles primaires ;
- la généralisation de l'utilisation du guide du maître dans les écoles primaires ;
- l'intensification des visites des inspecteurs et des conseillers pédagogiques dans les écoles ;
- la généralisation de la formation continue des enseignants ;
- la responsabilisation accrue des établissements scolaires et d'une manière générale, de toute la communauté éducative dans le cadre des projets pédagogiques inclus dans les projets d'école qui seront institutionnalisés et généralisés.

### **Développer une culture de l'évaluation et le pilotage par les résultats dans le système d'enseignement** (Sous-objectif 4 de l'objectif 2)

#### **Stratégies :**

- l'instauration d'une culture de l'évaluation et du pilotage par les résultats dans le primaire et le secondaire

Le développement des capacités d'évaluation standardisée consistera à mettre sur pied un système permanent d'évaluation des progrès éducationnels (type PASEC, MLA). Le système d'évaluation standardisé améliorera le système de prise de décisions et dynamisera les interventions appropriées visant à rehausser les acquis scolaires. Il faudra alors créer un cadre d'informations fonctionnel pour le pilotage à travers les résultats issus de l'évaluation des élèves et des enseignants (suivi des moyens, comportements principaux dont la présence des enseignants, rétention, apprentissages, etc.).

## **Améliorer la qualité de l'encadrement pédagogique à tous les niveaux d'enseignement**

(Sous-objectif 5 de l'objectif 2)

Dans ce cadre les stratégies suivantes seront appliquées :

- restructuration de la chaîne de supervision pédagogique ;
- systématisation de la formation continue des enseignants, des chefs d'établissement et des superviseurs pédagogiques avec un accent particulier sur l'évaluation des apprentissages ;
- renforcement de l'encadrement et du contrôle pédagogiques ;
- renforcement des dotations budgétaires destinées aux missions d'encadrement pédagogique ;
- révision du statut des enseignants en définissant clairement les profils de carrière et la prise en compte des difficultés des enseignants du primaire et du secondaire exerçant dans les zones d'accès difficile.

## **Réviser les programmes** (Sous-objectif 6 de l'objectif 2)

Depuis l'année 2002, le Togo s'est engagé, à l'instar des autres pays membres de la Conférence des ministres de l'Éducation nationale des pays ayant le français en partage (CONFEMEN), dans un processus de refondation des programmes du préscolaire et du primaire selon l'approche par les compétences.

À partir de l'année scolaire 2005/06, les nouveaux curriculums élaborés ont été mis en expérimentation dans vingt-deux écoles réparties sur l'ensemble du territoire. Cette expérimentation a été progressivement menée jusqu'au cours élémentaire deuxième année.

Ce qui reste à faire par rapport à cette réforme curriculaire est la finalisation de la refondation des programmes, l'achèvement de l'expérimentation, la généralisation des nouveaux programmes puis la production de nouveaux manuels de même que des matériels et supports didactiques adaptés aux contenus des nouveaux curriculums.

## **Faciliter l'accessibilité et la disponibilité des manuels scolaires et de matériels didactiques de qualité aux élèves, aux étudiants et aux enseignants** (Sous-objectif 8 de l'objectif 2)

Ici, il est question d'améliorer la disponibilité et l'utilisation des manuels scolaires et des matériels didactiques dans les écoles primaires, dans le secondaire et dans les structures de formation professionnelle et d'apprentissage à travers tout le pays.

### **Stratégies :**

L'atteinte de cet objectif passe par la mise en œuvre des mesures suivantes :

- mettre en œuvre une nouvelle politique nationale du livre scolaire et de matériels didactiques ;
- fournir les manuels scolaires aux écoles pour progresser vers une gratuité complète de l'enseignement primaire ;
- subventionner la distribution des livres scolaires pour une meilleure accessibilité et le maintien d'un prix unique dans tout le pays ;
- former des spécialistes nationaux des manuels scolaires et des matériels didactiques ;
- préciser les modalités d'acquisition, d'utilisation et de conservation des manuels scolaires et matériels didactiques par des textes particuliers.

### **Principaux indicateurs cibles de la stratégie sectorielle au niveau du primaire**

Le plan de mise en œuvre, développé sous la forme d'une matrice, s'articule autour de chacun des objectifs stratégiques retenus et présente :

- les programmes et sous-programmes ;
- les indicateurs de suivi ;
- les structures responsables.

Pour chaque sous-programme, un ou des indicateurs objectivement vérifiables sont définis. Ils constituent les outils de base pour le suivi-évaluation aussi bien de chaque projet que de l'ensemble du programme. Ils seront calculés par les structures responsables à partir des sources indiquées.

Des tableaux des valeurs prévus pour chacune des années de 2009 à 2011 des indicateurs de suivi-évaluation du programme et de chaque projet se trouvent dans l'annexe 1 du PSE. On y trouve également des valeurs des indicateurs du *Fast track*.

## **5.3 La stratégie d'intervention de la République togolaise face au résultat de l'étude PASEC 2010 (recommandations)**

### **Mesures faisant suite à l'étude PASEC et PSE**

Nous avons ressorti dans la partie 5.1 des mesures à prendre en vue de l'amélioration de la qualité de l'éducation au Togo. À la lecture du PSE, on peut retrouver des sous-objectifs du PSE qui ont des liens avec les mesures retenues à la suite de notre étude. Le tableau de la page qui suit donne un aperçu sur la prise en compte de ces mesures dans le PSE. Un signe + dans la case signifie que la mesure est prise en compte dans le PSE.

**Tableau 42 : Prise en compte des mesures ressorties des analyses du PASEC dans le PSE**

<b>Mesures en liaison avec les caractéristiques de l'élève et de son environnement individuel</b>	<b>Prise en compte dans le PSE</b>
Rechercher des conditions favorables à la scolarisation des filles	+
Diminuer les travaux extrascolaires effectués par les élèves à la maison	
Soutenir les ménages les plus modestes dans la scolarisation des enfants	+
Assurer la scolarisation des adultes	+
Mettre à la disposition des élèves des manuels scolaires utilisables à l'école et à la maison	+
Généraliser la fréquentation de la maternelle	+
Assurer une forte réduction des redoublements	+
<b>Mesures en liaison avec les caractéristiques du maître et de la classe</b>	
Identifier et bien prendre en compte les problèmes particuliers des enseignants femmes dans l'exercice de leur profession	
Affecter les maîtres les plus jeunes dans les classes du début de cycle	
Exiger un niveau d'étude académique du maître supérieur celui de la classe de 2nde	
Assurer la formation pédagogique initiale des maîtres	+
Assurer la formation continue des enseignants	+
Prendre des mesures pour éviter le cumul des fonctions de maître de directeur d'école	
Assurer l'électrification des salles de classe	
Assurer la possession des manuels par les maîtres	+
<b>Mesures en liaison avec les caractéristiques du directeur et de l'école</b>	
Assurer la convergence vers la parité homme/femme dans la fonction de directeur d'école	
Assurer la formation des directeurs en gestion des écoles	+
Favoriser la création des écoles privées et les soutenir	+
Assurer la mise en place ou la revitalisation des conseils d'établissement	+
Améliorer l'efficacité des interventions du directeur auprès des maîtres	+
S'assurer de l'élaboration des budgets des écoles et leurs couvertures	+
Améliorer l'efficacité des interventions des inspecteurs dans les écoles	+

## Les recommandations

À la suite de la présentation des résultats, des discussions en plénière, des travaux en groupe, les participants au séminaire de restitution du présent rapport ont fait des recommandations tel qu'il suit :

- Par rapport à l'amélioration des conditions matérielles en classe il est recommandé :
  - ✓ La dotation des élèves et enseignants en manuels scolaires et guides pédagogiques dans toutes les disciplines
  - ✓ La dotation des écoles en matériels didactiques
  - ✓ La redynamisation de la commission nationale de production de manuels scolaires
  - ✓ La gratuité totale de l'école
  - ✓ La dotation des écoles en infrastructures d'accueil
- Par rapport à l'amélioration des capacités d'accueil et mise en place des stratégies pertinentes pour atteindre les enfants vulnérables, il est recommandé ce qui suit :
  - ✓ Accélérer la finalisation de la stratégie nationale d'alphabétisation et d'éducation non formelle
  - ✓ Accélérer le processus de mise en œuvre du programme pilote d'éducation non formelle
  - ✓ Appuyer les enfants des familles démunies par un système de bourse d'études et la généralisation des cantines scolaires
  - ✓ Faire la promotion de l'éducation de la jeune fille
  - ✓ Encourager le système de tutorat familial par : i) la sensibilisation des populations sur le sujet ; ii) l'identification des familles tutrices ; iii) le soutien financier aux familles tutrices
  - ✓ Former les enseignants à l'évaluation des apprentissages dans l'optique de la réduction des taux de redoublement à tous les niveaux.
- Par rapport au renforcement des capacités du personnel enseignant l'atelier recommande :
  - ✓ Intégrer le préscolaire dans les écoles d'application
  - ✓ Adopter une politique de fonctionnement continu des ENI
  - ✓ Former les Prof.ENI en production de matériels didactiques
  - ✓ Construire des logements pour les Prof.ENI et les élèves maîtres dans les ENI
  - ✓ Construire des écoles d'application dans les autres ENI
  - ✓ Pourvoir les nouvelles inspections de personnels d'encadrement et administratif
  - ✓ Doter les inspections de matériel roulant
  - ✓ Redéployer les conseillers pédagogiques.

## CHAPITRE 6 : LES COMPARAISONS INTERNATIONALES

Les chapitres précédents se sont consacrés au diagnostic du système éducatif national. Il est à présent important, dans un contexte de mondialisation et dans une vision commune d'atteinte aux objectifs d'une éducation de qualité pour tous d'ici 2015, de comparer de façons générale la gestion des systèmes afin d'identifier les problèmes communs et partager les bonnes expériences.

L'objectif du présent chapitre est de fournir une comparaison des résultats scolaires des différentes évaluations PASEC des pays ayant participé au programme de 2006 à 2010. Cette comparaison internationale mettra également en relief les indicateurs contextuels sur la richesse, les dépenses en éducation, le taux d'accès en cinquième année et la part des élèves parlant le français à la maison, calculés sur les échantillons PASEC des 10 pays concernés. Les scores et taux de réussite sont calculés sur la base de scores comparés, ainsi un travail d'analyse d'items a été effectué et certains items ont été retirés afin que les résultats des différents pays soient basés sur des items communs, de même nature, de telle sorte que la cohérence globale des tests soit respectée. Nous ne retrouvons donc ici pas exactement les mêmes résultats tels qu'indiqués dans le chapitre 3, ceci se justifiant par le retrait de certains items.

### 6.1 Résultats et indicateurs contextuels

Les scores présentés sont issus des réponses aux items des tests standardisés du PASEC, réajustés pour assurer une plus grande comparabilité sur l'ensemble des pays enquêtés. Il s'ensuit que les moyennes par pays diffèrent quelque peu des moyennes présentées dans les rapports nationaux des différentes évaluations<sup>30</sup>. Ces comparaisons internationales reposent sur les scores des élèves en fin d'année. Les années de collecte de données sont fournies dans le tableau ci-dessous, avec les indicateurs contextuels et les scores moyens.

**Tableau 433 : Indicateurs contextuels PASEC VII, VIII et IX\***

\* À l'exception de Maurice et du Liban, les tests étant très différents ; \*\* tests de fin d'année.

Année	Pays	PIB par habitant (en USD)	Dépenses publiques par élève en % du PIB par tête	Taux de scolarisation	Taux d'abandon en 5 <sup>e</sup> année	Taux d'accès en 5 <sup>e</sup> année	Pourcentage d'élèves qui parlent le français à la maison	Score moyen 5 <sup>e</sup> année Français (sur 100) **	Score moyen 5 <sup>e</sup> année Maths (sur 100) **
2006	Gabon	13094	4,00%	133%	-	70	94,30%	61,4	44,3
2007	Burkina	1124	29,70%	65%	13,7%	72	9,80%	37,7	38,5
2007	Congo	3511	11,10%	114%	17%	77	29,00%	36,9	36,4
2007	Sénégal	1666	16,50%	87,6%	12,6%	71	5,20%	40,6	42,1
2009	Burundi	393	20,70%	130,4%	3,3%	62	2,70%	41,6	45
2009	Côte d'Ivoire	1702	16,60%	74%	-	66	23,70%	37,3	27,3
2009	Comores	1183	29,50%	101,5%	-	-	7,00%	33,6	36,5
2010	RDC	320	-	90%	-	60	14,00%	42,3	45,5
2010	Tchad	1301	9,60%	94,02%	19%	32	13,87%	35	37,4
2010	Togo	851	10,80%	140%	-	78	8,70%	30,9	36,4
<b>Moyenne</b>		<b>2514,5</b>	<b>16,50%</b>	<b>103%</b>		<b>65,33</b>	<b>18,46%</b>	<b>39,7</b>	<b>39,9</b>

Les chiffres dans ce tableau proviennent de plusieurs sources, mais de la même pour chaque variable renseignée. Les données sur le revenu proviennent de la Banque Mondiale, celles sur les dépenses publiques par élève sont extraites des données de l'UNESCO alors que les autres données proviennent des rapports des évaluations diagnostiques PASEC.

<sup>30</sup> Elles tiennent également compte de la pondération, conformément aux plans d'échantillonnages retenus, ce qui permet d'interpréter les résultats obtenus au niveau national.



Ce tableau révèle que le taux d'accès à l'école s'est beaucoup amélioré grâce à la suppression des frais de scolarité dans les pays, mais en moyenne seulement deux élèves sur trois accèdent en cinquième année de l'enseignement primaire (65%) et la dépense publique par élève est estimée à plus de 16% du Produit Intérieur Brut (PIB) par habitant en moyenne. Le décrochage des élèves reste encore important pour les pays où l'information est disponible (13%). Les élèves du Gabon où le PIB par habitant est le plus élevé (13.094 dollars) et où le français est utilisé chez la majorité d'entre eux (94%) obtiennent les meilleurs scores en français. Les apprentissages en mathématiques sont par contre plus importants au Burundi et en République Démocratique du Congo malgré le faible niveau du PIB/habitant. Ces indicateurs contextuels macros n'expliquent que très peu les différences de résultats scolaires mesurés par le score moyen aux tests PASEC.

## 6.2 Les scores des élèves en français et en mathématiques

Les graphiques qui seront présentés par la suite illustrent la distribution des résultats des élèves par pays. Ils permettent ainsi de les comparer tant au niveau de la moyenne des performances que de leur dispersion.

Par ailleurs, il est d'usage, dans les études du PASEC, de considérer un score de 40 points sur 100 comme seuil minimum de réussite.

Notons que plusieurs approches peuvent être choisies pour fixer la note considérée comme « seuil minimum ». Elles sont souvent basées sur l'objectif de l'évaluation. Au PASEC, les pays n'ont pas fixé ce qui constitue pour eux « le seuil minimum d'acquisition ». Cependant, dans une perspective de comparaison internationale, il faut disposer d'un seuil valable à la fois dans tous les pays. Étant donné qu'environ 25% de réponses correctes peuvent être attendus d'un élève du PASEC qui choisit ses réponses au hasard, 40% de réponses correctes peut apparaître un niveau minimal acceptable pour un élève<sup>31</sup>. Il peut être supposé qu'en dessous d'un taux de réponses correctes de 40%, des connaissances fondamentales en mathématiques et en français ne sont pas assurées.

Dans le cadre des nouvelles évaluations groupées, les conseillers techniques feront recours aux Modèles de réponse à l'item (MRI) dans leurs analyses psychométriques comme ceci est déjà le cas pour quelques pays du PASEC XI. Les MRI permettront la détermination d'une échelle de performance, au niveau international comme national, et l'identification d'un seuil minimum d'acquisition qui soit plus rigoureusement obtenu que la méthode actuellement utilisée.

---

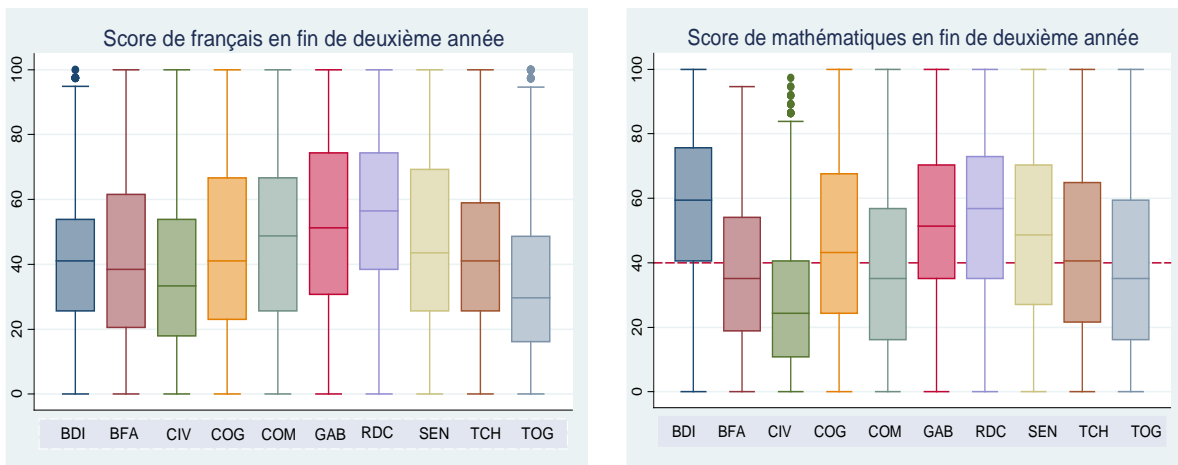
<sup>31</sup> Michaelowa, K. (2001). *Les indicateurs de résultats dans l'analyse des politiques de l'enseignement en Afrique francophone*, Document de travail du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN.

### Note technique pour la lecture de boîte à moustaches

La boîte à moustaches est un outil statistique qui sert à la représentation schématique d'une distribution. On repère sur la boîte à moustaches d'une variable :

- l'échelle des valeurs de la variable, située sur l'axe vertical ;
- la valeur du premier quartile (25% des effectifs), correspondant au trait inférieur de la boîte ;
- la valeur du deuxième quartile (50% des effectifs), représentée par un trait horizontal à l'intérieur de la boîte. Le trait à l'intérieur de la boîte correspond donc à la médiane de la distribution ;
- la valeur du troisième quartile (75% des effectifs), correspondant au trait supérieur de la boîte ;
- les 2 « moustaches » inférieure et supérieure, représentées ici par les petits rectangles verticaux de part et d'autre de la boîte. Ces 2 moustaches, délimitent les valeurs dites *adjacentes* qui sont déterminées à partir de l'écart interquartile (différence entre le troisième et le premier quartile) ;
- les valeurs dites extrêmes, atypiques ou exceptionnelles, situées au-delà des valeurs adjacentes sont individualisées. Elles sont représentées par des marqueurs (carré, ou étoile, etc.)

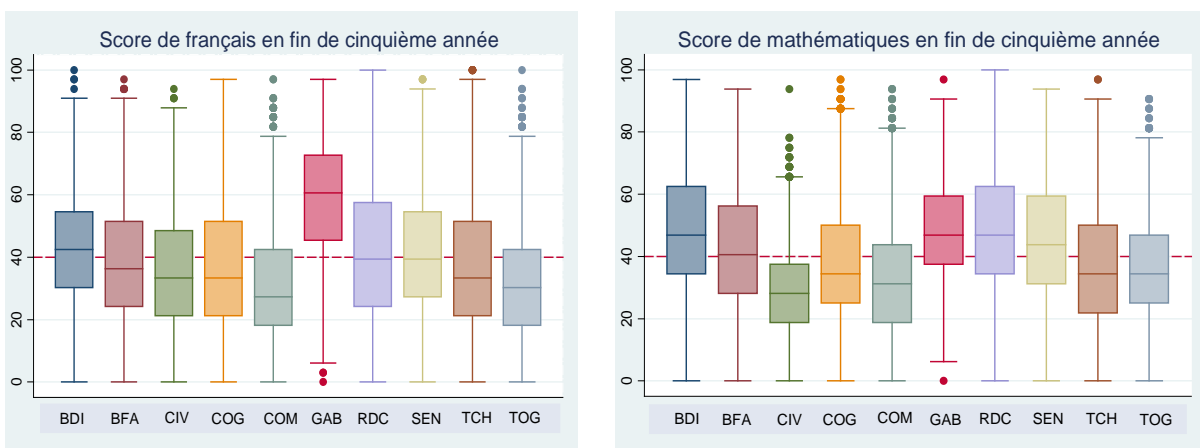
**Graphique 17 : Résultats aux tests PASEC de 2<sup>e</sup> année en français (ou langue d'enseignement) et mathématiques dans dix pays**



*Abréviations PAYS : BDI Burundi – BFA Burkina Faso – CIV Côte d'Ivoire – COG Congo Brazzaville – COM Comores – GAB Gabon – RDC République Démocratique du Congo – SEN Sénégal – TCD Tchad – TOG Togo*

N.B. : Le français n'est enseigné qu'à partir de la 4<sup>e</sup> année au Burundi. Les tests ont été traduits en Kirundi pour leur administration. Ce cas fragilise donc la comparaison. Cependant, les analyses futures du PASEC devraient faire une comparaison des résultats des élèves dont le français est la langue d'enseignement d'une part, et d'autre part, les résultats des élèves dont la langue d'enseignement est différente du français.

**Graphique 18 : Résultats aux tests PASEC de 5<sup>e</sup> année en français et mathématiques dans dix pays**



L'examen des graphiques renseigne que, globalement, et indépendamment du niveau d'enseignement, les disparités des performances par discipline considérée sont sensiblement les mêmes pour tous les pays<sup>32</sup>, à l'exception de la Côte d'Ivoire en mathématiques.

En début de scolarité primaire<sup>33</sup>, le seuil minimum de 40% de bonnes réponses au test de français est atteint par plus de la moitié (médiane) des élèves évalués en fin d'année dans l'ensemble des pays concernés, à l'exception du Burkina Faso, de la Côte d'Ivoire et du Togo. Ce pourcentage est plus important aux Comores, au Gabon et en République Démocratique du Congo où respectivement plus de 52%, 61% et 64% des élèves de deuxième année des échantillons sélectionnés ont un score supérieur ou égal à 40 points sur 100. En mathématiques, le Burundi, la République Démocratique du Congo, le Gabon et le Sénégal se démarquent du groupe avec les meilleurs pourcentages d'élèves ayant dépassé ce seuil minimum. Par contre, plus de trois quarts des élèves de la Côte d'Ivoire peinent à atteindre ce seuil de performance.

En cinquième année, la comparaison des disparités au regard du seuil minimum en mathématiques est similaire à celle de la deuxième année. Par contre, la situation est inquiétante en français. En effet, en dehors du Burundi, du Gabon et dans une moindre mesure la République Démocratique du Congo et le Sénégal, plus de 50% des élèves évalués possèdent un résultat inférieur à 40 points sur 100 en français ou dans la langue d'enseignement. Le Gabon est le seul pays à émerger considérablement avec plus de 80% de ses élèves de cinquième année ayant réussi le test de français avec plus 40% de bonnes réponses.

Au regard de ces résultats, on peut inférer que les politiques nationales en faveur de l'éducation dans des pays comme le Burundi, la République Démocratique du Congo, le Gabon et dans une moindre mesure le Sénégal, sont porteuses de résultats qui pourraient toutefois être améliorés. Des efforts restent à consentir au Togo, au Tchad, aux Comores et en Côte d'Ivoire pour une amélioration des performances des élèves.

Si le rapprochement que nous proposons ici constitue un premier regard comparatif sur la dizaine de pays sur lesquels reposent nos résultats, il convient de les analyser avec réserve pour différentes raisons. On note une variation du temps d'apprentissage dans les pays (liée grandement aux mouvements de grèves), les conditions de passation des tests peuvent être différentes, la perte d'élèves<sup>34</sup> au post-test n'affecte pas les pays de même manière et le moment de l'enquête n'est pas le même pour tous les pays.

La prochaine évaluation groupée du PASEC, prévue pour mai 2014, tentera de pallier ces lacunes et devrait être en mesure de constituer un bon registre de comparaisons des résultats des élèves entre les pays. C'est le cas parce que d'une part les tests auront lieu dans les pays simultanément, en suivant le même canevas de passation des instruments.

Nous présentons ci-après les performances des pays du point de vue des résultats de leurs élèves à la fois sur les tests de français (ou langue nationale) et de mathématiques. L'objectif est ici de voir si des pays performant identiquement dans les deux matières ou si au contraire l'une des deux disciplines tant à l'emporter sur l'autre.

---

<sup>32</sup> Des tests de comparaison de variance n'ont pas été conduits pour confirmer les similarités soupçonnées.

<sup>33</sup> En référence à la deuxième année qui est évaluée ici.

<sup>34</sup> La perte d'élèves au post-test peut être le fait de fermeture des écoles, de l'abandon scolaire ou plus simplement encore d'une absence le jour de l'enquête. Ces phénomènes ne sont vraisemblablement pas aléatoires et l'attrition qu'on constate peut entamer la représentativité de l'échantillon.

Le graphique 19 croise la performance moyenne des pays aux tests de français (ou langue nationale) et mathématiques pour les deux niveaux étudiés.

Pour les besoins de l'analyse, le plan a été sectionné en deux parties égales par la première bissectrice (diagonale).

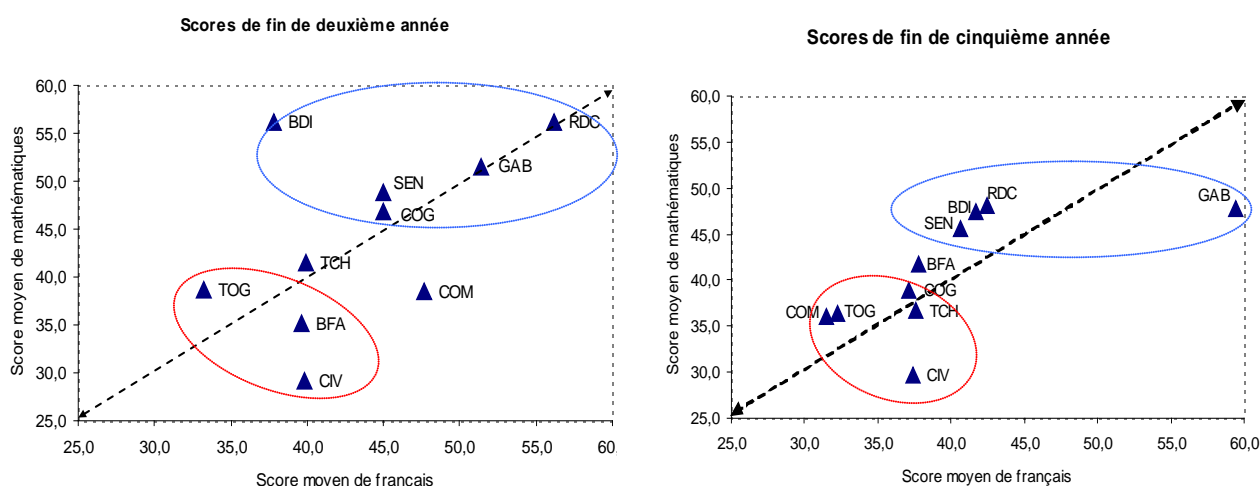
Les pays situés en dessous de la diagonale se caractérisent par de meilleures performances en français qu'en mathématiques. C'est le cas du Burkina Faso, des Comores et de la Côte d'Ivoire en deuxième année.

Inversement, les pays situés au-dessus de la diagonale se caractérisent par de meilleurs résultats en mathématiques. On peut citer entre autres pour la deuxième année le Burundi, le Sénégal et le Togo.

Les pays sur la diagonale réalisent le même niveau de performance aux deux disciplines. C'est le cas du Gabon et de la République Démocratique du Congo en deuxième année.

Le Burundi, la République Démocratique du Congo et le Gabon ont les meilleurs résultats respectivement en mathématiques deuxième année et français cinquième année.

**Graphique 19 : Relation entre les scores de français et de mathématiques**



Pour enrichir cette analyse descriptive, on pourrait envisager une comparaison des distributions conditionnelles des scores, c'est-à-dire à l'intérieur de groupes d'élèves, les groupes étant catégorisés par des niveaux de réussite aux tests du PASEC. La section suivante fournit quelques éléments dans ce sens.

### 6.3 Élèves et niveaux de réussite

Cette section envisage de compléter le précédent descriptif. Nous présentons ici les proportions d'élèves des trois niveaux sur une échelle de 0 à 100. L'examen des distributions des scores des élèves sous cette forme fournit des constats assez alarmants, parfois même dans les pays où les résultats moyens ne sont pas très mauvais. Les trois (03) niveaux se définissent comme suit :

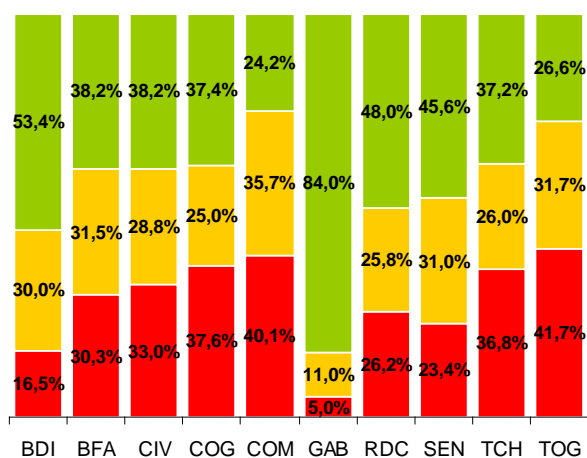
**Niveau 1 :** Les élèves ont moins de 25 sur 100, ce qui correspond au score qu’aurait un élève qui répondrait au hasard. On dit que les élèves dans ce niveau sont en situation d’échec scolaire.

**Niveau 2 :** Les élèves ont un score compris entre 25 et 40 sur 100. Ils ne sont pas en échec scolaire mais n’ont pas atteint le seuil minimal de performance de 40% considéré par le PASEC comme niveau définissant la possession de connaissances (lecture, écriture, comptage).

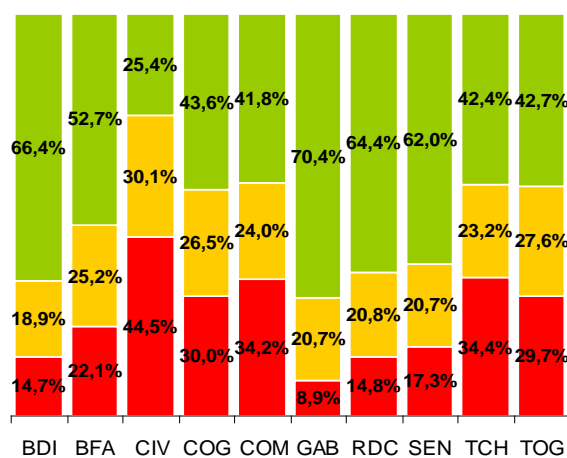
**Niveau 3 :** Les élèves ont un score supérieur à 40 sur 100, ce qui correspond au seuil (taux de connaissances de base) défini par Michaelowa K. (2001).

**Graphique 20 : Répartition des élèves par niveau de réussite en fin de 5<sup>e</sup> année du primaire**

**Français - Fin de 5<sup>e</sup> année**



**Mathématiques - Fin de 5<sup>e</sup> année**



En général, lorsque la proportion d’élèves en difficulté (niveau 1 en rouge) au sein d’un pays est importante en français, elle l’est également en mathématiques. Ceci peut s’expliquer par le fait que la non maîtrise du français affecte la compréhension des exercices de mathématiques et agit en conséquence sur les résultats de mathématiques de ces élèves déjà faibles en français. A l’exception du Burundi, du Gabon et du Sénégal, plus d’un élève sur quatre éprouve de graves difficultés scolaires en fin de cinquième année. Par analogie et en conformité avec les résultats présentés plus haut, dans seulement deux des dix pays présentés, plus de la moitié des élèves ont atteint le niveau de compétence de base dans les deux matières évaluées (Burundi et Gabon). C’est également le cas au Burkina Faso, en République Démocratique du Congo et au Sénégal, mais en mathématiques uniquement.

L’analyse exclusive des résultats aux tests du PASEC a permis de dégager des groupes de pays selon leurs niveaux d’acquisition. L’ensemble des informations récoltées au cours des enquêtes PASEC, qui concernent aussi bien les élèves, les enseignants, ou les directeurs d’école permettent de compléter l’étude des scores obtenus par les élèves en mettant en regard les résultats des élèves aux tests avec les facteurs socioéconomiques pouvant expliquer leur variation.

## 6.4 Un regard sur les pays anglophones

Nous proposons ici d’observer la situation des apprentissages au niveau de l’Afrique anglophone. La stratégie n’est pas parfaite, mais fournit des éléments de rapprochement des deux sphères

linguistiques. La comparaison entre les résultats des pays participant au PASEC et ceux des pays participants au SACMEQ sera sans doute mieux réalisée avec l'ancrage qui est actuellement en cours de mise en œuvre par les deux programmes.

On notera que les pays couverts par le SACMEQ ont des revenus par habitant supérieurs à ceux des pays qui passent des évaluations du PASEC. Notons qu'en zone francophone ou anglophone, environ 75% de la population vit avec moins de deux dollars par jour en moyenne en parité de pouvoir d'achat, tandis que l'aide extérieure par habitant de la zone subsaharienne est estimée à 50 dollars en 2010 selon le rapport annuel de la zone franc<sup>35</sup>.

Dans les pays couverts par le SACMEQ, 76% des élèves parlent « des fois » ou « souvent » la langue du test à la maison, qui est principalement l'anglais<sup>36</sup>. On estime par contre à 18% la proportion d'élèves qui parlent « des fois » ou « souvent » le français à la maison dans les pays PASEC. On note ainsi une association positive entre l'utilisation de la langue d'enseignement à la maison et les résultats scolaires des élèves.

**Tableau 444 : Résultats au test SACMEQ III, PIB par habitant et pourcentage d'élèves parlant la langue du test à la maison**

Pays	PIB par habitant (US \$) de 2007	Proportion d'élèves qui parlent "des fois" ou "souvent" la langue du test	Score moyen au test SACMEQ de lecture (Année 2007)	Score moyen au test SACMEQ de maths (Année 2007)
Botswana	6 422	78,7	534,6	520,5
Kenya	727	90,9	543,1	557,0
Lesotho	758	76,2	467,9	476,9
Malawi	254	54,0	433,5	447,0
Maurice	6 182	70,5	473,5	623,3
Mozambique	368	92,2	476,0	483,8
Namibie	4 079	87,8	496,9	471,0
Seychelles	11 983	85,2	575,1	550,7
Afrique du Sud	5 930	76,4	494,9	494,8
Swaziland	2 994	76,9	549,4	540,8
Tanzanie	422	92,3	577,8	552,7
Ouganda	393	84,4	478,7	481,9
Zambie	957	74,8	434,4	435,2
Zanzibar	-	98,9	533,9	486,2
Zimbabwe	424	66,5	507,7	519,8
<b>Moyenne</b>	<b>2292</b>	<b>80,4</b>	<b>511,8*</b>	<b>509,5</b>

Source : SACMEQ III National Reports et Indicateurs de la Banque mondiale (WDI, 2011) pour les données sur le revenu.

\* La moyenne des scores du SACMEQ a été normalisée à 500 pour la deuxième évaluation du SACMEQ (SACMEQ II), réalisée en 2003. Cette valeur (511,8) traduit une augmentation de la moyenne des élèves entre les deux projets (SACMEQ II et SACMEQ III).

<sup>35</sup> Données consultées le 24 Octobre 2012 aux adresses [http://www.prb.org/pdf11/2011population-data-sheet\\_fr.pdf](http://www.prb.org/pdf11/2011population-data-sheet_fr.pdf) et [http://www.banque-france.fr/fileadmin/user\\_upload/banque\\_de\\_france/Eurosysteme\\_et\\_international/zonefr/2011/1-2-2011-Evolution-environnement-financier-international.pdf](http://www.banque-france.fr/fileadmin/user_upload/banque_de_france/Eurosysteme_et_international/zonefr/2011/1-2-2011-Evolution-environnement-financier-international.pdf)

<sup>36</sup> Le test a été administré en 2000 en portugais au Mozambique et en Kiswahili à Zanzibar et en Tanzanie.

On note de faibles différences entre Afrique francophone et anglophone en matière de dépenses publiques par élève<sup>37</sup>. D'une part, le pourcentage du PIB/habitant représenté par les dépenses publiques est moins élevé dans les pays anglophones participant au SACMEQ III (15,4% contre 17,2%<sup>38</sup> en Afrique francophone) mais d'autre part le PIB/habitant est, en moyenne, plus élevé dans les pays anglophones participant au SACMEQ III. Bonnet<sup>39</sup> (2007) offre des éléments de comparaison entre les contextes éducationnels, notamment sur les enseignants (niveaux d'études, statuts), dans les deux sphères linguistiques. Le document présente en outre quelques procédures générales du PASEC et du SACMEQ.

Les tests utilisés à ce jour par les deux programmes ne permettent malheureusement pas de faire des comparaisons rigoureuses des résultats des apprentissages entre le PASEC et le SACMEQ. On peut cependant remarquer que, Maurice<sup>40</sup>, qui a passé les tests des deux programmes, a les meilleurs résultats dans la sphère francophone (environ 60% de réussite), tandis qu'il se place en quatrième position parmi les pays du SACMEQ. Ce constat renseigne sur les différences de performances dans les deux zones linguistiques. On pourrait ici suspecter que les performances sont probablement meilleures dans les pays anglophones.

Notons que le PASEC et le SACMEQ sont actuellement dans un partenariat très avancé qui permettra, à l'issue de l'analyse des résultats d'apprentissages des élèves lors de la prochaine évaluation groupée du PASEC. Cette initiative permettra de faire un classement plus rigoureux des pays anglophones et francophones sur un même continuum mais offrira aussi la possibilité d'ouvrir le débat sur les combinaisons de facteurs associés aux apprentissages qui s'avèrent les plus efficaces.

## 6.5 Principaux facteurs associés à l'apprentissage scolaire

La mise en relation des performances des élèves à différents tests permet d'identifier les facteurs qui sont soit positivement, soit négativement, associés à celles-ci. Cet exercice passe par l'estimation de modèles qui lient selon une équation les performances des élèves aux variables de contextuelles collectées par le biais de questionnaires administrés aux directeurs d'écoles, aux maîtres de classes et même aux élèves. Dans cette perspective, les résultats fournis par les évaluations diagnostiques du PASEC, au-delà de l'état des lieux qu'elles présentent, peuvent être complétées par des analyses secondaires pour fournir une première idée de l'impact des politiques publiques ou même de variables éducatives et économiques (données ménages) sur les performances des élèves. Des recommandations peuvent être alors proposées aux titulaires de charges publiques pour une amélioration des systèmes éducatifs.

En ce qui concerne la méthodologie du PASEC, la modélisation statistique utilisée repose sur l'explication des variations des scores entre élèves par des facteurs scolaires et extrascolaires. À partir de la revue des modèles de régression estimés pour les pays<sup>41</sup> ayant participé aux évaluations du PASEC entre 2006 et 2010, il se dégage une trentaine de variables qui apparaissent comme ayant

---

<sup>37</sup> Données consultées le 24 Octobre 2012 à l'adresse [www.uis.unesco.org/publications/GED2007](http://www.uis.unesco.org/publications/GED2007)

<sup>38</sup> Ce calcul est réalisé en utilisant uniquement 5 des 10 pays PASEC sur lesquels repose cette synthèse, les données étant manquantes pour les 5 autres. Le pourcentage chute à 14,1 en incluant d'autres pays francophones.

<sup>39</sup> Bonnet, G. "What do recent evaluations tell us about the state of teachers in Sub-Saharan Africa?" Consulté le 24 Octobre 2012 à l'adresse <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001555/155511e.pdf>

<sup>40</sup> En dehors du pré-test français 5<sup>e</sup> année, les tests utilisés à Maurice sont différents des tests standards du PASEC.

<sup>41</sup> Gabon, Maurice, Congo, Burkina Faso, Sénégal, Burundi, Comores, Liban, Côte d'Ivoire, Tchad, Togo, République Démocratique du Congo.

un lien statistique non fortuit avec les performances scolaires des élèves, soit en 2<sup>e</sup> année, soit en 5<sup>e</sup> année, et indépendamment de la matière testée (français ou mathématiques).

Nous indiquons dans les colonnes (1), (2) et (3) le nombre de fois où les facteurs sont associés, soit négativement, soit positivement aux scores des élèves. La colonne (3) indique que certains facteurs peuvent être positivement associés aux performances des élèves dans un contexte alors qu'ils y sont négativement associés dans d'autres.

**Tableau 455 : Principaux facteurs de qualité relevés par le PASEC dans 13 systèmes ou sous-systèmes éducatifs<sup>42</sup>**

Facteurs associés aux acquisitions scolaires	Occurrences du sens de l'association entre performances scolaires variables contextuelles dans 12 pays			
	Avec signe négatif (1)	Avec signe positif (2)	Avec les deux signes (3)	Total
Le redoublement	12	0	0	12
L'absentéisme des enseignants	6	0	1	7
Le niveau de vie élevé des élèves	2	6	1	9
Le genre de l'élève (fille)	8	3	0	11
L'âge d'entrée à l'école élevé	1	2	6	9
L'aide dans les devoirs à domicile	3	3	1	7
La taille de classe élevée	5	3	0	8
La fréquence des réunions entre enseignants et directeurs	3	2	0	5
Le fait de parler la langue d'enseignement à la maison	0	7	0	7
Le genre de l'enseignant (femme)	3	4	0	7
La formation professionnelle initiale des enseignants	0	6	0	6
Les travaux des champs, commerce (ou domestiques)	3	1	2	6
Le fait d'être un enfant confié	2	6	0	8
Le fait de détenir un livre que l'on peut emporter à la maison	0	7	0	7
La formation continue de l'enseignant	1	3	2	6
Le caractère rural de l'école	3	2	1	6
L'alphabétisation du père ou de la mère	1	7	0	8
L'ancienneté du maître	2	2	0	4
La présence d'un tableau en classe (équipements)	1	1	0	2
La nutrition des élèves (petit déjeuner régulier)	0	3	0	3
Le niveau académique des enseignants	0	5	0	5
L'inspection de l'école	0	3	4	7
La présence du guide du maître en français	1	0	1	2
Les classes multigrades	1	2	0	3
La présence du guide du maître en mathématiques	1	2	0	3
Le fait d'avoir fréquenté la maternelle	3	2	0	5
Ancienneté du directeur en tant qu'enseignant	0	3	0	3
Le maître habite loin de l'école	2	0	0	2
Le statut de l'enseignant (fonctionnaire vs privé-contractuel)	0	0	1	1
L'élève habite près de l'école	1	1	1	3
Le genre du directeur (femme)	0	4	0	4
L'association des parents d'élèves active	0	1	0	1
Le caractère privé de l'école	0	3	0	3
La formation continue du directeur	0	2	2	4

<sup>42</sup> Au Cameroun, les questions d'équivalence des versions des tests français et anglais ont conduit à mener les analyses séparément pour les sous-systèmes éducatifs francophone et anglophone ; Maurice qui n'intervient pas dans la comparaison internationale est comptabilisé dans ce tableau.



Au nombre des facteurs positivement associés aux résultats des élèves, on peut citer la richesse des ménages (majoritairement), la formation professionnelle initiale de l'enseignant, le fait que l'élève soit confié, l'alphabétisation des parents, le fait de parler la langue d'enseignement à la maison, le fait de pouvoir apporter un livre de classe à la maison.

Les variables négativement associées aux performances des élèves sont par exemple la pratique du redoublement, le genre (le fait d'être une fille, majoritairement aussi).

D'autres facteurs ont des associations opposées selon les pays ou selon le niveau enquêté. Il s'agit entre autres de l'âge d'entrée à l'école, de l'emplacement géographique de l'école, de la fréquentation du préscolaire.

Peu de variables mesurées au niveau des maîtres ou des classes et au niveau des directeurs ou des écoles apparaissent dans ce tableau comme étant associées aux performances scolaires. C'est le cas parce que la mesure du pré-test figure dans le modèle final et que cette mesure est elle-même corrélée avec les variables contextuelles.

Les évaluations PASEC nous ont renseigné que les élèves ayant redoublé ne performant pas mieux que les autres au cours de l'année. Les taux de redoublements au primaire sont disparates suivant les pays, allant de 7,9% pour le Sénégal à 35% pour le Burundi. Même si une évaluation d'impact proprement dite sur le redoublement n'a pu être conduite<sup>43</sup>, la majorité des pays francophones de l'Afrique Subsaharienne ont récemment révisé leur politique de régulation des flux à l'intérieur du primaire en privilégiant le passage automatique à l'intérieur des sous-cycles sous l'impulsion de la communauté internationale. Cette stratégie doit cependant s'accompagner de recherches plus fouillées sur le redoublement afin de proposer des solutions adaptées au contexte des différents pays.

La fréquence des réunions entre les enseignants et les directeurs corrèle différemment selon les pays. Si la corrélation est négative, on pourrait penser que le temps de réunion réduit le temps scolaire ou que le contenu des réunions ne permet pas d'accompagner les élèves en difficulté scolaire. Ceci suggérerait aussi qu'il peut être nécessaire de penser à une réorganisation de l'objet des réunions, à l'accompagnement des réunions par la mise en œuvre de méthodes de remédiation ou plus simplement à une réduction de la fréquence de ces réunions, si elles ont lieu au détriment du temps scolaire. Ceci nécessiterait un examen comparé de ces réunions, de leur contenu, de leurs participants, de leur durée, entre les pays où elles ont un impact positif et ceux où elles semblent avoir un impact négatif.

Entre autres résultats des évaluations du PASEC, il ressort que la formation professionnelle initiale et continue s'associe aux apprentissages des élèves. Dans certains pays, l'association est positive tandis que dans d'autres pays le fait qu'un enseignant ait suivi une formation initiale et/ou continue corrèle très peu ou pas avec les résultats des élèves. Ces résultats contradictoires peuvent s'expliquer, entre autres, par les situations suivantes :

---

<sup>43</sup> Le design d'une pareille étude pose de nombreux problèmes éthiques.

- les maîtres qui suivent la formation sont de niveau faible ;
- la qualité des formations dispensées est faible et ne permet pas d'améliorer les compétences pédagogiques et didactiques des enseignants ;
- les formations suivies par les maîtres réduisent le temps d'apprentissage des élèves du fait qu'il n'y ait pas de remplacement pendant ces périodes.

Par ailleurs, parmi les dernières évaluations du PASEC, en moyenne 35% des élèves ont des enseignants n'ayant suivi aucune formation initiale. Aux Comores par exemple, 58% des élèves suivent des cours dispensés par des enseignants qui ne possèdent aucune formation initiale. La même proportion est estimée à 8% au Burundi.

Nos données indiquent aussi que les élèves qui ont et utilisent un livre de français et/ou de mathématiques tendent à être plus performants que ceux qui n'ont pas de livres et ne peuvent en apporter chez eux. La proportion d'élèves nantis d'un livre qu'ils peuvent déplacer varie d'un pays à l'autre. En effet, seulement 5,5% des élèves au Burundi possèdent un livre de français qu'ils peuvent emmener à la maison. En Côte d'Ivoire, c'est le cas pour 6 élèves sur 10. Pour les mathématiques, juste 3% des élèves du Burundi disposent d'un livre pouvant être apporté à la maison tandis qu'au Sénégal ce taux avoisine les 49%.

Au terme de ce chapitre, on peut dire que les résultats présentés ici indiquent un relativement faible niveau de performances dans les pays d'Afrique francophone, dû à un contexte difficile mais également à un manque de mesures efficaces en faveur de la qualité de l'éducation. La plupart des politiques éducatives se sont concentrées sur les questions d'accès à l'école, sans que les augmentations des dépenses unitaires soient importantes.

Le plan d'action pluriannuel du PASEC systématise la conduite des analyses secondaires pour mieux cerner le rôle de variables importantes telle que par exemple le niveau d'études ou la formation des maîtres dans les apprentissages des élèves.

L'étude de la question des langues, des pratiques de classes et, plus largement de la gestion des écoles peut être encore améliorée. La révision globale des outils de collecte, dans la perspective de la première évaluation groupée du PASEC, ainsi que la construction d'une base contenant des données comparables, va permettre au PASEC d'approfondir ces différents aspects dans les analyses qu'il mène pour continuer de relever le défi d'une éducation de qualité.

# ANNEXES

## Annexe A : Présentation du cadre méthodologique du PASEC

### LES OBJECTIFS DU PASEC

Le PASEC a été créé par les ministres de l'Éducation francophones en 1991 avec pour objectifs de :

- Identifier des modèles d'écoles efficaces et peu coûteux, en procédant à des enquêtes par échantillonnage dans les écoles, puis en effectuant des comparaisons à l'échelle nationale et internationale ;
- Développer dans chacun des États participants, une capacité interne et permanente d'évaluation de leur système éducatif ;
- Diffuser les méthodes et les instruments d'évaluation préconisés, de même que les résultats obtenus

Le guide méthodologique PASEC 1999 présente bien le cadre de référence des études PASEC :

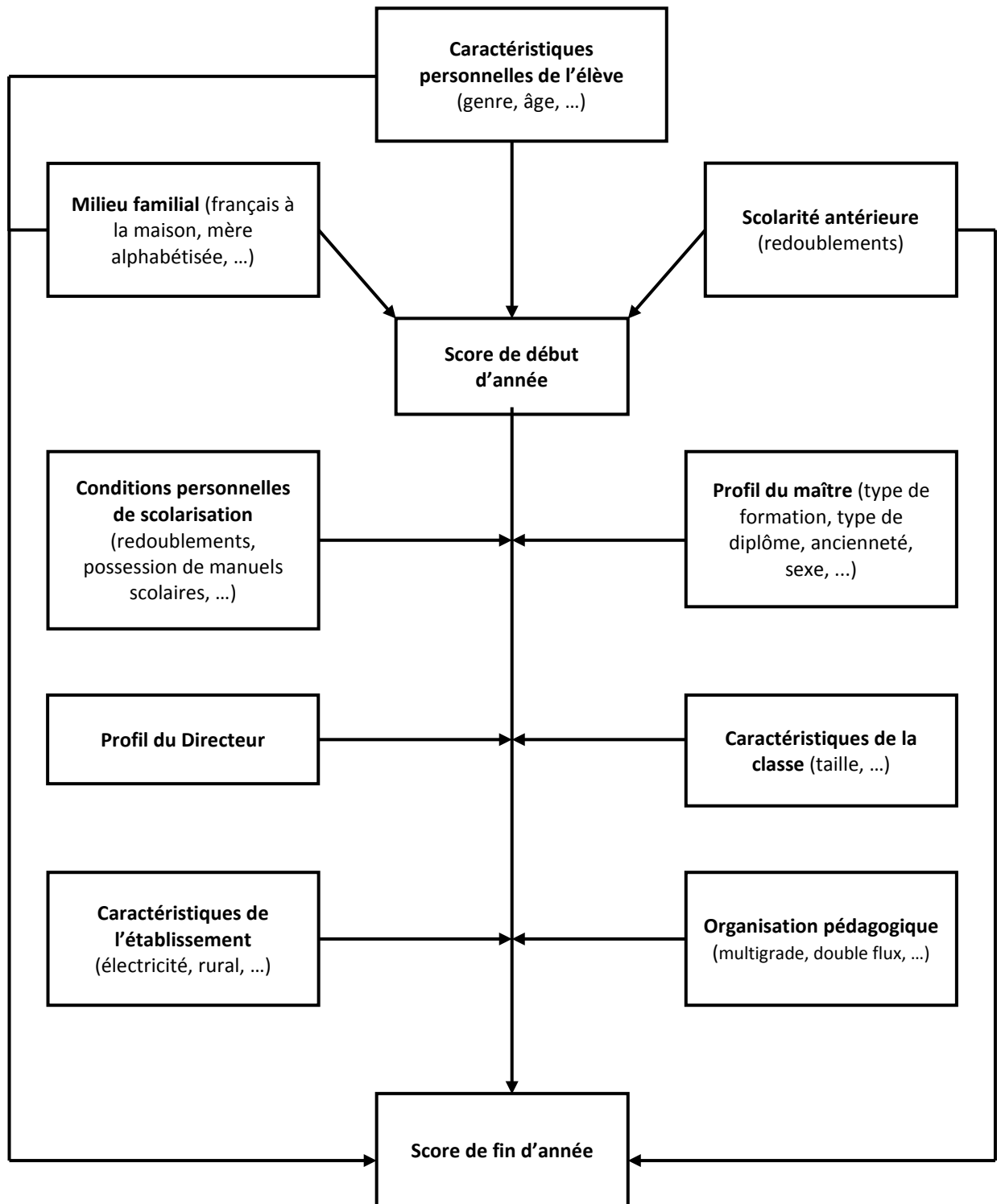
*« Une fois définis les objectifs généraux de l'éducation, en terme de quantité et de qualité, une fois choisis les principes généraux d'organisation du secteur, les contraintes institutionnelles, temporelles et financières obligent à opérer des choix délicats.*

*La variété des combinaisons possibles de ces choix présente, en fonction de chaque contexte, des efficacités diverses au regard des grands objectifs de départ, notamment concernant le niveau scolaire des élèves en fin de cycle. Cette variété des combinaisons est également accompagnée d'une variété des coûts. Parmi toutes ces combinaisons, il faut donc déterminer les plus efficaces (celles qui produisent les meilleurs résultats en termes d'acquisitions des élèves), et surtout les plus efficaces (celles qui produisent les meilleurs résultats aux meilleurs coûts).*

*Les changements éducatifs s'opérant toujours par rapport à une situation existante, il s'agit donc en priorité d'apporter aux décideurs des estimations sur l'impact marginal des différentes mesures qu'ils pourraient prendre. C'est précisément ce que recherche la méthode retenue par le PASEC.*

La méthodologie du PASEC repose sur une mesure en début d'année et une mesure en fin d'année, et un raisonnement en valeur ajoutée. Les comparaisons internationales sont un objectif secondaire du programme.

## Schéma d'analyse du PASEC



## **LES NIVEAUX VISÉS**

Le PASEC évalue les acquis scolaires en début et en fin de cycle. La première année est dans la plupart des pays une année d'initiation et la dernière année, une année d'examen pour laquelle s'opère une sélection. Pour éviter ces classes particulières, le PASEC évalue les élèves en deuxième et cinquième année du cycle primaire.

La question des tests de 2<sup>e</sup> année fait débat dans la communauté scientifique, notamment lorsque ces tests sont traduits et dans l'optique de la comparaison internationale. Des tests strictement « papiers-crayons » posent aussi problème. Cependant, dans le protocole PASEC les administrateurs lisent les consignes aux élèves et font également un exemple de réponse au tableau, pour limiter les problèmes de compréhension des consignes. Un protocole spécifique est également développé pour les questionnaires contextuels pour ces élèves.

La mesure en deuxième année comporte un intérêt certain dans le contexte des pays en développement pour plusieurs raisons :

1. Les écoles nouvellement créées commencent par la première année. N'enquêter que la 5<sup>e</sup> année restreint donc l'échantillon aux écoles de plus de 5 ans, ce qui a peu d'intérêt dans le cadre de la dynamique de scolarisation primaire universelle.
2. Les élèves qui parviennent en cinquième année n'ont pas les mêmes caractéristiques que les autres : ils sont généralement plus riches, plus urbains, ce sont davantage des garçons et surtout leur niveau scolaire est globalement plus élevé que ceux qui quittent le système prématurément.
3. Les niveaux d'intrants sont différents entre 2<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années : les classes de 5<sup>e</sup> année sont mieux dotées et les enseignants mieux formés et plus anciens.
4. Sur un plan pédagogique, les acquis scolaires de début de cycle sont déterminants.

## **LES TESTS**

### ***Le cadre de référence des tests***

Les tests PASEC ont été créés par une équipe d'experts au début des années 1990 sur la base des curriculums du Cameroun, de la Côte d'Ivoire et du Sénégal. Ils ont été mis à l'essai au Sénégal.

Les tableaux suivants donnent une indication de la répartition par domaines des tests de fin d'année ou du cadre de référence.

**Tableau 466 : Répartition par domaines des items du test de Français de fin d'année de 2<sup>e</sup> année**

Domaine	Exercices	Items
Compréhension de mots	1	6
Compréhension de phrases	3	9
Lecture - Écriture	3	16
Conjugaison	1	3
Grammaire	1	3
Compréhension de texte	1	3

**Tableau 477 : Répartition par domaines des items du test de Mathématiques de fin d'année de 2<sup>e</sup> année**

Domaine	Exercices	Items
Numération	5	17
Opérations	8	22

**Tableau 488 : Répartition par domaines des items du test de Français de fin d'année de 5<sup>e</sup> année\***

Domaine	Exercices	Items
Compréhension de phrase	1	3
Grammaire	7	18
Compréhension de texte	3	14
Orthographe	1	4
Conjugaison	1	3

\*La classification de l'IEA regroupe les domaines compréhension de phrase et de texte en compréhension en lecture.

**Tableau 49 : Répartition par domaines des items du test de Mathématiques de fin d'année de 5<sup>e</sup> année\***

Domaine	Exercices	Items
Opérations	3	12
Mesures	6	20
Géométrie	2	7
Résolution de problèmes	1	2

\*Il s'agit de la classification de l'IEA.

Les tests privilégient les savoirs formels et les outils de la langue. En français et en cinquième année, il s'agit d'un test de langue française, plutôt que de lecture ou de *littéracie*, avec une prédominance de la compréhension de texte et de la grammaire. En deuxième année en maths, les tests alternent des exercices liés aux opérations et à la numération.

Dans le cas du PASEC, de nombreux exercices sont composés d'items basés sur le même stimulus.

Les épreuves du PASEC relèvent de la catégorie des tests normatifs.

Dans la pratique, les tests PASEC sont minutés, exercice par exercice et les durées sont indiquées aux administrateurs dans les consignes de passation. On peut les considérer comme des tests de vitesse davantage que de puissance.

Dans l'espace francophone, les questions à choix multiple (QCM) sont très inhabituelles dans les contextes nationaux. Le PASEC se caractérise donc par une faible proportion de QCM en deuxième année notamment. Par ailleurs, au sein des questions ouvertes, il est d'usage de distinguer les questions ouvertes à réponse courte et les questions ouvertes à réponse longue, qui ne sont pas utilisées dans le cadre du PASEC mais dans certaines évaluations nationales menées en Afrique francophone.

### **Quelles procédures d'adaptations culturelles sont appliquées sur les tests ?**

Certains tests ont dû subir des adaptations dans les langues nationales, lorsque le français n'est pas la seule langue d'enseignement. Trois méthodes d'élaboration des tests ont été employées selon les pays.

**Tableau 490 :** Méthodes d'élaboration des tests employées selon les pays

Pays et date	Langues de passation	Tests directement traduits à partir de la source PASEC	Tests respectant la répartition par domaine de compétences du PASEC	Tests élaborés à partir des objectifs du curriculum national
Madagascar 2005	Français, Malagasy en tant que matière et pour les mathématiques pré-test en 2 <sup>e</sup> année		X	
Mauritanie 2004	Français en 5 <sup>e</sup> année seulement, arabe en tant que matière et pour les mathématiques en 2 <sup>e</sup> année			X
Cameroun 2005	Français, Anglais pour le test de langue et de maths dans le sous-système francophone	X		
Maurice 2006	Français, Anglais en tant que matière et pour le test de maths en 2 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> années			X

Sinon, les adaptations culturelles sont limitées au changement de noms des personnages et de certains objets. La procédure de vérification de l'équivalence des versions (*back translation*) n'a pas été mise en œuvre dans le PASEC VII et VIII, faute de moyens.

### **Quelles sont les procédures de mise à l'essai ?**

À Maurice, les tests ont été mis à l'essai sur un échantillon de 200 élèves. Dans les autres pays, les tests n'ont pas été mis à l'essai.

### **Quelle sont les indicateurs utilisés pour mesurer la cohérence interne des tests ?**

Dans le cadre des évaluations du programme PASEC, on recourt à des méthodes de consistance interne pour estimer la fidélité de la mesure. En effet, l'objectif prioritaire est de construire une mesure unidimensionnelle, soit qui mesure une seule habileté. L'indicateur utilisé est l'alpha de Cronbach standardisé par item.

### Encadré : L'alpha de Cronbach

L'alpha de *Cronbach* est sans conteste le plus connu des indices de fidélité de consistance interne.

Mathématiquement, l'alpha de *Cronbach* est égal à :

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \frac{\sigma_{X_i}^2 - \sum_{i=1}^k \sigma_i^2}{\sigma_{X_i}^2}$$

Avec :

1. Le nombre d'items qui composent le test
2.  $\sigma_{X_i}^2$  la variance des scores observés selon la théorie classique des scores vrais, ou, en d'autres termes, la somme des points attribués à l'élève à l'ensemble des questions ;
3.  $\sum_{i=1}^k \sigma_i^2$  la somme des variances des items

L'alpha de Cronbach<sup>44</sup> varie de 0 à +1. Plus l'alpha tend vers 1, plus le test présente une consistance interne élevée.

Les différents indices indiquent une consistance interne acceptable dans la plupart des pays, notamment en mathématiques où l'alpha de Cronbach est toujours supérieur à 0,8 et en deuxième année. Étant donné que les items se regroupent par exercice, entraînant une dépendance, les alphas de Cronbach peuvent aussi être calculés par exercice. Ainsi calculés pour la cinquième année, les coefficients alpha de Cronbach sont presque toujours supérieurs à 0,8 (à deux exceptions près) et on ne compte aucune corrélation item-test (calculée par exercice) inférieure à 0,25 dans un pays, la plupart des corrélations étant proches de 0,5. Voir MONSEUR C. (2007).

On utilise aussi la corrélation bi-sériale de point ou rpbis, en retenant le seuil de 0,2 pour la corrélation item-test. Ces indices sont obtenus avec la commande Stata :

**Alpha item1- item N, std item**

<sup>44</sup> La théorie classique du score vrai définit la fidélité comme le rapport entre la variance des scores observés et la variance des scores vrais. En conséquence, l'indice de fidélité peut varier entre 0 et 1. Notons toutefois que mathématiquement, il est possible d'obtenir un alpha inférieur à 0.



### Encadré : La corrélation bisériale de point

En présence d'un item dichotomique (0,1) la corrélation de Bravais-Pearson se simplifie considérablement. Dans ce cas, on parle de corrélation bisériale de point. Mathématiquement, elle est égale à :

$$r_{pbis} = \frac{M_r - M_e}{\sigma_X} \sqrt{p_j q_j}$$

Dans cette formule,  $M_r$  représente la moyenne des scores totaux pour les seuls sujets qui ont réussi l'item  $j$  ;  $M_e$  représente la moyenne des scores totaux pour les seuls sujets qui ont échoué à l'item  $j$  ;  $\sigma_X$  représente l'écart-type du score total et  $\sqrt{p_j q_j}$  l'écart-type de l'item  $j$ .

La corrélation bisériale de point, comme toute corrélation, varie de -1 à +1. Plus cet indice tend vers 1, plus l'item mesure le même trait latent que le test dans sa globalité. En règle générale, on ne retiendra dans la version définitive de l'épreuve de rendement que les items qui affichent une corrélation bisériale de point supérieure à 0,25.

### L'indice de difficulté

Dans le cadre de la *théorie classique du score vrai*, pour un item dichotomique (0 ou 1 pour réponse incorrecte et réponse correcte), l'indice de difficulté est le pourcentage de réponses correctes ou  $p_j$ . Mathématiquement, on peut écrire :

$$p_j = \frac{S_j}{N_j}$$

Avec  $S_j$  le nombre d'individus qui obtiennent la bonne réponse à l'item  $j$ , et  $N_j$  le nombre de répondants à l'item  $j$ . L'indice  $p_j$  constitue un indice de difficulté pour l'ensemble des individus testés : il s'agit de la probabilité de réussite de l'item pour les différents individus testés. L'item est d'autant plus facile que l'indice est élevé.

En règle générale, les tests ont pour objectif de différencier les individus. Dès lors, un item qui serait réussi par moins de 15 % des élèves ou par plus de 85 % des élèves apporte relativement peu d'informations. Pour ces raisons, on privilégiera les items dont les indices de difficulté varient de 0,15 à 0,85. Dans le cadre des comparaisons internationales, les seuils de 0,1 et 0,9 ont été retenus.

### **Quelle est l'adéquation avec le modèle de Rasch ?**

En Guinée<sup>45</sup>, plusieurs modèles de réponse à l'item ont été testés. Le modèle dit à deux paramètres conviendrait mieux aux données du PASEC.

#### **Le modèle de Rasch (dit à un paramètre)**

D'un point de vue mathématique, la probabilité qu'un élève  $i$ , avec une aptitude  $\beta_i$  fournisse une réponse exacte à un item  $j$  de difficulté  $\delta_j$  est égale à :

$$P(X_{ij} = 1 | \beta_i, \delta_j) = \frac{\exp(\beta_i - \delta_j)}{1 + \exp(\beta_i - \delta_j)}$$

#### **L'adéquation tests-curriculums**

En 2007, le PASEC a mandaté à l'AsPe de Université de Liège et l'INEADE (Sénégal) une analyse des curriculums officiels et implantés, qui ont été ensuite confrontés aux tests PASEC en termes de répartition par domaines et processus cognitifs. En effet, depuis les années 1990, les curriculums des pays francophones ont largement évolué. Néanmoins, les tests sont comparés aux objectifs pédagogiques des différents pays lors des missions d'identification par une équipe de pédagogues. La plupart des items correspondent au curriculum des pays et les cas de rejet a priori sont très rares<sup>46</sup>.

En mathématiques, l'analyse des correspondances sur les données issues des programmes, des manuels et des deux référentiels regroupés a permis de relever de grandes tendances. Tous les domaines définis notamment par l'IEA sont présents dans tous les curriculums, sauf « Problèmes » et « Ensembles et relations ». Les pays se différencient suivant ces deux domaines : dans les pays où la résolution de problèmes est présente dans le curriculum, les ensembles sont absents et inversement.

L'analyse qui croise pays et processus dégage deux dimensions qui s'opposent : « La résolution de problèmes » et « Le raisonnement ». Ces deux axes, comme pour les domaines, différencient les pays. Le test a plutôt les mêmes caractéristiques que les curriculums des pays regroupés sous la dimension « Résolution de problèmes » (processus) et sous la dimension « Problèmes » (domaines).

En français, l'analyse sur les programmes permet de différencier les pays, suivant « Production de l'oral » *versus* « Production d'écrit ». Par contre, l'analyse des manuels permettrait de distinguer les pays qui accordent une place à « Lire pour le plaisir ». Par rapport aux finalités, les pays se distinguent selon qu'ils accordent une place à la « Production d'écrit en contexte ». Remarquons que la « Compréhension en lecture » est dix fois plus présente que la « Production orale » et que la « production écrite » dans tous les pays. Au niveau des finalités, le test analysé ne porte que sur la « Compréhension en lecture ».

<sup>45</sup> Amavi Kodjovi et Ankouvi Nayo (2006), *L'application de la théorie de réponse aux items : le cas du PASEC*, Rapport de stage ENEA/PASEC, Dakar.

<sup>46</sup> Au Burkina Faso, les items faisant intervenir des signes « < » ou « > » ne sont pas au programme.

De même, il existe un décalage entre curriculums officiels et implantés en termes de répartition par domaines, mesuré sur cinq pays<sup>47</sup>. Les curriculums implantés sont mesurés par les questions d'évaluation que les enseignants posent aux élèves pour mesurer leur niveau. Les tests PASEC sont plus proches de curriculums implantés qu'ils ne le sont des curriculums officiels.

Pour tous ces résultats, voir LEJONG M. (2007) à l'adresse :

<http://www.confemen.org/spip.php?article278>

De plus, une analyse des items nationaux administrés dans les différents pays africains montre que ceux-ci utilisent une bonne partie des items PASEC.

## **LES QUESTIONNAIRES**

Le tableau ci-dessous présente les différents types de facteurs mesurés dans les questionnaires PASEC.

**Tableau 501 : Description des différents facteurs mesurés dans les questionnaires PASEC**

Catégorie de facteurs	Élèves	Maîtres	Directeurs
Caractéristiques personnelles de l'élève	√		
Milieu familial de l'élève	√		
Scolarité antérieure	√		
Conditions personnelles de scolarisation	√		
Profil du maître		√	
Profil du directeur			√
Caractéristiques de la classe		√	
Organisation pédagogique		√	
Caractéristiques de l'établissement			√
Opinions du maître		√	
Opinions du directeur			√
Temps scolaire	Outils spécifiques		

### ***Quelles procédures d'adaptations sont appliquées aux questionnaires ?***

Lors des missions d'identification, des journées sont consacrées à l'adaptation des questionnaires au contexte local, bien qu'il y ait peu de questions nécessitant une telle adaptation. Il s'agit des langues parlées par l'enseignant, de la classe atteinte, du statut, du diplôme académique et professionnel de l'enseignant et du directeur, du domaine des formations complémentaires, des types de prime des enseignants, du type de partenariat établi par l'école, du type d'habitat de l'élève, de la liste des biens possédés par le ménage, des aliments consommés et des langues parlées à la maison par l'élève.

<sup>47</sup> Bénin, Cameroun, Niger, Madagascar et Sénégal.

La difficulté principale réside dans les questions liées à la nutrition. Lorsque l'on cherche à mesurer la variété des repas des enfants, on doit dénombrer plusieurs aliments de base qui varient selon les pays, voire entre régions d'un même pays. Ce qui nous intéresse, c'est de créer de la variance ou de discriminer les élèves entre eux sur la base de la consommation régulière des aliments de base les plus courants dans le pays. La question n'est pas de savoir si l'on consomme plus de maïs au Congo qu'au Sénégal.

### ***La passation des questionnaires***

Les questionnaires sont administrés en face à face et c'est l'administrateur et non le répondant qui remplit le questionnaire. L'administrateur a pour consignes d'utiliser la langue de l'élève pour se faire comprendre. Des pictogrammes (images) représentant certains objets courants sont mis à leur disposition, afin d'éviter que les problèmes de vocabulaire – notamment pour les élèves de deuxième année – ne grèvent les taux de réponse aux questions sur le niveau de vie en particulier.

Une rubrique « Observations de l'administrateur » permet de renseigner si l'administrateur parle la langue de l'élève, si celui-ci a des difficultés pour s'exprimer oralement et a un handicap physique apparent.

Des fiches de suivi du temps scolaire sont laissées dans les établissements entre le pré-test et post-test et doivent être remplies par les directeurs et enseignants sur la base des registres tous les mois. Ces fiches renseignent également l'abandon éventuel des élèves en cours d'année, leurs notes au deuxième trimestre et si l'élève doit redoubler. À partir de 2007, les fiches ont été développées pour renseigner l'absentéisme des élèves chaque mois, mais n'ont pas pu être correctement exploitées à ce niveau, le taux de réponse étant trop faible.

À Maurice un dispositif particulier a pu être appliqué pour recueillir des données sur l'absentéisme des élèves au niveau école à partir de sources administratives.

### ***Quels sont les taux de réponse aux différentes questions en règle générale?***

À partir des taux de réponse calculés sur plusieurs pays, on peut avoir une vue générale des questions problématiques, lorsque le taux de réponse est inférieur à 85 % dans plusieurs cas.

Il s'agit :

- des avantages tirés d'un partenariat de l'école avec un autre organisme ;
- de la fréquence des réunions à l'initiative des parents d'élèves ;
- de l'existence de Comité de gestion et de coopérative scolaire ;
- de l'absentéisme des enseignants ;
- de l'utilisation du guide du maître et des manuels ;
- du statut du maître ;
- de la part du revenu des enseignants tiré des activités connexes ;
- des questions de subvention de l'école.

À priori, ce sont les questions liées à la gestion scolaire – et notamment la dynamique locale - ainsi que les pratiques pédagogiques qui posent un problème de mesure, ce qui est courant dans les enquêtes de l'éducation.

La confrontation des données issues des questionnaires avec d'autres sources de données telles que les enquêtes ménage et les sources administratives sur les biens possédés par le ménage, les équipements de l'école par exemple n'a pas été systématique au PASEC jusqu'à présent, mais les vérifications entreprises ont été plutôt satisfaisantes. (Voir rapport Cameroun).

Les variables dont le taux de réponse est inférieur à 80 % ne sont pas utilisées dans les analyses.

## **L'ÉCHANTILLONNAGE**

### ***Quelles sont les bases de sondage servant à tirer les échantillons ?***

La base de sondage est constituée de la base nationale de niveau école donnant les effectifs par cours, le type d'école et la localisation géographique précise. Il existe généralement un décalage d'un ou deux ans entre les informations contenues dans la base et la réalité sur le terrain au moment de l'enquête. C'est particulièrement valable pour les classes offertes par l'établissement, un nombre important d'écoles n'offrant pas tous les niveaux en Afrique (discontinuité éducative).

La base de sondage est souvent collectée lors de la mission d'identification, quelques mois avant les opérations d'enquête. Étant donné que le premier test a lieu un mois après la rentrée, il est impossible d'avoir une base de sondage qui couvre l'année scolaire en cours.

Lorsque la base de sondage donne des informations sur l'année scolaire précédente, les données sur les effectifs des 1<sup>er</sup> et 4<sup>e</sup> niveaux de l'année N-1 sont parfois utilisées pour calculer les poids de sondage des 2<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> niveaux de l'année N (au Sénégal, par exemple). En effet, certaines écoles ont un recrutement dit biennal, où les enfants ne sont enrôlés qu'une année sur deux et il est donc nécessaire dans ce cas d'anticiper les niveaux offerts pour une année sur la base de la situation prévalant l'année précédente.

Les conseillers techniques PASEC entreprennent un travail de vérification de la cohérence de la base de sondage, en particulier des effectifs par niveaux.

### ***Couverture de la base de sondage***

La base couvre généralement toutes les écoles reconnues par l'État dans le cadre de l'enseignement primaire formel et suivant le curriculum national ou instructions officielles. Les établissements privés doivent être autorisés par l'administration dans la plupart des pays<sup>48</sup>. La base exclut ainsi les écoles privées non autorisées, les écoles coraniques ou d'enseignement traditionnel et les écoles franco-arabes n'ayant pas d'autorisation de l'État. Les bases de données nationales ne concernent généralement que les types d'écoles publiques, privées et *communautaires*.

---

<sup>48</sup> À l'exception de Maurice.

Les écoles communautaires sont enregistrées dans la plupart des bases de données, bien souvent parce que l'État apporte un concours par le biais de subventions (salaires des enseignants par exemple), ou matériel. La définition des écoles communautaires varie entre pays, mais ce sont en principe des écoles créées par les communautés et non par l'État. Lorsque ces écoles sont reprises en charge par l'État, même partiellement, elles peuvent devenir des écoles *publiques*.

Certaines écoles communautaires ou d'initiative locale récemment construites peuvent ne pas figurer dans les bases de données, puisque n'étant pas connues par l'administration centrale, ni même les services déconcentrés.

Il n'est généralement pas possible de connaître la répartition des différents types d'écoles non reconnues par l'administration en termes de nombres d'effectifs et donc de poids. Par contre, lorsque certaines écoles n'ont pas fourni les effectifs pour une collecte de données sur une année donnée, il est possible d'estimer son poids grâce aux effectifs des années précédentes ou en estimant une taille moyenne lorsqu'aucune donnée n'est disponible. Voir rapport Gabon, p. 40 et 41. Dans ce cas, il est possible de calculer un taux de couverture.

La situation peut se compliquer en cas de situation de conflit, si l'administration n'a pas de données pour certaines zones pendant plusieurs années. Enfin, les écoles créées au début de l'année scolaire d'enquête ne figurent pas dans les bases de sondage.

### **Exclusions**

Toutefois, de cette population on exclut à l'avance les élèves dont le programme scolaire de l'école et les curriculums qui y sont enseignés ne relèvent pas de l'autorité nationale responsable de l'orientation et du fonctionnement du système éducatif. Dans la pratique, toutes les écoles reconnues par l'État et dispensant le curriculum national sont prises en compte dans la base de sondage et il n'y a pas d'exclusions, en dehors de certaines zones pour des questions de sécurité (cas de certaines régions de la Casamance au Sénégal et du Tibesti au Tchad).

### **Populations cibles**

La population cible est constituée des élèves de 2<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> années du primaire, qui sont les **unités de référence** de l'étude. La base de sondage est constituée des écoles qui permettent d'accéder aux élèves. Ces écoles sont les **unités d'échantillonnage**.

En effet, pour accéder aux élèves qui sont les unités d'analyse des évaluations PASEC, le plan d'échantillonnage procède au premier degré au tirage des écoles. Une fois le tirage des écoles effectué, il peut arriver que dans une école choisie, il y ait plusieurs classes d'un même niveau<sup>49</sup>.

Dans tous les cas, les élèves enquêtés appartiennent à une seule classe dans l'école.

---

<sup>49</sup> Par exemple plusieurs classes de CP2 ou plusieurs classes de CM1.

### ***Type de plan de sondage***

Afin d'étudier ces populations, le plan d'échantillonnage adopté par le PASEC est celui d'un sondage stratifié à deux degrés de tirage. Mais le plan d'échantillonnage effectivement observé est un plan stratifié à trois degrés de tirage, puisqu'il faut rajouter le niveau classe.

### ***Comment sont construits les échantillons PASEC?***

C'est en minimisant, par exemple, la variabilité des caractéristiques étudiées au niveau de chaque strate qu'on améliore la précision globale de l'estimation pour toute la population cible étudiée.

Dans les enquêtes PASEC on se limite à respecter une allocation proportionnelle au poids réel de chaque strate dans la population. C'est-à-dire que chaque strate a autant de poids dans l'échantillon qu'il est important dans la population. Si la strate des écoles privées représente 15 % des écoles listées par la base de sondage, alors on enquêtera 15 %\*150 écoles pour la strate des écoles privées.

Cependant, lorsque dans l'échantillon, des strates particulières sont de trop petites tailles (moins de 5 écoles), on peut les surreprésenter dans l'échantillon. Surreprésenter une strate dans un échantillon revient à lui donner plus de poids qu'il en a dans la réalité.

À titre indicatif, voici une liste non exhaustive de variables souvent retenues pour la stratification des enquêtes sur les systèmes éducatifs :

- Zone géographique (États, départements ou provinces)
- Urbanisation (aires rurales, aires urbaines)
- Type d'école (publique, privée)
- Fonctionnement à mi-temps
- Fonctionnement en classes multigrade ou double-flux
- École à cycle incomplet

Toutefois, parce que les modes d'organisations des classes peuvent changer d'une année à l'autre, des variables de stratification explicites comme le mode d'organisation des classes ou de l'école sont peu stables. En effet, des écoles qui étaient prévues dans une strate avant l'enquête peuvent se retrouver dans une autre strate après enquête parce qu'elles ont changé leur mode d'organisation des classes. Ceci arrive souvent, car la base de sondage est souvent vieille de une ou deux années à la date d'enquête.

C'est pourquoi, depuis 2007, le PASEC a utilisé des plans de sondage en prenant comme seuls critères de stratification le statut de l'école et la zone géographique, selon le découpage administratif du pays.

Le tableau suivant donne une indication de l'amélioration substantielle des tailles d'échantillon et des taux de réponse ces dernières années.

**Tableau 512 : Échantillons prévus et réalisés 2<sup>e</sup> année**

2 <sup>e</sup> année							
PAYS	Année	Classes enquêtées pré-test	Classes enquêtées post-test	Taux de réponse post-test	Elèves enquêtés au pré-test	Perte d'élèves entre pré et post-test	Pondérations
MRT	2004	140	140	99,3 %	2049	14,3 %	post strat.
TCD	2004	109	109	80,7 %	1606	22,4 %	Ok
BEN	2005	139	134	92,4 %	2034	16,2 %	post strat.
CMR	2005	173	173	96,2 %	2531	3,6 %	Ok
MDG	2005	180	178	98,9 %	2677	14,7 %	Ok
GAB	2006	136	129	87,2 %	1989	19,5 %	post strat.
MAU	2006	225	222	98,7 %	3302	11,7 %	Ok
BFA	2007	158	154	90,1 %	2347	8,8 %	Ok
COG	2007	146	143	95,3 %	2141	11,1 %	Ok
SEN	2007	156	151	85,3 %	2300	14,0 %	Ok
KM	2009	148	144	96 %	2120	9,1 %	Ok
RTG	2010	180	173	96,1 %	2678	15 %	Ok

**Tableau 523 : Échantillons prévus et réalisés 5<sup>e</sup> année**

5 <sup>e</sup> année							
PAYS	Année	Classes enquêtées pré-test	Classes enquêtées post-test	Taux de réponse post-test	Elèves enquêtés au pré-test	Perte d'élèves entre pré et post-test	Pondérations
MRT	2004	121	121	97,6 %	1714	11,7 %	post strat.
TCD	2004	110	110	88,7 %	1597	22,0 %	Ok
BEN	2005	144	139	93,9 %	2098	13,1 %	post strat.
CMR	2005	169	168	93,1 %	2452	3,1 %	Ok
MDG	2005	161	160	100,0 %	2215	11,2 %	Ok
GAB	2006	138	125	86,2 %	2028	26,2 %	post strat.
MAU	2006	225	221	98,2 %	3292	9,3 %	Ok
BFA	2007	160	159	109,7 %	2350	5,1 %	Ok
COG	2007	143	142	94,7 %	2050	7,7 %	Ok
SEN	2007	148	143	90,5 %	2189	12,7 %	Ok
KM	2009	148	147	98 %	2127	8,6 %	Ok
RTG	2010	179	172	96,1 %	2627	11,9 %	Ok

***Tirage des écoles de remplacement***

Afin d'obtenir la liste des écoles de remplacements, deux techniques ont été successivement utilisées par le PASEC. La première consistait à tirer plus d'écoles que prévu de façon à constituer une réserve d'écoles de remplacement, par exemple 160 au lieu de 150. Cette technique comporte un inconvénient majeur qui tient au fait que les probabilités d'inclusion des écoles sont ici calculées comme si la taille finale de l'échantillon est 160 écoles et non pas 150 écoles. Mais il peut aussi arriver que 10 écoles de remplacement ne suffisent pas.



À partir de 2007, une autre technique de tirage des écoles de remplacement a été suggérée de façon à ne pas modifier la probabilité d'inclusion des écoles tout en prévoyant suffisamment d'écoles de remplacement. Cette technique consiste à attribuer à chaque école de l'échantillon une ou deux écoles de remplacement qui auraient plus ou moins la même probabilité d'inclusion (ou poids) que l'école qu'elles remplaceraient. Elle est inspirée de la technique utilisée par l'IEA.

On procède comme suit :

Dans chaque strate, on trie<sup>50</sup> la base de sondage en fonction de la taille en nombre d'élèves de CP2 et de CM1 des écoles. On repère ensuite les codes des écoles précédemment échantillonnés.

On peut aussi trier par strate puis par inspection pédagogique, pour limiter les déplacements des administrateurs et maximiser le taux de réponse.

Le principe consiste ensuite à considérer comme écoles de remplacement, les deux écoles qui encadrent l'école échantillonnée. Autrement dit, les écoles qui sont situées immédiatement avant et après une école échantillonnée sont désignées comme « écoles de remplacement » pour cette école. L'école qui suit directement l'école échantillonnée est la première école de remplacement, et l'école qui précède l'école échantillonnée est la seconde école de remplacement.

### ***Tirages des écoles, des classes et des élèves***

Dans le cadre des évaluations PASEC, le principe général qui guide le tirage des écoles est celui du **tirage proportionnel à la taille**. Les écoles seront tirées proportionnellement à nombre total d'élèves de CP2 et de CM1 inscrits à leur effectif dans la base de sondage disponible. Sont, en principe, exclues de ce tirage les écoles dont la taille est inférieure à 8 élèves. Mais le décalage temporel entre la date de l'enquête et la date de la base de sondage peut nuancer cette règle dans certains cas.

En effet, dans la pratique, les écoles de taille inférieure à 8 élèves ne sont pas éliminées de la base de sondage avant tirage de l'échantillon.

Les classes ne sont pas tirées en fonction de leur poids au sein d'une école.

Pour le tirage des élèves, une fois la classe à enquêter retenue, deux techniques sont proposées pour tirer les 15 élèves : celle du tirage systématique et celle d'un tirage aléatoire simple sans remise. Mais si la classe à enquêter compte 15 élèves ou moins de 15 élèves, on enquête tous les élèves de la classe. Si la classe compte moins de 8 élèves, on change de classe, s'il y a une autre classe de même niveau, sinon on enquête les élèves de l'école de remplacement associée. Les deux techniques sont ensuite assimilées à un tirage aléatoire simple sans remise de 15 élèves à partir de l'ensemble des élèves de la classe.

### ***Vérification des hypothèses d'échantillonnage***

Le degré d'homogénéité des élèves d'une même classe est déterminant pour définir la taille de l'échantillon, et par conséquent pour améliorer la précision des estimateurs. Il est mesuré par un indicateur appelé Roh<sup>51</sup> et connu également sous la dénomination « coefficient de corrélation intra-

---

<sup>50</sup> Le tri de la base d'échantillonnage des écoles selon les strates et la taille des écoles cherche à garantir que les écoles de remplacement et les écoles échantillonnées auront des caractéristiques similaires.

<sup>51</sup> « *Rate of homogeneity* ».

classe » qui n'est pas établi a priori (sauf exception faite de la mise en œuvre d'une enquête antérieure).

Sur la base des évaluations PASEC, nous avons considéré que le roh valait a priori 0,3 pour le PASEC VII, puis 0,4 pour le PASEC VIII. En effet, nous avons comparé cette valeur théorique aux valeurs empiriques observées pour plusieurs pays PASEC, c'est-à-dire sur la base des données collectées. On convient donc de ne retenir qu'un Roh empirique<sup>52</sup> qui sera estimé sur la base des scores en mathématiques et français des élèves de 5<sup>e</sup> année.

**Tableau 534 : Coefficient de corrélation intra-classe des scores de français et mathématiques 5<sup>e</sup> année**

Pays	Roh
Burkina Faso (1996)	0,4
Cameroun (1996)	0,5
Côte d'Ivoire (1996)	0,4
Sénégal* (1996)	0,2
Madagascar (1998)	0,1
Mauritanie (2004)	0,5
Tchad (2004)	0,5
Bénin (2005)	0,2
Gabon (2006)	0,3
Maurice (2006)	0,2
Burkina Faso (2007)	
Congo (2007)	
Sénégal (2007)	0,2

\*Public uniquement

Les tables d'échantillonnage<sup>53</sup> nous donnent pour quinze élèves par classe :

- 139 écoles à enquêter pour un roh de 0,3
- 176 écoles à enquêter pour un roh de 0,4
- 214 écoles à enquêter pour un roh de 0,5

En conséquence de quoi, à partir de 2007, la taille de l'échantillon PASEC a été fixée à 180 et non plus 150 écoles.

### **Comment sont calculés les poids ?**

On peut utiliser indifféremment les termes « poids de pondération » ou « probabilités d'inclusion », puisque l'un peut aisément s'obtenir à partir de l'autre. Conformément à la procédure d'échantillonnage, deux niveaux sont à considérer dans le calcul des probabilités d'inclusion dans l'échantillon : le niveau école et le niveau élève.

<sup>52</sup> Pour le calcul de ce roh voir Hougbedji (2005).

<sup>53</sup> Kenneth N. Ross, T Neville Postlethwaite. *Sample Design Procedures for the IEA International Study of Reading Literacy*. IEA, 1988.

L'élève étant l'unité principale d'observation des évaluations du PASEC (*primary sampling unit* ou *psu*), c'est sa probabilité d'inclusion dans l'échantillon qui doit être prise en compte dans l'estimation du score moyen. Ainsi, pour une strate donnée, la probabilité pour qu'une école soit tirée **PROÉCOLE** vaut :

$$\text{PROÉCOLE} = \text{Nombre d'écoles tirées dans la strate} \times \frac{\text{Effectif des élèves de CP2 et CM1 de l'école}}{\text{Effectif total des élèves de CP2 et CM1 de la strate}} \quad (3)$$

En pratique, l'**effectif des élèves de CP2 et de CM1** des écoles tirées est indiqué dans le tableau d'échantillonnage qui a servi à la réalisation de l'enquête. Il en est de même de l'**effectif total des élèves de 2<sup>e</sup> année et de 5<sup>e</sup> année de chaque strate** ainsi que du **nombre total d'écoles tirées dans la strate**. La probabilité pour qu'une école soit tirée peut donc être calculée sans grandes difficultés.

Ensuite, il s'agit ici de calculer pour une classe choisie, la probabilité **PROÉLÈVE** qu'a un élève de faire partie des 15 élèves que l'on doit retenir par classe :

$$\text{PROÉLÈVE} = \frac{\text{Nombre d'élèves enquêtés dans la classe}}{\text{Nombre total d'élèves présents dans la classe}} \quad (4)$$

Remarquons qu'il existe des écoles dans lesquelles on trouve deux ou plusieurs classes d'un même niveau. De ce fait, on corrige la probabilité d'inclusion dans l'échantillon par un facteur qui tient compte de cet éventuel tirage intermédiaire et la probabilité d'inclusion **PROINCLU** dans l'échantillon devient :

$$\text{PROINCLU} = \frac{1}{\text{Nombre de classes de même niveau}} \times \text{PROÉCOLE} \times \text{PROÉLÈVE} \quad (2)$$

#### **Ajustement des poids de sondage : méthodes de repondération et post stratification**

On ajuste parfois les poids de pondération avant une estimation, et ce, pour deux raisons fondamentales :

- Tenir compte des non-réponses totales : L'utilisation des poids d'échantillonnage pour estimer les scores moyens donne de bons résultats si toutes les écoles prévues ont été enquêtées.
- Tenir compte des surreprésentations volontaires : Certains types d'écoles peuvent être très rares dans le système éducatif. Le besoin de les avoir dans l'échantillon peut conduire à augmenter volontairement leur poids dans l'échantillon. Il faut pouvoir leur affecter leurs vrais poids dans la population avant les estimations, au risque de biaiser les résultats.

Les surreprésentations ou sous-représentations pouvant conduire à des erreurs d'estimations non négligeables, il convient de re-pondérer, c'est-à-dire attribuer aux strates leurs vrais poids dans la population. La repondération se base en général sur le **principe d'un double échantillonnage** : on considère que **l'échantillon prévu est une sous population dans laquelle l'échantillon obtenu a été tiré aléatoirement**.

Pour tenir compte des surreprésentations ou sous-représentations par la repondération, il faut multiplier cette probabilité par le taux de réponse des écoles par strate. La formule devient :

$$\text{PROECOLE} = \text{TXREP} \times \text{Nombre d'écoles tirées dans la strate} \times \frac{\text{Effectif des élèves de 2A et 5A de l'école}}{\text{Effectif total de 2A et 5A de la strate}} \quad (5)$$

**TXREP** désigne le taux de réponse des écoles par strate. On peut en déduire la relation entre la probabilité d'inclusion qui tient compte des surreprésentations et des sous-représentations par la repondération (**PROINCLU1**) et l'ancienne probabilité d'inclusion (**PROINCLU**) :

$$\text{PROINCLU1} = \text{TXREP} \times \text{PROINCLU} \quad (6)$$

En utilisant cette nouvelle probabilité d'inclusion dans l'échantillon, on ajuste ainsi les poids de sondage des écoles dans le processus d'estimation des scores pondérés. Les scores estimés sont donc des scores pondérés dont les poids sont ajustés pour tenir compte des surreprésentations et des sous-représentations des écoles dans l'échantillon final.

### ***Post stratification***

Au Bénin, en Mauritanie et au Gabon, il y a un écart important entre échantillon prévu et réalisé. De plus, certaines strates ont été sur représentées. Afin de permettre des estimations raisonnables, on a eu recours à la technique de post stratification.

On a retenu deux critères de post stratification : le statut de l'école, le caractère complet/incomplet. En effet, les écoles privées ont généralement des scores supérieurs à celle du public et les écoles à cycle incomplet n'offrent pas tous les niveaux et ont donc moins de chance d'offrir la cinquième année, en particulier, et de faire partie de l'échantillon.

On construit ainsi trois strates qui correspondent à privé, public à cycle incomplet et public à cycle complet. L'estimation des scores moyens prend en compte, le poids de chacune de ces strates dans la base de sondage.

## **LA COLLECTE DES DONNÉES**

### ***Quelles sont les responsabilités dans la supervision de l'enquête et les opérations ?***

Les responsabilités de l'étude PASEC sont décrites dans une convention signée entre le Ministre et la CONFEMEN. Une équipe nationale PASEC est constituée de 6 ou 7 membres du ministère, et coordonnée par un responsable technique national, nommé par le Ministère, avec l'aval du STP sur la base d'une fiche de poste.

Le Secrétariat technique permanent (STP) de la CONFEMEN est responsabilisé pour superviser le travail d'ensemble de l'évaluation, l'équipe nationale (EN) gère les opérations de terrain et participe aux analyses et rédaction du rapport (chapitre 1) tandis que le Comité scientifique (CS) est chargé de l'examen et de la validation des rapports finaux.

Plusieurs missions d'appui sont prévues dans la convention à différentes phases de l'évaluation : identification, appui aux opérations de pré-test et post-test et à la saisie des données, mission de formation à l'analyse sur place et venue d'un membre de l'EN à Dakar et enfin appui à la restitution des résultats. Certaines missions d'appui sont parfois réalisées par des experts nationaux, dans le cadre de la coopération Sud -Sud.

L'échantillon est tiré par le STP, mais l'EN participe à l'élaboration du plan de sondage, sous la responsabilité des conseillers techniques PASEC de Dakar. L'EN participe également à l'adaptation des instruments, sachant que c'est le STP qui valide la version finale. La formation des administrateurs est également assurée par l'EN, en présence d'un conseiller technique, chargé de vérifier que les consignes sont bien passées. L'EN corrige les tests sur la base de consignes de correction standardisées, puis saisit les données qui sont ensuite vérifiées et traitées par le STP. C'est généralement l'EN qui présente les résultats de l'évaluation au niveau national en compagnie des conseillers PASEC, mais l'édition et la production du rapport et de la synthèse sont assurés par le STP.

La CONFEMEN finance l'évaluation, incluant les missions des conseillers techniques, mais le pays est amené à contribuer à hauteur de 3,5 millions de FCFA en sus de sa contribution statutaire à la CONFEMEN, et prend en charge la majorité des frais de l'atelier de restitution. Certains partenaires techniques et financiers locaux soutiennent parfois les évaluations, c'est le cas de l'UNICEF et de l'Agence française de développement.

### ***La formation des administrateurs***

Un manuel de procédures remis à l'équipe nationale décrit l'ensemble des aspects logistiques de l'évaluation, notamment la formation des administrateurs et la supervision sur le terrain. Les administrateurs des tests sont recrutés par l'équipe nationale, le plus souvent parmi les élèves-enseignants ou des agents du ministère ou des services déconcentrés de l'éducation.

Les administrateurs partent sur le terrain munis d'un cahier administrateur, des instruments et des correspondances administratives. Une lettre signée par les autorités nationales enjoint les directeurs d'école et les enseignants à participer à l'enquête, c'est pourquoi, les refus de passation sont très rares voire inexistant.

Les administrateurs sont formés durant deux jours au pré-test et trois jours au post-test. Pour les tests, chaque administrateur passe devant l'auditoire simuler la passation d'un item, puis on laisse à l'assistance le temps de poser d'éventuelles questions de compréhension. Les questionnaires sont lus aux administrateurs selon le même principe. La formation insiste sur les temps de passation de chaque item. Une demi-journée de simulation réalisée en groupe dans une école donne l'occasion aux administrateurs de tester grandeur nature les principes du tirage des classes et des élèves, de l'organisation des classes pour le test ainsi que les temps de passation. Une séance de débriefing est alors organisée pour faire le point sur les problèmes éventuels rencontrés et préparer les enseignants aux différentes étapes de la passation.

Un cahier administrateur détaillé est remis aux enquêteurs et les renseigne sur :

- La méthode pour présenter l'enquête au directeur d'école et aux enseignants ;
- Le tirage des classes et des écoles ;
- Les consignes de passation (incluant le minutage de chaque item) ;
- Le remplissage des feuilles de passation ;
- La passation des questionnaires élèves, maîtres et directeurs ;
- La mise à disposition des fiches de suivi ;
- La documentation de la passation à remettre aux superviseurs.

Ce dernier point est particulièrement important, car il renseigne sur les problèmes rencontrés en matière d'accès à l'école, de fonctionnement de l'école et sur le déroulement des tests. Des feuilles de passation renseignent le nom des élèves, les durées effectives de passation ainsi que les observations des administrateurs sur le déroulement des opérations. Généralement, les administrateurs vont dans les mêmes écoles au pré et au post-test et sont affectés en fonction de leur connaissance du milieu local et en particulier des langues. Dans la plupart des pays, l'équipe nationale administre également les tests.

La liste des écoles n'est révélée aux administrateurs qu'au dernier moment, les autorités locales sont souvent prévenues de la passation d'épreuve, une semaine avant l'échéance, sans que la liste des écoles leur soit transmise. Les contextes locaux peuvent parfois engendrer des exceptions à cette règle, lorsque le déplacement dans une région pose des difficultés, notamment en matière de sécurité.

### ***Quelles sont les périodes visées par le pré-test et le post-test ?***

Théoriquement, le pré-test doit avoir lieu un mois après la rentrée scolaire et le post-test un mois avant la fin de l'année scolaire. Dans la pratique, les rentrées tardives, les mouvements sociaux et les examens de fin d'année entraînent des écarts par rapport à la situation visée. En moyenne, pour une année scolaire officielle commençant en octobre et finissant en juin, le pré-test se déroule en novembre et le post-test en mai.

## **LES PROCÉDURES DE VÉRIFICATION ET DE TRAITEMENT DES DONNÉES**

### ***Quelles procédures de vérification et de contrôle de cohérence sont mises en œuvre sur les données?***

Le module traitement des données décrit dans le détail les méthodes de détection et de correction des erreurs sur lesquelles nous n'allons pas nous attarder. Un effort particulier est apporté à la vérification un à un des noms des élèves, pour être certains qu'on a un bon appariement des fichiers pré-test et post-test.

Dans les dernières vagues d'évaluation, on a vérifié la cohérence de certains *construits* ou échelles portant sur les biens et équipements du ménage, la nutrition, le matériel et les équipements des classes et écoles. La même technique employée pour analyser les réponses aux items des tests est appliquée pour les réponses aux questionnaires, considérés comme une suite d'items. On calcule les alphas de Cronbach et les corrélations items/questions pour distinguer les items qui présente une faible corrélation avec le reste des items<sup>54</sup>. Ces items n'interviennent dans la l'élaboration de l'échelle. Voir module test page.

L'analyse a montré une bonne cohérence interne des réponses notamment au questionnaire élève avec un excellent taux de réponse aux différentes questions (supérieur à 95 %).

## **LE TRAITEMENT DE LA NON-RÉPONSE**

---

<sup>54</sup> Il s'agit principalement des items spécifiques au milieu rural au niveau de l'éclairage (lampes tempêtes ou à pétrole ou à gaz), et des moyens de transport (charrue, charrette).

### ***Quels sont les seuils de taux de réponse acceptables ?***

Le PASEC retient le seuil de 80 % pour pouvoir exploiter une variable dans les analyses.

### ***Comment sont imputées les données manquantes ?***

Comme toute enquête par échantillon, les évaluations PASEC sont confrontées à la non-réponse. Celle-ci peut avoir plusieurs sources :

1. Des problèmes liés à la collecte et à la saisie des données.
2. Le refus par l'enquêté de répondre ou le fait qu'il ne possède pas l'information.
3. La perte d'une école ou d'un élève au cours de l'année.

Bien que le PASEC prenne garde à minimiser les problèmes de collecte, il est inévitable que certaines non-réponses persistent. Ainsi, lorsque nous procédons à une analyse multi variée une seule valeur manquante parmi les variables observées aura pour conséquence de supprimer l'observation. Dans un modèle comprenant 20 ou 30 variables explicatives, cela peut facilement conduire à perdre la moitié des observations. Ceci conduit, bien sûr, à une baisse de précision dans les estimations et à de potentiels biais puisque l'échantillon ainsi obtenu peut ne plus être représentatif.

La procédure mise en œuvre au sein du PASEC pour régler ce problème est celle des **imputations multiples**. Le principe des imputations multiples est de prédire les variables manquantes à l'aide des autres variables disponibles<sup>55</sup>. Les variables imputées remplacent alors les valeurs manquantes dans une nouvelle base de données. L'originalité de cette méthode consiste à répéter cette procédure plusieurs fois en introduisant une valeur aléatoire afin de prendre en compte la variabilité due à l'imprécision de l'estimation de cette variable. Nous procédons ainsi à cinq imputations<sup>56</sup>.

Les régressions sont alors menées sur ces cinq bases de données et les écart-types sont recalculés en utilisant la règle de Rubin. Le calcul des écarts-types prend donc en compte l'incertitude due à l'imputation des variables. Cette méthode permet de revenir à l'échantillon de base des élèves du pré-test.

Les statistiques descriptives sont bien entendu calculées sur l'échantillon des répondants, en dehors des scores internationaux de fin d'année. Les scores des élèves enquêtés au pré-test mais non enquêtés au post-test n'ont été imputés que dans le cadre des calculs des moyennes des scores internationaux. Dans ce cas, le score final est imputé ou plutôt prédit par une régression liant le score initial individuel de l'élève et l'effet d'appartenance à sa classe, par rapport aux autres (indicatrices de classe).

### ***Quelle est la procédure générale pour la construction des variables ?***

La plupart des variables créées sont dichotomiques en dehors de certains indicateurs faisant intervenir plusieurs variables tels que le niveau de vie, l'équipement des classes et des écoles.

---

<sup>55</sup> Nous retenons une cinquantaine de variables qui servent à la fois de prédicteurs et de variables à imputer. Toutes les variables du modèle final sont présentes. Les scores finaux servent de prédicteurs mais ne sont pas imputés.

<sup>56</sup> Le chiffre de 5 a été choisi en fonction de la littérature et des capacités des ordinateurs et logiciels statistiques utilisés.

Pour cela, on utilise soit une analyse en composantes principales, soit une analyse en correspondance multiple permettant de sélectionner les variables discriminant les élèves ou classes entre elles.

Pour le niveau de vie, on a parfois considéré sur une liste restreinte de biens, que 0 bien possédé équivalait à pauvre, 1 ou 2 à catégories intermédiaires et 3 ou 4 biens à riches. Les différentes méthodes ont montré une grande convergence entre elles et également avec les méthodes employées dans les enquêtes MICS de l'UNICEF.

### **MÉTHODES DE CALCUL DES SCORES**

Les scores sont calculés en faisant la somme des bonnes réponses, les réponses manquantes étant considérées comme des réponses incorrectes. Chaque bonne réponse vaut 1 et chaque mauvaise réponse 0. Le score est rapporté sur 100 dans les statistiques descriptives et devient le pourcentage de bonnes réponses.

Les items intervenants dans le calcul des scores sont sélectionnés en fonction de la corrélation item-test (rpbis) et de l'indice de difficulté. Il existe trois types de scores :

- Le score calculé pour les modèles d'analyse multi-variée
- Le score calculé pour une mesure dans le temps, le cas échéant
- Le score utilisé pour les comparaisons internationales

Cependant le principe de sélection des items et du calcul à proprement parler du score est le même dans les trois cas. Seule varie la liste des items sélectionnés.

#### ***Comment sont calculés les scores au PASEC pour les analyses multi variées?***

Les scores introduits dans les modèles d'analyse sont centrés réduits. Les tests de début et de fin d'année ne sont pas mis sur une même échelle, en utilisant des items d'ancrage, car cela n'est possible qu'en français 5<sup>e</sup> année. Néanmoins, l'introduction de pondérations plus importante des items d'ancrage n'avait pas remis en cause les résultats des modèles pour le Cameroun.

#### ***Comment sont calculés les scores au PASEC pour la comparaison dans le temps ?***

Après avoir examiné les éventuelles variations de forme ou contenu des items entre deux vagues d'évaluation pour un même pays, on calcule les indices de difficulté et corrélations de point-bisériaux. Lorsque les indices de difficulté ou les corrélations de point biserial sont inférieurs aux seuils fixés de 0,2 et 0,1 ou 0,9 respectivement, dans une vague d'évaluation, l'item est supprimé des scores comparables-temps. Ensuite, un fichier fusionne les réponses aux items pour les deux enquêtes. Dans le cadre du Sénégal, les tests ont été mis à l'échelle grâce aux modèles de réponse à l'item (IRT).



### **Comment sont calculés les scores au PASEC pour la comparaison internationale ?**

Au sein du PASEC VII et VIII, on ne trouve pas de différences majeures entre les tests et items, en dehors de légères variations de taille de police. Une revue des tous les tests administrés au PASEC VII et VIII a été entreprise, item par item en prenant soin de vérifier le contenu et la forme des items. Les variations sont principalement dues à l'utilisation de tailles de police ou d'images sensiblement différentes. Tout est documenté dans les fichiers CHECK ITEM2A et CHECK ITEM5A.

Les réponses aux items ont été rassemblées dans une base commune, puis examinées selon deux indicateurs et à deux niveaux (international et national).

1<sup>re</sup> étape : Analyse des corrélations item-test (rubis) au niveau global (sur le jeu de données fusionnées)

2<sup>e</sup> étape : Analyse des corrélations item-test (rubis) pour chaque pays

**Les items dont les rubis sont inférieurs à 0,2 dans au moins trois pays sur 9 ont été supprimés.**

3<sup>e</sup> étape : Analyse des indices de difficulté (taux de réussite) au niveau global (sur le jeu de données fusionnées)

4<sup>e</sup> étape : Analyse des indices de difficulté (taux de réussite) pour chaque pays

**Les items dont les indices de difficulté sont supérieurs à 0,9 ou inférieurs à 0,1 dans au moins trois pays ont été supprimés.**

On notera que pour le test de deuxième année, les items présentent une bonne cohérence interne et des indices de difficulté en moyenne proche de 0,5. Les items Q et R du test de deuxième année en mathématiques (pré-test), faisant intervenir les signes « < » et « > » ne sont pas au programme au Burkina Faso et ont donc été supprimés des analyses. Au post-test, en 2<sup>e</sup> année, aucun item ne pose problème. Étant donné que le nombre d'items est plus important au post-test qu'au pré-test en deuxième année, il est préférable de faire les analyses sur les post-tests. De plus, il n'existe pas d'items d'ancrage entre pré-test et post-test en deuxième année.

En revanche, pour le test de 5<sup>e</sup> année, un certain nombre d'items ont été supprimés, notamment les items à question ouverte. Seul le test de 5<sup>e</sup> année en français comporte des items d'ancrage commun aux deux vagues d'évaluation.

Les tests utilisés dans les pays ont été comparés un à un. Les items nationaux et les items PASEC qui ne correspondent pas au curriculum officiel, qui sont très rares, ont été supprimés des analyses internationales. Ensuite, les items dont le rubis est inférieur à 0,2 ou dont l'indice de difficulté est supérieur à 90 % ou inférieur à 10 % n'interviennent pas dans le calcul des scores internationaux. Pour une analyse plus fine des réponses aux items PASEC sur plusieurs pays, mobilisant la théorie de réponse aux items ou IRT pour *item réponse théorie*, voir MONSEUR C. (2007) et ITZLINGER U. (2009). On notera que les tests PASEC, bâtis dans les années 90, sont actuellement en cours de révision. Pour une confrontation tests PASEC-curricula, voir LEJONG M. (2007).

**Tableau 545 : Alpha de Cronbach par test et par pays, liste des items supprimés dans le calcul des scores internationaux**

Pays	2 <sup>e</sup> année				5 <sup>e</sup> année			
	Français		Maths		Français		Maths	
	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test
BEN	0,93	0,94	0,86	0,95	0,82	0,85	0,87	0,84
BFA	0,9	0,93	0,84	0,92	0,72	0,84	0,84	0,83
CMR	0,91	0,92	0,83	0,92	0,83	0,84	0,84	0,81
COG	0,91	0,94	0,84	0,94	0,82	0,88	0,82	0,86
GAB	0,89	0,94	0,75	0,91	0,83	0,84	0,81	0,76
MDG	0,88	0,89	0,82	0,93	0,72	0,74	0,83	0,83
MRT	na	na	0,84	0,94	0,7	0,8	0,86	0,86
SEN	0,92	0,94	0,84	0,94	0,8	0,83	0,83	0,82
TCD	0,87	0,92	0,87	0,94	0,84	0,84	0,85	0,81
<b>Global</b>	<b>0,91</b>	<b>0,93</b>	<b>0,85</b>	<b>0,94</b>	<b>0,82</b>	<b>0,87</b>	<b>0,87</b>	<b>0,86</b>
Items supprimés	D	aucun	A, Q et R	aucun	P, Q, R, S, W, AC, AF	H, L, M, N, O, T, V, AF, AJ	E, AB	D, V, AB, AE, AJ
Nombre final d'items	24	40	15	39	33	32	32	36

La mise à l'échelle des tests réalisée grâce aux modèles de réponse à l'item, après suppression des items à fonctionnement différencié, n'a pas conduit à des décalages majeurs du positionnement des pays par rapport au score calculé selon la théorie du score vrai, sur les pré-test cinquième année des pays PASEC VII et VIII et des résultats provisoires PASEC IX. (Voir FTI)

### **CALCUL DES STATISTIQUES DESCRIPTIVES**

#### ***Comment sont calculées les moyennes et proportions ?***

L'estimation des moyennes et proportions faite en déclarant le plan d'échantillonnage et en introduisant les pondérations. Pour déclarer le plan d'échantillonnage, on a besoin des facteurs d'extrapolation (ou « *raisin factor* »). Ils prennent comme valeur l'inverse de la probabilité d'inclusion. Déclarer le plan d'échantillonnage au logiciel, c'est lui demander de prendre en compte les poids ou probabilité d'inclusion dans les différentes estimations. La commande « **Sysert** » permet de déclarer le plan de sondage à STATA par la commande :

```
Shyest NUMECOLE [weight=IPROINCLU], strata (NUMSTRATE) vce (linear zed) single unit (missing) ||
NUMELEVE
```

Il faut lui préciser :

- « pweight » c'est-à-dire les poids de pondération ; il s'agit ici des facteurs d'extrapolation (ou « raising factors »), qui valent l'inverse de la probabilité d'inclusion
- « vce » indique la méthode d'estimation de la variance des estimateurs
- « strata » c'est-à-dire l'identificateur des strates
- « psu » c'est-à-dire « primary sampling units » ou unités primaires d'échantillonnage. Il s'agit ici des écoles

Dans le cas de la post stratification, la commande a utilisé pour déclarer le plan de sondage est :

```
svyset NUMECOLE [pweight=IPROINCLU2], poststrata (NUMSTRATE_1) postweight (NUMSTRATE_1)
vce(linearized) singleunit (missing) || NUMELEVE
```

Pour les statistiques descriptives, les poids n'ont été introduits qu'à partir de l'évaluation Maurice.

Les moyennes pondérées s'obtiennent par la commande Stata :

```
svy, vce (linearized): mean SFIN2F100 SFIN2M100 SFIN2Mlg100 (pour la 2ème année)
```

L'option jackknife donne des estimations plus précises.

## **MÉTHODES D'ANALYSE DES DONNÉES**

### ***Quelle est la démarche globale d'analyse ?***

Le principe fondamental de l'analyse multi variée consiste à considérer conjointement dans l'analyse l'ensemble des facteurs qui interviennent simultanément dans le processus d'acquisition, afin d'identifier isolément l'effet de chacun d'entre eux. La recherche d'un modèle explicatif du score final des élèves est donc le but des analyses PASEC. L'idée de base de la formalisation mathématique du modèle théorique d'apprentissage scolaire décrit précédemment consiste à supposer l'existence d'une **relation fonctionnelle entre les facteurs d'apprentissage, les facteurs contextuels et les résultats scolaires**. L'approche retenue par le PASEC consiste donc à considérer le niveau d'acquisition de départ ou de début d'année scolaire (score au pré-test) comme un résumé ou une synthèse, bien qu'imparfaite, mais acceptable, de toute l'information sur le passé scolaire et extrascolaire de l'élève. **On parle alors de modèle d'apprentissage scolaire à « valeur ajoutée »** (cf. encadré 1), dans la mesure où ce type d'approche permet de mesurer l'effet des facteurs contemporains de scolarisations sur la progression des élèves sur une année.

Le modèle de **régression linéaire multiple** s'écrit :

$$A^1_i = \alpha_0 + \alpha_1 X_1 + \alpha_2 X_2 + \dots + \alpha_k X_k + \epsilon_i$$

Avec  $A^1_i$  la variable expliquée ou dépendante,

$X_1, X_2, \dots, X_n$  les variables explicatives,

$\alpha_0, \alpha_1, \alpha_2, \dots, \alpha_k$  les paramètres à estimer

Avec  $i = 1, \dots, n$  individus ou élèves ici.

$\epsilon_i$  l'écart aléatoire.

Les variables explicatives font référence à l'ensemble des facteurs, scolaires et extrascolaires, identifiés dans le modèle théorique et supposés avoir un impact sur les acquisitions scolaires.

L'approche retenue dans l'estimation consiste généralement à effectuer cette régression en introduisant de façon progressive par thème les différentes variables explicatives. Pour ce faire, on régresse d'abord le score de fin d'année sur le score de début d'année pour avoir une idée du poids des habiletés personnelles de l'élève et de son héritage scolaire antérieur dans la performance de fin d'année.

Une fois que nous avons contrôlé les aptitudes personnelles et l'héritage historique de l'élève, la partie restante du score de fin d'année peut être imputable aux facteurs scolaires et extrascolaires de l'année en cours. On parle de modèle de progression ou modèle à valeur ajoutée. On peut à présent introduire progressivement, d'abord les caractéristiques des élèves (âge, genre, milieu socio-économique, milieu culturel, alphabétisation des parents, etc.), ensuite les caractéristiques des enseignants (qualifications académique et professionnelle, motivation, expérience professionnelle, etc.), puis les caractéristiques de la classe (taille de classe, organisation pédagogique – simple flux, double flux, multigrade, etc.), et enfin les caractéristiques du directeur et de l'école (statut privé/public de l'école, dynamisme du directeur, localisation rurale/urbaine de l'école, etc.). Le modèle global sera obtenu par concaténation des modèles par bloc suivant les différents thèmes qui ont guidé l'introduction progressive des variables.

La revue des résultats des évaluations PASEC VII, ainsi que Gabon et Maurice a permis d'identifier les variables revenant souvent dans les modèles quel que soit le pays et ainsi d'affiner le modèle théorique pour les évaluations Burkina Faso, Congo et Sénégal. En effet, une liste de 40 variables a été établie contenant les variables les plus souvent associées à des coefficients significatifs dans les modèles, peu importe l'année (2<sup>e</sup> ou 5<sup>e</sup>) ou la discipline (français ou mathématiques).

Toujours dans cette optique, un jeu de données commun a été créé afin de consolider les analyses par des méthodes d'analyse dites multi niveaux.

### ***Quelles spécifications techniques sont retenues pour les modèles ?***

Les données souvent utilisées dans la modélisation d'acquisitions scolaires sont de type hiérarchique ou à plusieurs niveaux. En effet, les données sont collectées à la fois sur les élèves, les classes et les écoles. Or, l'unité d'observation de départ où l'élève fait partie d'une classe ; de même, la classe fait partie d'une école.

Le caractère hiérarchique des données est pris en compte grâce à l'option cluster de stata, qui permet de mettre en œuvre une estimation robuste des écarts-types. Les multi colinéarités entre variables sont détectées à l'aide des *variances inflation factors* (VIF), le seuil de 2 ayant été retenu au PASEC.

Les modèles sont donc obtenus sur Stata avec la commande :

```
Reg SFIN SINI X1 X2 X3...XN, cluster(NUMCOLE)
```

La note SENNE JN. (2008) aborde la question des biais de sélection et propose des solutions.

### Comment lire et interpréter les résultats des modèles ?

Les variables de score sont centrées réduites, ce qui veut dire que l'effet des coefficients se lit en pourcentage d'écart-type (du test de fin d'année).

Nous disposons ici du nécessaire pour une première lecture de la colonne des coefficients issus de l'estimation d'un modèle par les MCO (notée "coef" dans les sorties Stata). Reprenons l'estimation de la section précédente, en considérant maintenant comme variable dépendante le score standardisé :

```
regress STSCORE TAILLE RURAL
```

STSCORE	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95 % Conf. Interval]
TAILLE	-.0060685	.0009014	-6.73	0.000	-.0078364 - .0043006
RURAL	-.3914208	.0483857	-8.09	0.000	-.4863135 - .2965281
_cons	.6480245	.0648103	10.00	0.000	.5209203 .7751288

Ainsi, on peut lire que l'augmentation d'un élève dans l'effectif de la classe a pour effet moyen de réduire les résultats de ceux-ci de 0,6 % d'écart-type (coefficient de -0,006). De même, le passage du milieu urbain au milieu rural a pour effet moyen de diminuer les résultats des élèves de 39 % d'écart-type (coefficient de -0,39).

Il convient dès lors de ne pas considérer simplement l'estimation la plus probable de la vraie valeur, mais de donner une fourchette dans laquelle on peut garantir, par exemple à 95 %, que la vraie valeur se trouve ; c'est cette fourchette qu'on appelle l'**intervalle de confiance**.

Dans l'estimation précédente :

```
regress STSCORE TAILLE RURAL
```

STSCORE	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95 % Conf. Interval]
TAILLE	-.0060685	.0009014	-6.73	0.000	-.0078364 - .0043006
RURAL	-.3914208	.0483857	-8.09	0.000	-.4863135 - .2965281
_cons	.6480245	.0648103	10.00	0.000	.5209203 .7751288

On peut lire que la valeur moyenne la plus probable, sur notre échantillon, du coefficient affecté à la variable taille est -0,006. L'intervalle de confiance nous dit qu'on peut être assuré à 95 % que la vraie valeur est comprise entre -0,004 et -0,008. De même, la valeur du coefficient de la variable rurale est-elle comprise entre -0,29 et -0,49, pour une valeur moyenne de -0,39.

Plus généralement, la **probabilité limite** (colonne P>|t|) ou p-value nous permet de préciser exactement le risque de se tromper en considérant que l'effet est nul. On dira qu'une variable est significative :

- au seuil de 1 % lorsque  $P < 0,01$ , noté \*
- au seuil de 5 % lorsque  $P < 0,05$ , noté \*\*
- au seuil de 10 % lorsque  $P < 0,1$ , noté \*\*\*

**Le R<sup>2</sup> (R-squared)** renseigne sur le pouvoir explicatif du modèle utilisé.

*Dans l'estimation suivante, issue de la régression du score de fin d'année sur la taille de la classe :*

Regress STSCORE TAILLE

Number of obs = 1967  
F( 1, 1965) = 59.80  
Prob > F = 0.0000  
**R-squared = 0.0295**  
**Adj R-squared = 0.0290**  
Root MSE = 98537

STSCORE	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95 % Conf. Interval]	
TAILLE	-.0070234	.0009082	-7.73	0.000	-.0088046	-.0052422
_cons	.4303264	.0599181	7.18	0.000	.3128166	.5478362

Le R<sup>2</sup> ajusté s'élève à 0,029. Ceci signifie que la variable taille de la classe explique à elle seule 2,9 % de la variabilité des résultats scolaires en fin d'année. Rappelons que la part de la variabilité non expliquée par les variables du modèle (1-R<sup>2</sup>) correspond au terme aléatoire .

### **Les modèles multi niveaux**

#### **Les effets d'interaction-input stagiaires**

À partir de 2004, les instruments et procédures de traitement des données ont été les mêmes dans les pays. La base internationale n'utilise que les données des PASEC VII et VIII. Les questionnaires contextuels sont standardisés entre pays, à l'exception notable des types d'établissements, des enseignants, des formations initiale et continue, dont les définitions varient entre pays. Cependant, étant donné que les systèmes d'enseignement africains possèdent de grandes similarités, il est possible de définir des modalités communes en les regroupant au besoin.

On a rajouté à cette base le niveau pays en insérant le PIB par habitant et d'autres indicateurs contextuels. Des modèles multi niveaux ont été testés.

## Annexe B : Statistiques descriptives

**Tableau 556 : Scores moyens sur 100 comparables internationaux en français et en mathématiques pour les 2<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années**

Année	Pays	Niveau	Français			Mathématiques		
			Moyenne observée	Intervalle de confiance 95 %		Moyenne observée	Intervalle de confiance 95 %	
				borne inf	borne sup		borne inf	borne sup
2004	Tchad	2A	41,5	36,9	46,2	42,9	38,9	46,9
		5A	31,7	28,8	34,5	42,1	39,5	44,8
2005	Bénin	2A	37,4	33,9	40,9	36,7	33,4	40,0
		5A	31,6	26,7	34,6	32,5	29,3	35,8
2005	Cameroun	2A	65,5	62	69,1	55,3	51,9	58,7
		5A	36,9	34,1	39,7	36,4	34,0	38,8
2005	Madagascar	2A	49	45,8	52,2	54,8	52,0	57,5
		5A	36,9	35,1	38,8	52,6	50,3	55,0
2006	Gabon	2A	53,6	47,7	59,6	53,7	49,9	57,5
		5A	61,4	57,9	62,7	44,3	42,7	45,0
2007	Burkina	2A	38,8	35,9	41,7	33,8	31,3	36,2
		5A	37,7	35,5	39,9	38,5	36,4	40,6
2007	Congo	2A	44,2	40,7	47,7	45,6	42,1	49,0
		5A	53,4	50,7	56,1	46,8	44,3	49,4
2007	Sénégal	2A	44,1	40,1	48,1	47,3	44,0	50,6
		5A	40,6	38,4	42,8	42,1	39,5	44,8
2009	Burundi	2A	36,9	34,6	39,2	53,9	52,1	55,8
		5A	41,6	39,6	43,6	45,0	42,6	47,3
2009	Côte d'Ivoire	2A	38,9	35,9	42	27,9	25,8	30,1
		5A	37,3	34,8	39,8	27,3	25,8	28,8
2009	Comores	2A	50,6	46,8	54,4	40,2	35,8	44,7
		5A	33,6	29,5	37,8	36,5	32,4	40,6
2010	RDC	2A	55,3	52,1	58,6	55,0	51,8	58,3
		5A	39,2	36,2	42,2	45,2	42,5	47,9
2010	Togo	2A	34,1	32,0	36,3	38,6	36,6	40,6
		5A	29,1	27,8	30,4	33,7	32,2	35,1

## Annexe C : Les résultats des étapes des processus des modélisations et statistiques descriptives sur les éléments du niveau de vie

### Les modèles de 2<sup>e</sup> année

**Tableau 567 : Les résultats des étapes du processus de modélisation pour les modèles de 2<sup>e</sup> année français et mathématiques avec score initial**

	(1)	(2)	(3)	(4)
VARIABLES	stfin2fm	stfin2fm	stfin2fm	stfin2fm
Score initial de l'élève en français et mathématiques	0.717***	0.667***	0.666***	0.685***
L'élève est une fille		-0.0292	-0.0360	-0.0367
L'âge de l'élève est au-dessus de l'âge normal		0.1000**	0.0993**	0.0770**
Le niveau de vie de l'élève		0.0310	0.0167	-0.00767
L'élève a fait la maternelle		0.0815	0.0511	0.00905
Le nombre de classes redoublées par l'élève		-0.131***	-0.122***	-0.122***
L'élève parle français à la maison		0.214**	0.228***	0.164**
L'élève utilise les 2 manuels en classe et peut emporter un au moins à la maison		0.206**	0.0863	0.0799
L'élève reçoit de l'aide à la maison pour étudier		0.0598	0.0549	0.0662
L'élève habite le village ou le quartier de l'école		-0.0399	-0.0410	-0.0555
Le maître est une femme			-0.0787	-0.117**
Le maître a plus de 36 ans			-0.190***	-0.192***
Le maître parle la langue locale			0.193**	0.170**
Le maître a un diplôme pédagogique			0.114	0.102
Le maître a eu une formation pratique de plus de 5 mois au cours de sa formation pédagogique initiale.			0.447***	0.471***
Le maître a mis au moins 3 ans dans les formations complémentaires			0.192**	0.294***
Le maître a des avantages sociaux			0.113*	0.0664
Le maître est le directeur de l'école			-0.226***	-0.252***
La classe est électrifiée			0.244***	0.157**
Le niveau d'équipement de la classe			-0.00185	-0.00878
Le maître applique l'approche par compétences			-0.0963*	-0.00543
Les taux de couverture des programmes des 2 disciplines au post-test > 80 %			0.0533	0.135**
Le nombre de manuels possédés par le maître			0.00908	-0.0718
Le directeur est une femme				0.109
Le directeur parle la langue locale				0.213***
Le niveau de la classe la plus élevée atteinte par le directeur				0.0579***
Le temps mis dans les formations complémentaires par le directeur > 5 mois				-0.143**
L'école est une école publique				-0.184***
Le niveau d'équipement de l'école				0.0565
Le conseil d'établissement est actif				0.0852**
Le directeur intervient dans la préparation des leçons				0.231***
Le directeur fait des observations de classe				-0.202***
Le nombre de fois que le directeur a été inspecté au courant de l'année				-0.185***
La fréquence des retards des élèves				0.121***
<b>Constant</b>	<b>-0.0104</b>	<b>-0.104</b>	<b>-0.233</b>	<b>-1.123***</b>
<b>Nombre d'observation</b>	<b>2,276</b>	<b>2,276</b>	<b>2,276</b>	<b>2,251</b>
<b>R-squared</b>	<b>0.520</b>	<b>0.543</b>	<b>0.582</b>	<b>0.623</b>



**Tableau 578 : Les résultats des étapes du processus de modélisation pour les modèles de 2<sup>e</sup> année français avec score initial**

	(1)	(2)	(3)	(4)
VARIABLES	stfin2f	stfin2f	stfin2f	stfin2f
Score initial de l'élève en français	0.690***	0.634***	0.619***	0.625***
L'élève est une fille		0.00436	0.00344	0.00559
L'âge de l'élève est au-dessus de l'âge normal		0.0541	0.0518	0.0476
L'élève est un enfant confié		-0.0597	-0.0553	-0.0501
Le niveau de vie de l'élève		0.0412	0.0395	0.0102
Le nombre de classes redoublées par l'élève		-0.132***	-0.118***	-0.108***
L'élève parle français à la maison		0.235***	0.237***	0.190**
L'élève utilise les 2 manuels en classe et peut emporter un au moins à la maison		0.274***	0.207***	0.165**
L'élève habite le village ou le quartier de l'école		-0.0178	-0.0185	-0.0471
Le maître est une femme			-0.0379	-0.0915*
Le maître a plus de 36 ans			-0.199***	-0.209***
Le maître vit avec sa famille			0.0125	0.103*
Le maître parle la langue locale			0.154**	0.117*
Le maître a eu une formation pratique de plus de 5 mois au cours de sa formation pédagogique initiale			0.428***	0.467***
Le maître a mis au moins 3 ans dans les formations complémentaires			0.0886	0.156**
Le maître est le directeur de l'école			-0.145**	-0.180***
Le maître est le directeur de l'école			0.125**	0.120**
La classe est électrifiée			0.147**	0.0961
Le niveau d'équipement de la classe			-0.0653	-0.0721*
Le maître applique l'approche par compétences			-0.0491	0.0171
Le nombre de manuels possédés par le maître			0.0390	-0.0430
Le directeur est une femme				0.0713
Le directeur parle la langue locale				0.245***
Le niveau de la classe la plus élevée atteinte par le directeur				0.0503***
Le temps mis dans les formations complémentaires par le directeur > 5 mois				-0.0965*
L'école est une école publique				-0.192***
Le niveau d'équipement de l'école				0.0492
Le conseil d'établissement est actif				0.0433
Le directeur intervient dans la préparation des leçons				0.217***
Le directeur fait des observations de classe				-0.107
Le nombre de fois que le directeur a été inspecté au courant de l'année				-0.156**
La fréquence des retards des maîtres				0.162***
<b>La constante</b>	<b>-0.0134</b>	<b>-0.0774</b>	<b>-0.0244</b>	<b>-1.015***</b>
<b>Le nombre d'observations</b>	<b>2,276</b>	<b>2,276</b>	<b>2,276</b>	<b>2,251</b>
<b>R-squared</b>	<b>0.489</b>	<b>0.515</b>	<b>0.543</b>	<b>0.577</b>

**Tableau59 : Les résultats des étapes du processus de modélisation pour les modèles de 2<sup>e</sup> année mathématiques avec score initial**

	(1)	(2)	(3)	(4)
VARIABLES	stfin2m	stfin2m	stfin2m	stfin2m
Score initial de l'élève en mathématiques	0.585***	0.535***	0.551***	0.574***
L'élève est une fille		-0.0696**	-0.0813**	-0.0841***
L'âge de l'élève est au-dessus de l'âge normal		0.163***	0.169***	0.139***
L'élève est un enfant confié		0.0869*	0.0739	0.0809*
Le niveau de vie de l'élève		0.0731*	0.0447	0.0181
L'élève a fait la maternelle		0.0538	0.00679	-0.0227
Le nombre de classes redoublées par l'élève		-0.130***	-0.128***	-0.129***
L'élève parle français à la maison		0.259***	0.275***	0.200**
L'élève utilise les 2 manuels en classe et peut emporter un au moins à la maison		0.206**	0.0329	0.0384
L'élève reçoit de l'aide à la maison pour étudier		0.137**	0.103**	0.121***
L'élève habite le village ou le quartier de l'école		-0.0407	-0.0437	-0.0569
Le maître est une femme			-0.0925	-0.119*
Le maître a plus de 36 ans			-0.159**	-0.176***
Le maître parle la langue locale			0.189**	0.198**
Le maître a un diplôme pédagogique			0.172**	0.171**
Le maître a eu une formation pratique de plus de 5 mois au cours de sa formation pédagogique initiale			0.403***	0.432***
Le maître a mis au moins 3 ans dans les formations complémentaires			0.232**	0.331***
Le maître est le directeur de l'école			-0.271***	-0.298***
L'effectif de la classe dépasse 40 élèves			0.0668	0.0543
La classe est électrifiée			0.299***	0.224***
Le niveau d'équipement de la classe			0.0486	0.0401
Le maître applique l'approche par compétences			-0.120*	-0.0238
Les taux de couverture des programmes des 2 disciplines au post-test > 80 %			0.116*	0.207***
Le nombre de manuels possédés par le maître			0.00803	-0.0689
Le directeur est une femme				0.177*
Le directeur parle la langue locale				0.145
Le niveau de la classe la plus élevée atteinte par le directeur				0.0619***
Le temps mis dans les formations complémentaires par le directeur > 5 mois				-0.140*
L'école est une école publique				-0.166**
Le niveau d'équipement de l'école				0.0644
Le conseil d'établissement est actif				0.113**
Le directeur intervient dans la préparation des leçons				0.191*
Le directeur fait des observations de classe				-0.233**
Le nombre de fois que le directeur a été inspecté au courant de l'année				-0.163**
La fréquence des retards des maîtres				0.0922*
<b>La constante</b>	<b>-0.00397</b>	<b>-0.241**</b>	<b>-0.482***</b>	<b>-1.336***</b>
<b>Le nombre d'observations</b>	<b>2,276</b>	<b>2,276</b>	<b>2,276</b>	<b>2,251</b>
<b>R-squared</b>	<b>0.340</b>	<b>0.377</b>	<b>0.427</b>	<b>0.468</b>

**Tableau 580 : Les résultats des étapes du processus de modélisation pour les modèles de 2<sup>e</sup> année français et mathématiques sans score initial (comparaison avec le modèle avec score initial correspondant**

	(1)	(2)	(3)	Modèle SI
VARIABLES	stfin2fm	stfin2fm	stfin2fm	stfin2fm
Score initial de l'élève en français et mathématiques				0.685***
L'élève est une fille	-0.0665	-0.0644	-0.0708*	-0.0367
L'âge de l'élève est au-dessus de l'âge normal	0.291***	0.289***	0.268***	0.0770**
Le niveau de vie de l'élève	0.185***	0.179***	0.130***	-0.00767
L'élève a fait la maternelle	0.159**	0.107	0.0608	0.00905
Le nombre de classes redoublées par l'élève	-0.174***	-0.165***	-0.153***	-0.122***
L'élève parle français à la maison	0.510***	0.491***	0.446***	0.164**
L'élève utilise les 2 manuels en classe et peut emporter un au moins à la maison	0.454***	0.293***	0.269***	0.0799
L'élève reçoit de l'aide à la maison pour étudier	0.143**	0.142**	0.157***	0.0662
L'élève habite le village ou le quartier de l'école	0.00710	0.00725	-0.0316	-0.0555
Le maître est une femme		-0.00849	-0.0436	-0.117**
Le maître a plus de 36 ans		-0.200**	-0.239***	-0.192***
Le maître vit avec sa famille		0.0439	0.157*	
Le maître parle la langue locale		0.136	0.149	0.170**
Le maître a un diplôme pédagogique				0.102
Le maître a eu une formation pratique de plus de 5 mois au cours de sa formation pédagogique initiale		0.449***	0.503***	0.471***
Le maître a mis au moins 3 ans dans les formations complémentaires		0.0721	0.0991	0.294***
L'effectif de la classe dépasse 40 élèves		0.123	0.0743	
Le maître a des avantages sociaux		0.181**	0.174**	0.0664
Le maître est le directeur de l'école		-0.195**	-0.249***	-0.252***
La classe est électrifiée		0.261***	0.236**	0.157**
Le niveau d'équipement de la classe		-0.0587	-0.0806	-0.00878
Le maître applique l'approche par compétences		-0.0743	-0.0196	-0.00543
Les taux de couverture des programmes des 2 disciplines au post-test > 80 %		0.0409	0.115*	0.135**
Le nombre de manuels possédés par le maître		0.0986*	0.0312	-0.0718
Le directeur est une femme			0.272**	0.109
Le directeur parle la langue locale			0.157	0.213***
Le niveau de la classe la plus élevée atteinte par le directeur			0.0694***	0.0579***
Le temps mis dans les formations complémentaires par le directeur > 5 mois				-0.143**
L'école est une école publique			-0.194**	-0.184***
Le niveau d'équipement de l'école			0.0696	0.0565
Le conseil d'établissement est actif			0.0919	0.0852**
Le directeur intervient dans la préparation des leçons			0.159	0.231***
Le directeur fait des observations de classe			-0.0570	-0.202***
Le nombre de fois que le directeur a été inspecté au courant de l'année			-0.0686	-0.185***
La fréquence des retards des élèves			0.183***	0.121***
<b>La constante</b>	<b>-0.580***</b>	<b>-0.642***</b>	<b>-1.939***</b>	<b>-1.123***</b>
<b>Observations</b>	<b>2,276</b>	<b>2,276</b>	<b>2,251</b>	<b>2,251</b>
<b>R-squared</b>	<b>0.153</b>	<b>0.202</b>	<b>0.236</b>	<b>0.623</b>

**Tableau 591 : Les résultats des étapes du processus de modélisation pour les modèles de 2<sup>e</sup> année français sans score initial (comparaison avec le modèle avec score initial correspondant)**

	(1)	(2)	(3)	Modèle SI
VARIABLES	stfin2f	stfin2f	stfin2f	stfin2f
Score initial de l'élève en français				0.625***
L'élève est une fille	-0.0147	-0.0102	-0.00984	0.00603
L'âge de l'élève est au-dessus de l'âge normal	0.213***	0.209***	0.190***	0.0566
L'élève est un enfant confié				-0.0488
Le niveau de vie de l'élève	0.179***	0.173***	0.136***	0.00402
L'élève a fait la maternelle	0.197***	0.142**	0.0878	0.0569
Le nombre de classes redoublées par l'élève	-0.177***	-0.166***	-0.151***	-0.106***
L'élève parle français à la maison	0.549***	0.515***	0.481***	0.183**
L'élève utilise les 2 manuels en classe et peut emporter un au moins à la maison	0.528***	0.371***	0.324***	0.158**
L'élève reçoit une aide à la maison pour étudier	0.0748	0.0848	0.109*	
L'élève habite le village ou le quartier de l'école				-0.0481
Le maître est une femme				-0.0881*
Le maître a plus de 36 ans		-0.227***	-0.227***	-0.211***
Le maître vit avec sa famille		0.0997	0.223***	0.104*
Le maître parle la langue locale		0.162	0.138	0.115*
Le maître a un diplôme pédagogique		0.0147	-0.0750	
Le maître a eu une formation pratique de plus de 5 mois au cours de sa formation pédagogique initiale		0.519***	0.574***	0.464***
Le maître a mis au moins 3 ans dans les formations complémentaires				0.158**
Le maître est le directeur de l'école		-0.209**	-0.237***	-0.178***
Le maître a des avantages sociaux		0.224***	0.237***	0.124**
La classe est électrifiée		0.223**	0.183**	0.0944
Le niveau d'équipement de la classe		-0.0849	-0.0992*	-0.0720*
Le maître applique l'approche par compétences		-0.0440	0.00662	0.0177
Le nombre de manuels possédés par le maître		0.125**	0.0607	-0.0456
Les taux de couverture des programmes des 2 disciplines au post-test > 80 %		0.00272	0.0487	
Le directeur est une femme			0.229**	0.0715
Le directeur parle la langue locale			0.198**	0.242***
Le niveau de la classe la plus élevée atteinte par le directeur			0.0525**	0.0502***
Le temps mis dans les formations complémentaires par le directeur > 5 mois				-0.0953*
L'école est une école publique			-0.199**	-0.186***
Le niveau d'équipement de l'école			0.0683	0.0482
Le conseil d'établissement est actif			0.0632	0.0434
Le directeur intervient dans la préparation des leçons			0.150	0.213***
Le directeur fait des observations de classe			-0.0433	-0.106
Le nombre de fois que le directeur a été inspecté au courant de l'année			-0.108	-0.159**
La fréquence des retards des maîtres			0.201***	0.161***
<b>La constante</b>	<b>-0.521***</b>	<b>-0.590***</b>	<b>-1.803***</b>	<b>-1.015***</b>
<b>Le nombre d'observations</b>	<b>2,276</b>	<b>2,276</b>	<b>2,251</b>	<b>2,251</b>
<b>R-squared</b>	<b>0.170</b>	<b>0.226</b>	<b>0.258</b>	<b>0.577</b>

**Tableau 602 : Les résultats des étapes du processus de modélisation pour les modèles de 2<sup>e</sup> année mathématiques sans score initial (comparaison avec le modèle avec score initial correspondant)**

	(1)	(2)	(3)	Modèle SI
VARIABLES	stfin2m	stfin2m	stfin2m	stfin2m
L'élève est une fille	-0.110***	-0.113***	-0.122***	-0.0841***
L'âge de l'élève est au-dessus de l'âge normal	0.325***	0.337***	0.308***	0.139***
L'élève est un enfant confié	0.0685	0.0604	0.0434	0.0809*
Le niveau de vie de l'élève	0.170***	0.152***	0.106***	0.0181
L'élève a fait la maternelle	0.108	0.0746	0.0308	-0.0227
Le nombre de classes redoublées par l'élève	-0.150***	-0.145***	-0.136***	-0.129***
L'élève parle français à la maison	0.419***	0.417***	0.368***	0.200**
L'élève utilise les 2 manuels en classe et peut emporter un au moins à la maison	0.338***	0.192**	0.196**	0.0384
L'élève reçoit de l'aide à la maison pour étudier	0.190***	0.162***	0.181***	0.121***
L'élève habite le village ou le quartier de l'école	-0.00182			-0.0569
Le maître est une femme		-0.0625	-0.0811	-0.119*
Le maître a plus de 36 ans		-0.204**	-0.226***	-0.176***
Le maître vit avec sa famille		-0.0263	0.0676	
Le maître parle la langue locale		0.131	0.143	0.198**
Le maître a un diplôme pédagogique		0.163*	0.0969	0.171**
Le maître a eu une formation pratique de plus de 5 mois au cours de sa formation pédagogique initiale		0.338**	0.377***	0.432***
Le maître a mis au moins 3 ans dans les formations complémentaires		0.143	0.177	0.331***
Le maître est le directeur de l'école		-0.194**	-0.241***	-0.298***
Le maître a des avantages sociaux		0.109	0.0958	
L'effectif de la classe dépasse 40 élèves		0.128*	0.0982	0.0543
La classe est électrifiée		0.289***	0.263***	0.224***
Le niveau d'équipement de la classe		-0.0326	-0.0581	0.0401
Le maître applique l'approche par compétences		-0.0987	-0.0344	-0.0238
Le nombre de manuels possédés par le maître		0.0645	0.000695	-0.0689
Les taux de couverture des programmes des 2 disciplines au post-test > 80 %		0.105	0.171**	0.207***
Le directeur est une femme			0.271***	0.177*
Le directeur parle la langue locale			0.0912	0.145
Le niveau de la classe la plus élevée atteinte par le directeur			0.0763***	0.0619***
L'école est une école publique			-0.159*	-0.166**
Le niveau d'équipement de l'école			0.0647	0.0644
Le conseil d'établissement est actif			0.105*	0.113**
Le directeur intervient dans la préparation des leçons			0.149	0.191*
Le directeur fait des observations de classe			-0.0700	-0.233**
La fréquence des retards des enseignants			0.141***	0.0922*
Le score initial en mathématiques				0.574***
Le temps mis dans les formations complémentaires par le directeur > 5 mois				-0.140*
Le nombre de fois que le directeur a été inspecté au courant de l'année				-0.163**
<b>La constante</b>	<b>-0.563***</b>	<b>-0.673***</b>	<b>-1.868***</b>	<b>-1.336***</b>
<b>Le nombre d'observations</b>	<b>2,276</b>	<b>2,276</b>	<b>2,251</b>	<b>2,251</b>
<b>R-squared</b>	<b>0.115</b>	<b>0.158</b>	<b>0.188</b>	<b>0.468</b>

## Les modèles de 5<sup>e</sup> année

**Tableau 613 : Les résultats des étapes du processus de modélisation pour les modèles de 5<sup>e</sup> année français et mathématiques avec score initial**

	(1)	(2)	(3)	(4)
VARIABLES	stfin5fm	stfin5fm	stfin5fm	stfin5fm
Score initial de l'élève en français et mathématiques	0.689***	0.594***	0.586***	0.585***
L'élève est une fille		-0.0376	-0.0350	-0.0342
L'âge de l'élève est au-dessus de l'âge normal		-0.0225	-0.00708	-0.000704
Le niveau de vie de l'élève		0.0971***	0.0760**	0.0569**
L'élève a fait la maternelle		0.113*	0.0947	0.0500
Le nombre de classes redoublées par l'élève		-0.0985***	-0.100***	-0.0841***
L'élève parle français à la maison		0.112	0.0710	0.0688
Nombre de types de travaux extrascolaires faits par l'élève		-0.118***	-0.0990***	-0.0899***
L'élève utilise les 2 manuels en classe et peut emporter un au moins à la maison		0.0275	-0.0238	-0.00620
Le nombre de parents qui savent lire et écrire		0.0838***	0.0861***	0.0642**
Le niveau de la classe la plus élevée atteinte par le maître			0.126*	0.134**
Le maître a un diplôme pédagogique			0.0840	0.0860
Le maître a eu une formation pratique de plus de 5 mois au cours de sa formation pédagogique ini.			-0.148	-0.195*
Le maître est un maître volontaire du public			-0.130	-0.177**
L'effectif de la classe dépasse 40 élèves			0.174***	0.146**
Le maître a des avantages sociaux			-0.0742	-0.0941
Le maître exerce des activités hors fonction			-0.0938*	-0.111**
La proportion moyenne des élèves absents un jour normal de classe			0.109	0.0242
La classe est électrifiée			0.243***	0.227***
Niveau d'équipement de la classe			-0.0352	-0.0383
Le maître applique l'approche par compétences			-0.00714	0.0100
Le nombre de manuels possédés par le maître			0.0132	0.00419
Le temps mis par le directeur pour aller à l'école				-0.168**
Le temps mis dans les formations complémentaires en gestion d'école				0.0252**
L'école est une école publique				-0.0865
Le niveau d'équipement de l'école				0.0199
L'école participe à un programme particulier				-0.163**
La fréquence des réunions des parents d'élève initiées par autre que le directeur ou l'APE				0.104***
Le directeur intervient dans la préparation des leçons				-0.125
Le directeur intervient dans les leçons modèles				0.109*
Couverture du budget prévu				0.168***
<b>La constante</b>	<b>0.00157</b>	<b>0.0377</b>	<b>-0.121</b>	<b>0.0292</b>
<b>Le nombre d'observations</b>	<b>2,314</b>	<b>2,314</b>	<b>2,275</b>	<b>2,264</b>
<b>R-squared</b>	<b>0.489</b>	<b>0.535</b>	<b>0.565</b>	<b>0.589</b>

**Tableau 624 : Les résultats des étapes du processus de modélisation pour les modèles de 5<sup>e</sup> année français avec score initial**

VARIABLES	(1) stfin5f	(2) stfin5f	(3) stfin5f	(4) stfin5f
Score initial de l'élève en français	0.599***	0.455***	0.453***	0.450***
L'élève est une fille		-0.0494	-0.0474	-0.0599*
L'âge de l'élève est au-dessus de l'âge normal		-0.0177	-0.00845	-0.0144
Le niveau de vie de l'élève		0.145***	0.111***	0.0763**
L'élève a fait la maternelle		0.192***	0.174***	0.123*
Le nombre de classes redoublées par l'élève		-0.121***	-0.121***	-0.114***
L'élève parle français à la maison		0.121	0.0768	0.0687
Nombre de types de travaux extrascolaires faits par l'élève		-0.126***	-0.101***	-0.0722***
L'élève utilise les 2 manuels en classe et peut emporter un au moins à la maison		0.118*	0.0362	0.0469
Le nombre de parents qui savent lire et écrire		0.120***	0.116***	0.0958***
Le niveau de la classe la plus élevée atteinte par le maître			0.102	0.0874
Le maître a eu une formation pratique de plus de 5 mois au cours de sa formation pédagogique initiale			-0.0722	-0.0994
Le maître est un maître volontaire du public			-0.0632	-0.148
L'effectif de la classe dépasse 40 élèves			0.125**	0.0943
Le maître a des avantages sociaux			-0.0396	-0.0694
Le maître exerce des activités hors fonction			-0.0782	-0.0683
La proportion moyenne des élèves absents un jour normal de classe			0.306	0.191
La classe est électrifiée			0.261***	0.252***
Niveau d'équipement de la classe			-0.0287	-0.0612
Le maître applique l'approche par compétences			-0.0178	-0.0191
Le nombre de manuels possédés par le maître			0.0621*	0.0661**
Les taux de couvertures des programmes au post-test > 80 %			0.0519	
Le directeur est une femme				0.112
Le temps mis par le directeur pour aller à l'école				-0.117
La classe la plus élevée atteinte par le directeur				0.0482***
Le temps mis dans les formations complémentaires en gestion d'école				0.0190*
L'école est une école publique				-0.0884
L'école est une école urbaine				0.0335
L'école participe à un programme particulier				-0.0562
La fréquence des réunions des parents d'élève initiées par autre que le directeur ou l'APE				0.100***
Le directeur intervient dans la préparation des leçons				0.0443
Le directeur intervient dans les leçons modèles				0.0427
Le budget prévu est couvert				0.265***
<b>La constante</b>	<b>-0.00270</b>	<b>-0.0889</b>	<b>-0.233</b>	<b>-0.489**</b>
<b>Le nombre d'observations</b>	<b>2,314</b>	<b>2,314</b>	<b>2,275</b>	<b>2,264</b>
<b>R-squared</b>	<b>0.370</b>	<b>0.460</b>	<b>0.485</b>	<b>0.506</b>

**Tableau 635 : Les résultats des étapes du processus de modélisation pour les modèles de 5<sup>e</sup> année mathématiques avec score initial**

	(1)	(2)	(3)	(4)
VARIABLES	stfin5m	stfin5m	stfin5m	stfin5m
Score initial de l'élève en mathématiques	0.597***	0.549***	0.534***	0.526***
L'élève est une fille		-0.0548	-0.0503	-0.0485
L'âge de l'élève est au-dessus de l'âge normal		-0.0412	-0.0219	
L'élève est un enfant confié		0.0707	0.0717	0.0751
Le niveau de vie de l'élève		0.0697*	0.0582	0.0484
Le nombre de classes redoublées par l'élève		-0.0705***	-0.0740***	-0.0632***
L'élève parle français à la maison		0.126*	0.0935	0.103
Nombre de types de travaux extrascolaires faits par l'élève		-0.0963***	-0.0822***	-0.0900***
L'élève utilise les 2 manuels en classe et peut emporter un au moins à la maison		-0.0279	-0.0600	-0.0111
Le nombre de parents qui savent lire et écrire		0.0598**	0.0622**	0.0312
Le niveau de la classe la plus élevée atteinte par le maître			0.137*	0.128*
Le maître a un diplôme pédagogique			0.200**	0.232***
Le maître a eu une formation pratique de plus de 5 mois au cours de sa formation pédagogique initiale			-0.152	-0.218**
Le maître est un maître volontaire du public			-0.149	-0.191*
L'effectif de la classe dépasse 40 élèves			0.175**	0.175**
Le maître a des avantages sociaux			-0.0795	-0.114*
Le maître exerce des activités hors fonction			-0.0926	-0.110*
La proportion moyenne des élèves absents un jour normal de classe			-0.268	-0.425*
La classe est électrifiée			0.205**	0.235***
Niveau d'équipement de la classe			-0.0333	-0.0394
Le maître applique l'approche par compétences			-0.00325	0.0190
Le nombre de manuels possédés par le maître			-0.0158	-0.0311
Le temps mis par le directeur pour aller à l'école				-0.192**
La classe la plus élevée atteinte par le directeur				0.0156
Le temps mis dans les formations complémentaires en gestion d'école				0.0269*
L'école est une école publique				-0.155**
L'école est une école urbaine				-0.156*
L'école participe à un programme particulier				-0.200***
La fréquence des réunions des parents d'élève initiées par autre que le directeur ou l'APE				0.101**
Le directeur intervient dans la préparation des leçons				-0.315***
Le budget prévu est couvert				0.172**
Le nombre de fois que le directeur a été inspecté au courant de l'année				0.0563
Le nombre de visites de l'inspecteur à l'école				0.0335*
Le budget prévu est couvert				0.117
<b>Constante</b>	<b>0.00609</b>	<b>0.0896</b>	<b>-0.129</b>	<b>0.0981</b>
<b>Observations</b>	<b>2,314</b>	<b>2,314</b>	<b>2,275</b>	<b>2,264</b>
<b>R-squared</b>	<b>0.364</b>	<b>0.389</b>	<b>0.421</b>	<b>0.463</b>



**Tableau 646 : Les résultats des étapes du processus de modélisation pour les modèles de 5<sup>e</sup> année français et mathématiques sans score initial (comparaison avec le modèle avec score initial correspondant)**

VARIABLES	(1) stfin5fm	(2) stfin5fm	(3) stfin5fm	Modèles SI stfin5fm
L'élève est une fille	-0.164***	-0.155***	-0.157***	-0.0340
L'âge de l'élève est au-dessus de l'âge normal	-0.0511	-0.0445		0.000795
Le niveau de vie de l'élève	0.218***	0.176***	0.141***	0.0574**
L'élève a fait la maternelle	0.317***	0.290***	0.222***	0.0514
Le nombre de classes redoublées par l'élève	-0.148***	-0.156***	-0.151***	-0.0842***
L'élève parle français à la maison	0.224**	0.196**	0.194**	0.0666
Nombre de types de travaux extrascolaires faits par l'élève	-0.145***	-0.111***	-0.100***	-0.0911***
L'élève utilise les 2 manuels en classe et peut emporter un au moins à la maison	0.163*	0.0462	0.0874	-0.00630
Le nombre de parents qui savent lire et écrire	0.183***	0.167***	0.124***	0.0641**
Le maître vit avec sa famille		0.0844	0.177**	
Le niveau de la classe la plus élevée atteinte par le maître		0.202**	0.205**	0.137**
Le maître a un diplôme pédagogique		0.267***	0.301***	0.0883
Le maître a eu une formation pratique de plus de 5 mois au cours de sa formation pédagogique initiale		-0.0133	-0.0783	-0.191*
Le maître est un maître volontaire du public		-0.0278	-0.103	-0.182**
L'effectif de la classe dépasse 40 élèves		0.142*	0.109	0.146**
Le maître a des avantages sociaux		-0.0414	-0.0921	-0.0956
Le maître exerce des activités hors fonction		-0.0774	-0.0703	-0.111**
La proportion moyenne des élèves absents un jour normal de classe		-0.285	-0.482	0.0348
La classe est électrifiée		0.375***	0.389***	0.236***
Niveau d'équipement de la classe		-0.0283	-0.0549	-0.0368
Le maître applique l'approche par compétences		0.0154	0.0265	0.00678
Le nombre de manuels possédés par le maître		0.0814*	0.0666	0.00739
Le directeur est une femme			0.182	
Le temps mis par le directeur pour aller à l'école			-0.101	-0.170**
La classe la plus élevée atteinte par le directeur			0.0594**	
Le temps mis dans les formations complémentaires en gestion d'école			0.0396**	0.0249*
L'école est une école publique			-0.162*	-0.0896
L'école est une école urbaine			-0.0837	
L'école participe à un programme particulier			-0.143*	-0.159**
La fréquence des réunions des parents d'élève initiées par autre que le directeur ou l'APE			0.0973*	0.104***
Le directeur intervient dans la préparation des leçons			-0.251*	-0.128
Le directeur intervient dans les leçons modèles			0.162**	0.109*
Le nombre de fois que le directeur a été inspecté au courant de l'année			0.134*	
Le budget prévu est couvert			0.337***	0.172***
Le score initial				0.585***
<b>La constante</b>	<b>-0.195</b>	<b>-0.675***</b>	<b>-0.878***</b>	<b>0.0599</b>
<b>Le nombre d'observations</b>	<b>2,314</b>	<b>2,275</b>	<b>2,264</b>	<b>2,264</b>
<b>R-squared</b>	<b>0.242</b>	<b>0.297</b>	<b>0.342</b>	<b>0.589</b>

**Tableau 657 : Les résultats des étapes du processus de modélisation pour les modèles de 5<sup>e</sup> année français sans score initial (comparaison avec le modèle avec score initial correspondant)**

	(1)	(2)	(3)	Modèles SI
VARIABLES	stfin5f	stfin5f	stfin5f	stfin5f
L'élève est une fille	-0.132***	-0.129***	-0.138***	-0.0599*
L'âge de l'élève est au-dessus de l'âge normal	-0.0589	-0.0592	-0.0617	-0.0144
Le niveau de vie de l'élève	0.232***	0.187***	0.137***	0.0763**
L'élève a fait la maternelle	0.367***	0.347***	0.274***	0.123*
Le nombre de classes redoublées par l'élève	-0.160***	-0.166***	-0.157***	-0.114***
L'élève parle français à la maison	0.249**	0.224**	0.213**	0.0687
Nombre de types de travaux extrascolaires faits par l'élève	-0.132***	-0.103***	-0.0761**	-0.0722***
L'élève utilise les 2 manuels en classe et peut emporter un au moins à la maison	0.244***	0.120*	0.138**	0.0469
Le nombre de parents qui savent lire et écrire	0.192***	0.175***	0.139***	0.0958***
Le maître vit avec sa famille		0.0471	0.145*	
Le niveau de la classe la plus élevée atteinte par le maître		0.156**	0.158**	0.0874
Le maître a un diplôme pédagogique		0.145	0.165*	
Le maître a eu une formation pratique de plus de 5 mois au cours de sa formation pédagogique initiale				-0.0994
Le maître est un maître volontaire du public				-0.148
L'effectif de la classe dépasse 40 élèves		0.0860	0.0479	0.0943
Le maître a des avantages sociaux		-0.0150	-0.0561	-0.0694
Le maître exerce des activités hors fonction		-0.0762	-0.0764	-0.0683
La proportion moyenne des élèves absents un jour normal de classe		-0.0463	-0.149	0.191
La classe est électrifiée		0.339***	0.330***	0.252***
Niveau d'équipement de la classe		-0.0185	-0.0424	-0.0612
Le maître applique l'approche par compétences		0.0414	0.0434	-0.0191
Le nombre de manuels possédés par le maître		0.0999**	0.0904**	0.0661**
Le directeur est une femme			0.149	0.112
Le temps mis par le directeur pour aller à l'école			-0.0615	-0.117
La classe la plus élevée atteinte par le directeur			0.0500**	0.0482***
Le temps mis dans les formations complémentaires en gestion d'école			0.0329***	0.0190*
L'école est une école publique			-0.148*	-0.0884
L'école est une école urbaine			0.0669	0.0335
L'école participe à un programme particulier			-0.0819	-0.0562
La fréquence des réunions des parents d'élève initiées par autre que le directeur ou l'APE			0.0959*	0.100***
Le directeur intervient dans la préparation des leçons			-0.0577	0.0443
Le directeur intervient dans les leçons modèles			0.0586	0.0427
Le nombre de fois que le directeur a été inspecté au courant de l'année			0.0889	
Le budget prévu est couvert			0.311***	0.265***
Le score initial en français				0.450***
<b>La constante</b>	<b>-0.288***</b>	<b>-0.626***</b>	<b>-0.917***</b>	<b>-0.489**</b>
<b>Le nombre d'observations</b>	<b>2,314</b>	<b>2,275</b>	<b>2,264</b>	<b>2,264</b>
<b>R-squared</b>	<b>0.293</b>	<b>0.331</b>	<b>0.360</b>	<b>0.506</b>

**Tableau 668 : Les résultats des étapes du processus de modélisation pour les modèles de 5<sup>e</sup> année mathématiques sans score initial (comparaison avec le modèle avec score initial correspondant)**

	(1)	(2)	(3)	Modèle SI
VARIABLES	stfin5m	stfin5m	stfin5m	stfin5m
L'élève est une fille	-0.168***	-0.157***	-0.157***	-0.0485
L'âge de l'élève est au-dessus de l'âge normal	-0.0397	-0.0302	-0.0161	
L'élève est un enfant confié	0.106*	0.114*	0.101*	0.0751
Le niveau de vie de l'élève	0.156***	0.124**	0.104**	0.0484
L'élève a fait la maternelle	0.205**	0.174**	0.128	
Le nombre de classes redoublées par l'élève	-0.106***	-0.115***	-0.109***	-0.0632***
L'élève parle français à la maison	0.160	0.138	0.157*	0.103
Nombre de types de travaux extrascolaires faits par l'élève	-0.129***	-0.0967**	-0.101***	-0.0900***
L'élève utilise les 2 manuels en classe et peut emporter un au moins à la maison	0.0460	-0.0395	0.0253	-0.0111
Le nombre de parents qui savent lire et écrire	0.134***	0.124***	0.0736**	0.0312
Le maître vit avec sa famille		0.117	0.180*	
Le niveau de la classe la plus élevée atteinte par le maître		0.207**	0.185**	0.128*
Le maître a un diplôme pédagogique		0.326***	0.397***	0.232***
Le maître a eu une formation pratique de plus de 5 mois au cours de sa formation pédagogique initiale		-0.0779	-0.152	-0.218**
Le maître est un maître volontaire du public		-0.0908	-0.174	-0.191*
L'effectif de la classe dépasse 40 élèves		0.176*	0.173**	0.175**
Le maître a des avantages sociaux		-0.0610	-0.109	-0.114*
Le maître exerce des activités hors fonction		-0.0567	-0.0473	-0.110*
La proportion moyenne des élèves absents un jour normal de classe		-0.502*	-0.792**	-0.425*
La classe est électrifiée		0.331***	0.385***	0.235***
Niveau d'équipement de la classe		-0.0315	-0.0621	-0.0394
Le maître applique l'approche par compétences		0.00278	0.00264	0.0190
Le nombre de manuels possédés par le maître		0.0421	0.0208	-0.0311
Le directeur est une femme			0.215*	
Le temps mis par le directeur pour aller à l'école			-0.121	-0.192**
La classe la plus élevée atteinte par le directeur			0.0630**	0.0156
Le temps mis dans les formations complémentaires en gestion d'école			0.0342*	0.0269*
L'école est une école publique			-0.201**	-0.155**
L'école est une école urbaine			-0.267**	-0.156*
L'école participe à un programme particulier			-0.147	-0.200***
La fréquence des réunions des parents d'élève initiées par autre que le directeur ou l'APE			0.0935	0.101**
Le directeur intervient dans la préparation des leçons			-0.378**	-0.315***
Le directeur intervient dans les leçons modèles			0.235***	0.172**
Le nombre de fois que le directeur a été inspecté au courant de l'année			0.147*	0.0563
Le nombre de visites de l'inspecteur à l'école			0.0419*	0.0335*
Le budget prévu est couvert			0.286***	0.117
Le score initial en mathématiques				0.526***
<b>La constante</b>	<b>-0.0654</b>	<b>-0.560**</b>	<b>-0.724**</b>	<b>0.0981</b>
<b>Le nombre d'observations</b>	<b>2,314</b>	<b>2,275</b>	<b>2,264</b>	<b>2,264</b>
<b>R-squared</b>	<b>0.121</b>	<b>0.181</b>	<b>0.242</b>	<b>0.463</b>

# BIBLIOGRAPHIE

## Publications et papiers

**ADECHIAN D. et HOUNGBEDJI K., (2005)**, *Évaluation de la précision des données collectées et validation des hypothèses d'échantillonnage*, Mémoire de fin de cycle ENEA Dakar, rapport de stage au PASEC, PASEC/CONFEMEN, Dakar.

**ALDINGER C. et al, (2001)**, *Santé et nutrition en milieu scolaire*, Étude coordonnée par l'Organisation mondiale de la santé, Forum Mondial sur l'éducation, UNESCO, à partir de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001235/123549f.pdf>

**ALOGNON A., AMOVIN-ASSAGBA E. (2009)**, *Analyse multi niveaux des facteurs de performances scolaires des élèves du CM : cas des données des PASEC VII et VIII*, 2009, Mémoire de fin de formation ITS à l'ENEA, Rapport de stage au PASEC/CONFEMEN, Dakar.

**BERNARD J. (2007)**, *La fonction de production éducative revisitée dans le cadre de l'Éducation pour tous en Afrique Subsaharienne : des limites théoriques et méthodologiques aux apports de la politique éducative*, Thèse de Doctorat en Sciences économiques, Université de Bourgogne/IREDU, Dijon, France, à partir de <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00223023/fr/>

**BERNARD J. et al, (2005)**, *Le redoublement : mirage de l'école africaine*, PASEC/CONFEMEN, Dakar. [www.confemen.org](http://www.confemen.org)

**BONNET G. (2007)**, *What do recent evaluations tell us about the state of teachers in sub-Saharan Africa?*, Discussion Paper presented for the "Comparative Indicators on Teachers and Teaching: Current Policies, Emerging Issues, Opportunities and Challenges" Workshop, October 3-5, 2007, UNESCO, Paris. Document de travail, à partir de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001555/155511e.pdf>

**BONNET G. (2009)**, « Do teachers' knowledge and behaviour reflect their qualifications and training? Evidence from PASEC and SACMEQ country studies », *Prospects*, 38, September 2008, 325-344 à partir de <http://www.springerlink.com/content/c821m10172732950>

**CONFEMEN (2008)**, *Évaluation des systèmes éducatifs : pour un meilleur pilotage par les résultats*, Document de réflexion et d'orientation, CONFEMEN, Dakar.

**Guy Masselter (2004)**, *La formation continue des enseignants du préscolaire et du primaire*, MENFPS-SCRIPT.

**HUANG F. et MOON, T. (2009)**, « Is experience the best teacher? a multilevel analysis of teacher characteristics and student achievement in low performing schools », *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 209-234 à partir de <http://www.springerlink.com/content/uq2u701588j46364/>

**LEJONG M. & INEADE (2007)**, *Analyse des curricula officiels : Fiche pays Sénégal*, Document de travail commandité par la CONFEMEN, Université de Liège-INEADE, PASEC/CONFEMEN, Dakar.

**LEJONG M. & INEADE (2008)**, *Analyse des curricula officiels et implantés dans l'espace francophone*, Document de travail commandité par PASEC/CONFEMEN, Université de Liège/AsPe & INEADE, PASEC/CONFEMEN, Dakar

**LITTLE, R. & RUBIN, D. (2002)**, *Statistical analysis with missing data*, John Wiley & Sons, New York.

**MICHAELOWA K. (2001)**, « Scolarisation et acquis des élèves : les indicateurs de résultats dans l'analyse des politiques de l'enseignement en Afrique francophone », *Analyses et comparaisons internationales*, 3, 2001/12, De Boeck Université.

## Rapports et documents de travail

**PASEC (2007)**, *Guide méthodologique 2007*, document de travail.

PASEC (2004), *Le redoublement : pratiques et conséquences dans l'enseignement primaire au Sénégal*, Rapport PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2007), Rapports PASEC Madagascar, Cameroun et Bénin.

PASEC (2008), Rapports PASEC Gabon et Maurice.

PASEC (2009), Rapports PASEC Burkina Faso, Congo et Sénégal, Documents de travail.

PASEC (2010), Rapports PASEC Comores, Burundi, Documents de travail.

PASEC (2011), Rapports PASEC RDC, Documents de travail.

PASEC (2012), Rapports Côte d'Ivoire, Documents de travail.

**PILON M. (2003)**, *Confiance scolaire en Afrique de l'Ouest*, Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2003, à partir de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001468/146879f.pdf>

**Pôle de Dakar (2007)**, *L'urgence de politiques sectorielles intégrées*, UNESCO BRED, Dakar.

**Pôle de Dakar (2008)**, *La scolarisation primaire universelle en Afrique : le défi enseignant*, 81, UNESCO BRED, Dakar.

RESEN

**SY A. (2007)**, *L'impact des enseignants contractuels sur la performance des élèves du cycle primaire : Les cas du Mali et du Niger*, Mémoire de Master Analyse et politiques économiques, Paris Sciences économiques, Delta-Campus de Jourdan, Paris.

**VARLY P. & LABE O. (2008)**, *Quelles stratégies pour une réduction efficace du redoublement ?*, Document de travail, Papier présenté à la réunion CONFEMEN sur les facteurs de la qualité, Bujumbura-Octobre 2008, PASEC/CONFEMEN.

**WAYMAN J. (2003)**, *Multiple Imputation For Missing Data: What Is It And How Can I Use It?*, Center for Social Organization of Schools, Johns Hopkins University.

Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010 : Atteindre les marginalisés.

Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009 : Vaincre l'inégalité : l'importance de la gouvernance

République du Togo (2010), Plan sectoriel de l'éducation (2010-2020) : Relever le défi du développement économique, social et culturel.

## Sites Internet utiles

<http://www.confemen.org>

[http://www.droitsdesfilles.fr/recette/ddf\\_spip/IMG/pdf/BIAAG-In the shadow of war-08-Fr.pdf](http://www.droitsdesfilles.fr/recette/ddf_spip/IMG/pdf/BIAAG-In_the_shadow_of_war-08-Fr.pdf)

<http://hdr.undp.org/fr/statistiques/acceder/>

<http://www.master-ape.ens.fr/wdocument/master/memoires/20062007/sy.pdf>

<http://www.education-fast-track.org/>

[www.sacmeq.org](http://www.sacmeq.org)

[www.worldbank.org](http://www.worldbank.org)

[www.poledakar.org](http://www.poledakar.org)

[http://web.sacmeq.org/StatPlanet\\_PASEC.zip](http://web.sacmeq.org/StatPlanet_PASEC.zip)