

PASEC2014  
PERFORMANCES DU SYSTÈME  
ÉDUCATIF TOGOLAIS  
COMPÉTENCES ET FACTEURS DE RÉUSSITE AU PRIMAIRE



**pasec**  
Programme d'analyse des systèmes  
éducatifs de la confemen



**République du Togo**

Ministère des  
Enseignements Primaire,  
Secondaire et de la  
Formation Professionnelle

Merci de citer cette publication comme suit :

PASEC (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif togolais : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

©PASEC, 2016  
Tous droits réservés

Publié en 2016 par le  
Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN,  
BP 3220, Dakar (Sénégal)

ISBN : 92-91-33-162-7

Conception et réalisation graphique : Jenny Gatién et Priscilla Gomes  
Relecture : Marie-Eve Bisson

Photo de la page de couverture :  
©Simon Rawles / CAFOD

Ce rapport est également disponible en version électronique sur [www.pasec.confemen.org](http://www.pasec.confemen.org)

*PASEC2014*  
PERFORMANCES DU SYSTÈME  
ÉDUCATIF TOGOLAIS  
COMPÉTENCES ET FACTEURS DE RÉUSSITE AU PRIMAIRE

# Sigles et acronymes

APC	Approche par compétences
BEP	Brevet d'Études Professionnelles
BEPC	Brevet d'Études du Premier Cycle
BT	Brevet de Technicien
BTS	Brevet de Technicien Supérieur
CAP	Certificat d'Aptitude Professionnelle
CEPD	Certificat d'Études du Premier Degré
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'Éducation des États et Gouvernements de la Francophonie
DEPP	Direction des Enseignements Préscolaire et Primaire
DRE	Direction Régionale de l'Éducation
EDIL	Écoles d'Initiative Locale
ENI	Écoles Nationales d'Instituteurs
EPTT	Éducation Pour Tous au Togo
FIR	Formation Initiale de Rattrapage
IDH	Indice de développement humain
IEPP	Inspection de l'Enseignement Préscolaire et Primaire
IES	Inspection de l'Enseignement Secondaire
IIEP	Institut International de la Planification de l'Éducation
INSEED	Institut National de la Statistique et des Études Économiques et Démographiques
ISU	Institut de Statistique de l'UNESCO
LMD	Système Licence-Master-Doctorat
MEPSFP	Ministère des Enseignements Primaire, Secondaire et de la Formation Professionnelle
METFP	Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle
MESR	Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
OMD	Objectifs du Millénaire pour le Développement
ONG	Organisme non gouvernemental
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN
PIB	Produit intérieur brut
PIRLS	<i>Progress in International Reading Literacy Study</i>
PISA	Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves
PME	Partenariat Mondial pour l'Éducation
PNUD	Programme des Nations Unies pour le Développement
PSE	Plan Sectoriel de l'Éducation
RNB	Revenu national brut
SACMEQ	<i>Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality</i>
SRP	Stratégie de Réduction de la Pauvreté
TBS	Taux brut de scolarisation
TNS	Taux net de scolarisation
TIMSS	<i>Trends in International Mathematics and Science Study</i>
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance

# Liste des rédacteurs

## Équipe internationale PASEC

- Jacques MALPEL, Coordonnateur
- Dr Oswald KOUSSIHOUÉDE, Conseiller technique/Chef de la division « Gestion des données et analyse statistique »
- Vanessa Aye SY, Conseillère technique/Chef de la division « Instruments et procédures d'enquête »
- Dr Labass Lamine DIALLO, Conseiller technique
- Priscilla GOMES, Conseillère technique
- Moussa HAMANI OUNTENI, Conseiller technique
- Hilaire HOUNKPODOTE, Conseiller technique
- Antoine MARIVIN, Conseiller technique
- Bassile Xavier TANKEU, Conseiller technique

## Équipe nationale PASEC du Togo

- Abou KOSSI, Responsable national de l'équipe PASEC, Informaticien
- Gnamine AGAREM, Économiste
- Ayi-Koutou AMAVI, Planificateur
- Bahama BAOUTOU, Pédagogue
- Dotsè DARA-AHATO, Inspecteur du primaire
- Koffiwaï GBATI, Pédagogue
- Kossi KPOMÉGNI, TSALI, Statisticien

# Remerciements

Ce rapport national Togo de l'enquête PASEC2014 a été le fruit d'un travail de synergie et d'une collaboration entre l'équipe du Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN, basée à Dakar, et l'ensemble de son équipe nationale Togo basée à Lomé.

Le PASEC remercie les membres de son comité de pilotage pour leur soutien et leur orientation stratégique tout au long du processus ainsi que les différents partenaires techniques et financiers : l'Agence Française de Développement, la Banque mondiale et la Coopération Suisse. Sans leur appui, ce projet n'aurait pu être réalisé.

Le comité scientifique du PASEC a apporté une précieuse contribution à la réalisation de cette évaluation, par sa validation des exercices d'évaluation ainsi que du rapport lui-même. Le PASEC exprime sa sincère gratitude à ses membres.

Enfin, le personnel du Secrétariat technique permanent de la CONFEMEN est remercié pour son appui technique et administratif.

La CONFEMEN se joint à ces remerciements et adresse sa profonde gratitude et ses vives félicitations à toutes ces personnes dont la coopération a été primordiale pour la production de ce rapport national.

# Avant-propos

# Table des matières

Sigles et acronymes	iv
Liste des rédacteurs	v
Remerciements	vi
Avant-propos	vii
Table des matières	viii
Liste des tableaux	x
Liste des figures	x
Liste des encadrés	x
Liste des graphiques	x
I PRÉSENTATION DU TOGO ET DE SON SYSTÈME ÉDUCATIF	I
1.1 Présentation du Togo	3
1.1.1 Géographie et langue	3
1.1.2 Enjeux démographiques	3
1.1.3 Contexte macroéconomique	4
1.1.4 Dépenses d'éducation	5
1.2 Enjeux du système éducatif togolais	6
1.2.1 Le système éducatif	6
1.2.1.1 La structure du système éducatif	6
1.2.1.2 La gestion du système éducatif	7
1.2.2 L'enseignement primaire	7
1.2.2.1 Évolution de la scolarisation	7
1.2.2.2 La question enseignante	9
1.3 Principales réformes et perspectives dans l'enseignement primaire	11
1.3.1 Le Plan Sectoriel de l'Éducation 2014-2025	11
1.3.2 PSE 2014-2025 : l'enseignement primaire	11
2 L'ÉVALUATION PASEC2014 AU TOGO	15
2.1 Les tests et questionnaires de l'évaluation PASEC2014	18
2.1.1 Les tests de début de scolarité primaire	18
2.1.1.1 Test en langue d'enseignement en début de scolarité	18
2.1.1.2 Test de mathématiques en début de scolarité	20
2.1.2 Les tests de fin de scolarité primaire	21
2.1.2.1 Test de lecture en fin de scolarité	21
2.1.2.2 Test de mathématiques en fin de scolarité	21
2.1.3 Les questionnaires de contexte	22
2.2 La collecte des données	23
2.2.1 En début de scolarité primaire	23
2.2.2 En fin de scolarité primaire	23
2.3 L'échantillonnage et les taux de participation	24
2.3.1 L'échantillonnage	24
2.3.2 Les taux de participation	26
2.4 Les analyses	26

<b>3</b>	<b>COMPÉTENCES DES ÉLÈVES EN DÉBUT ET EN FIN DE SCOLARITÉ PRIMAIRE</b>	<b>29</b>
3.1	Compétences des élèves au niveau international	31
3.1.1	Compétences des élèves en langue et en mathématiques en début de scolarité primaire	31
3.1.2	Compétences des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité primaire	36
3.1.3	Relations entre les performances de début et de fin de scolarité primaire des pays	41
3.2	Compétences des élèves au niveau national	42
3.2.1	Compétences des élèves dans le pays en lecture et en mathématiques	42
3.2.2	Compétences et difficultés des élèves en début de scolarité primaire	43
3.2.3	Compétences et difficultés des élèves en fin de scolarité primaire	45
3.2.4	Scores nationaux et scores des régions	46
<b>4</b>	<b>DISPARITÉS AU NIVEAU NATIONAL ET ENVIRONNEMENT SCOLAIRE</b>	<b>51</b>
4.1	Caractéristiques individuelles des élèves et différences de performance	55
4.1.1	Genre de l'élève	55
4.1.2	Niveau socioéconomique des familles des élèves	57
4.1.3	Élèves atypiques	60
4.1.4	Pratique de la langue d'enseignement hors de l'école	62
4.1.5	Préscolaire	64
4.1.6	Redoublement	66
4.2	Caractéristiques des classes et différences de performance	68
4.2.1	Niveau d'équipement de la classe	68
4.2.2	Manuels scolaires	70
4.2.3	Profil des enseignants	74
4.3	Caractéristiques des écoles et différences de performance	75
4.3.1	Localisation de l'école	75
4.3.2	Infrastructures de l'école	76
<b>5</b>	<b>FACTEURS DE RÉUSSITE EN FIN DE SCOLARITÉ PRIMAIRE</b>	<b>81</b>
5.1	D'où proviennent les inégalités de performance ?	83
5.2	Facteurs de réussite scolaire	85
5.2.1	Caractéristiques des élèves	87
5.2.2	Caractéristiques des classes/enseignants et des écoles/directeurs	88
5.3	Rôle des facteurs scolaires dans la réduction des inégalités	91
<b>6</b>	<b>SYNTHÈSE DES CONSTATS ET PISTES DE RÉFLEXION ET D'ACTION</b>	<b>95</b>
	Bibliographie	104
	Liste des annexes	108
	Annexe A. Exemples d'items du test PASEC2014	110
	Annexe B. Données de l'évaluation PASEC2014 au Togo	129
	Liste des publications PASEC	152

## Liste des tableaux

Tableau 1.1 : Répartition de la population togolaise résidente par région – 2010	3
Tableau 1.2 : Efficacité interne du système d'éducation au Togo	9
Tableau 1.3 : Effectifs enseignants et ratio élèves/enseignant au primaire au Togo	9
Tableau 2.1 : L'échantillonnage au Togo	24
Tableau 2.2 : Échantillons d'écoles et d'élèves prévus et réalisés et taux de participation en 6 <sup>e</sup> année	26
Tableau 2.3 : Échantillons d'écoles et d'élèves prévus et réalisés et taux de participation en 2 <sup>e</sup> année	26
Tableau 3.1 : Échelle de compétences PASEC2014 en langue – Début de scolarité	32
Tableau 3.2 : Échelle de compétences PASEC2014 en mathématiques – Début de scolarité	33
Tableau 3.3 : Scores moyens du Togo en langue et en mathématiques et comparaisons multiples avec les pays – Début de scolarité	36
Tableau 3.4 : Échelle de compétences PASEC2014 en lecture – Fin de scolarité	37
Tableau 3.5 : Échelle de compétences PASEC2014 en mathématiques – Fin de scolarité	38
Tableau 3.6 : Scores moyens du Togo en lecture et en mathématiques et comparaisons multiples avec les pays – Fin de scolarité	41
Tableau 3.7 : Principales caractéristiques des élèves scolarisés dans les différentes strates – Fin de scolarité	43
Tableau 5.1 : Facteurs de réussite associés aux performances scolaires – Fin de scolarité	86

## Liste des figures

Figure 1.1 : Carte administrative du Togo	3
Figure 1.2 : Dépenses d'éducation – ISU	5
Figure 2.1 : Champs contextuels abordés dans l'évaluation PASEC2014	17
Figure 5.1 : Décomposition de la variance globale des scores en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité	84
Figure 5.2 : Réduction de la variance des scores au Togo – Fin de scolarité	91

## Liste des encadrés

Encadré 1.1 : Quelques indicateurs démographiques	4
Encadré 1.2 : Indicateurs macroéconomiques	4
Encadré 2.1 : Sous-domaines de langue évalués par le PASEC2014 – Début de scolarité	19
Encadré 2.2 : Sous-domaines de mathématiques évalués par le PASEC2014 – Début de scolarité	20
Encadré 2.3 : Sous-domaines évalués par le test PASEC2014 de lecture – Fin de scolarité	21
Encadré 2.4 : Sous-domaines évalués par le test PASEC2014 de mathématiques – Fin de scolarité	22
Encadré 3.1 : Échelles de compétences et seuils suffisants	31
Encadré 4.1 : Note méthodologique	54
Encadré 4.2 : Description de l'indice socioéconomique	57
Encadré 4.3 : Définition des élèves atypiques positifs et négatifs	60
Encadré 4.4 : Description de l'indice d'équipement de la classe	68
Encadré 4.5 : Description de l'indice d'infrastructure de l'école	76

## Liste des graphiques

Graphique 1.1 : Taux bruts (TBS) et net (TNS) de scolarisation et effectifs scolarisés au primaire	8
Graphique 3.1 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en langue et en mathématiques – Début de scolarité	34
Graphique 3.2 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en langue et en mathématiques – Fin de scolarité	40
Graphique 3.3 : Lien entre les scores moyens nationaux aux tests PASEC2014 de langue-lecture – Début et fin de scolarité	42
Graphique 3.4 : Lien entre les scores moyens nationaux aux tests PASEC2014 de mathématiques – Début et fin de scolarité	42
Graphique 3.5 : Pourcentage d'élèves au niveau national selon le niveau de compétence atteint en langue et en mathématiques – Début de scolarité	44
Graphique 3.6 : Pourcentage d'élèves au niveau national selon le niveau de compétence atteint en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité	45
Graphique 3.7 : Écarts de performance en langue entre chaque strate et le score moyen national – Début de scolarité	47
Graphique 3.8 : Écarts de performance en mathématiques entre chaque strate et le score moyen national – Début de scolarité	47
Graphique 3.9 : Écarts de performance en lecture entre chaque strate et le score moyen national – Fin de scolarité	47
Graphique 3.10 : Écarts de performance en mathématiques entre chaque strate et le score moyen national – Fin de scolarité	47
Graphique 4.1 : Pourcentage de filles en 2 <sup>e</sup> année du primaire, par strate, PASEC2014	55
Graphique 4.2 : Pourcentage de filles en 6 <sup>e</sup> année du primaire, par strate, PASEC2014	55
Graphique 4.3 : Performances moyennes des filles et des garçons en lecture et en mathématiques par strate – Fin de scolarité	56
Graphique 4.4 : Niveau moyen de l'indice socioéconomique des élèves – Fin de scolarité	58

Graphique 4.5 : Différence, entre les strates et le niveau national, de l'intensité du lien entre le niveau socioéconomique et les scores des élèves en lecture – Fin de scolarité	59
Graphique 4.6 : Différence, entre les strates et le niveau national, de l'intensité du lien entre le niveau socioéconomique et les scores des élèves en mathématiques – Fin de scolarité	59
Graphique 4.7 : Pourcentage d'élèves atypiques positifs en lecture aux niveaux national et international – Fin de scolarité	61
Graphique 4.8 : Pourcentage d'élèves atypiques positifs en mathématiques aux niveaux national et international – Fin de scolarité	61
Graphique 4.9 : Pourcentage d'élèves atypiques négatifs en lecture aux niveaux national et international – Fin de scolarité	61
Graphique 4.10 : Pourcentage d'élèves atypiques négatifs en mathématiques aux niveaux national et international – Fin de scolarité	61
Graphique 4.11 : Pratique de la langue d'enseignement à la maison par strate, PASEC2014 – Début de scolarité	63
Graphique 4.12 : Pratique de la langue d'enseignement à la maison par strate PASEC2014 – Fin de scolarité	63
Graphique 4.13 : Pourcentage d'élèves ayant fréquenté le préscolaire – Début de scolarité	64
Graphique 4.14 : Pourcentage d'élèves ayant fréquenté le préscolaire – Fin de scolarité	64
Graphique 4.15 : Performances moyennes des élèves en lecture et en mathématiques selon la fréquentation du préscolaire – Fin de de scolarité	65
Graphique 4.16 : Pourcentage d'élèves ayant redoublé au moins une fois – Début de scolarité	66
Graphique 4.17 : Pourcentage d'élèves ayant redoublé au moins une fois – Fin de scolarité	66
Graphique 4.18 : Performances moyennes des élèves en lecture et en mathématiques selon le redoublement – Fin de de scolarité	67
Graphique 4.19 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe – Début de scolarité	69
Graphique 4.20 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe – Fin de scolarité	69
Graphique 4.21 : Différence, entre les strates et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'équipement de la classe et les scores des élèves en lecture – Fin de scolarité	70
Graphique 4.22 : Différence, entre les strates et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'équipement de la classe et les scores des élèves en mathématiques – Fin de scolarité	70
Graphique 4.23 : Répartition (en pourcentage) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture – Début de scolarité	71
Graphique 4.24 : Répartition (en pourcentage) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de mathématiques – Début de scolarité	71
Graphique 4.25 : Répartition (en pourcentage) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture – Fin de scolarité	72
Graphique 4.26 : Répartition (en pourcentage) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de mathématiques – Fin de scolarité	72
Graphique 4.27 : Performances moyennes des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture et de mathématiques – Fin de scolarité	73
Graphique 4.28 : Répartition des élèves selon le niveau académique de l'enseignant par strate – Début de scolarité	74
Graphique 4.29 : Répartition des élèves selon le niveau académique de l'enseignant par strate – Fin de scolarité	74
Graphique 4.30 : Pourcentage d'élèves qui fréquentent une école en milieu rural – Début de scolarité	75
Graphique 4.31 : Pourcentage d'élèves qui fréquentent une école en milieu rural – Fin de scolarité	75
Graphique 4.32 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école – Fin de scolarité	77
Graphique 4.33 : Différence, entre les strates, de l'intensité du lien entre l'indice d'infrastructure et les performances en lecture – Fin de scolarité	78
Graphique 4.34 : Différence, entre les strates, de l'intensité du lien entre l'indice d'infrastructure et les performances en mathématiques – Fin de scolarité	78

©Breezy Baldwin





# I PRÉSENTATION DU TOGO ET DE SON SYSTÈME ÉDUCATIF



## I.1 Présentation du Togo

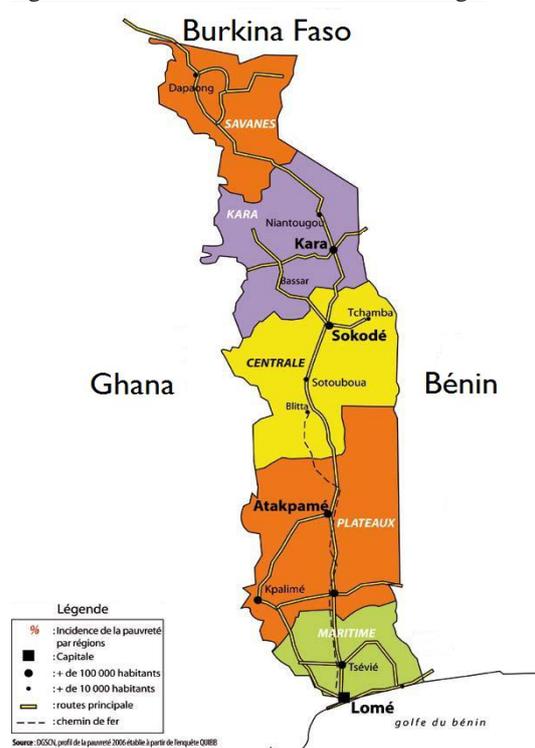
### I.1.1 Géographie et langue

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. Il est délimité au sud par le golfe du Bénin. Sa capitale est Lomé. Le pays s'étend sur 600 km du nord au sud avec une largeur n'excédant pas 100 km, et a une superficie totale 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 :

- Maritime, ayant pour chef-lieu Tsévié et une superficie de 6 100 km<sup>2</sup>;
- Plateaux, ayant pour chef-lieu Atakpamé et une superficie de 16 975 km<sup>2</sup>;
- Centrale, ayant pour chef-lieu Sokodé (deuxième ville du pays) et une superficie de 13 500 km<sup>2</sup>;
- Kara, ayant pour chef-lieu Kara et une superficie de 11 630 km<sup>2</sup>;
- Savanes, ayant pour chef-lieu Dapaong et une superficie de 8 602 km<sup>2</sup>.

Figure 1.1 : Carte administrative du Togo



Le Togo est un pays plurilingue où sont parlés une trentaine de langues et dialectes d'importance inégale en termes de nombre de locuteurs. Le français reste la langue officielle du pays. L'ewé et le kabyé sont des langues nationales et sont enseignées dans les écoles.

### I.1.2 Enjeux démographiques

Le dernier recensement de la population dans le pays date de 2010. La population togolaise est estimée à 6 191 155 habitants. Depuis le recensement précédent de 1981, la population a presque doublé, évoluant à un taux d'accroissement annuel de 2,84 % sur la période 1981-2010 contre 2,9 % entre 1970 et 1981 (INSEED, 2015).

Tableau 1.1 : Répartition de la population togolaise résidente par région – 2010

Lomé (commune)	Maritime	Plateaux	Centrale	Kara	Savanes
839 566	1 760 389	1 375 165	617 871	769 940	828 224

Source : INSEED, recensement 2010

Si la population togolaise reste majoritairement rurale, une urbanisation croissante avec un taux de 3,6 % en 2014<sup>1</sup> est toutefois observée.

<sup>1</sup> <http://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SP.URB.GROW>, accédé en juin 2016.

*Encadré 1.1 : Quelques indicateurs démographiques*

<b>7,1</b>	<b>2,7 %</b>	<b>42,0 %</b>	<b>60,0 %</b>
Millions d'habitants (projection 2016) (1)	Taux de croissance annuel (2)	Proportion de la population entre 0 et 14 ans (2)	Proportion de la population en zone rurale (3)
<i>(1) D'après les projections de l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques et Démographiques du Togo (2) Banque mondiale 2014<sup>2</sup> (3) Banque mondiale 2015<sup>3</sup></i>			

La réduction progressive du taux de croissance de la population togolaise suggère une transition démographique confirmée par l'augmentation de l'espérance de vie à la naissance (60 ans en 2015 contre 53 ans en 2000), une baisse du taux brut de naissances (35 naissances pour 1 000 personnes en 2015 contre 40 en 2000) et une baisse du taux brut de mortalité (9 pour 1 000 personnes en 2015 contre 13 en 2000) d'après les données récoltées par la Banque Mondiale. Ainsi, le pays connaît une modification de la structure par âge de sa population avec une baisse de la proportion des enfants de moins de 15 ans et des adultes de plus de 65 ans mais une augmentation de la population en âge de travailler (INSEED, 2015).

Si la proportion d'enfants de moins de 15 ans a tendance à diminuer, son nombre, lui, continue d'augmenter. En effet, l'augmentation du nombre d'habitants se traduit par une pression sur le système éducatif en raison du nombre d'enfants que le système doit scolariser, du nombre d'enseignants à recruter et du nombre de salles de classe à construire. La population scolarisable, du jardin d'enfants au lycée, était de 2 290 000 élèves en 2010. Elle est projetée à 2 981 000 en 2020 et à 3 312 000 en 2025 d'après le Plan Sectoriel de l'Éducation (PSE).

### 1.1.3 Contexte macroéconomique

Le Togo a retrouvé son dynamisme après une période de crise politique et sociale et une récession à la fin des années 90 et au début des années 2000. Cependant, même si le produit intérieur brut (PIB) progresse en moyenne de 5 % par an depuis 2011, plus de la moitié de la population se retrouve sous le seuil de pauvreté nationale (55,1 % d'après la Banque Mondiale en 2015). Les ménages ruraux sont particulièrement touchés, avec 68,7 % sous le seuil de pauvreté nationale en 2015<sup>5</sup>. En 2014, le revenu national brut (RNB) par habitant est inférieur à celui de 1990 et le pays est classé 162<sup>e</sup> sur 188 pour l'indice de développement humain (IDH).

*Encadré 1.2 : Indicateurs macroéconomiques*

<b>180 180 F CFA</b>	<b>-6,1 %</b>	<b>55,1 %</b>	<b>162</b>
RNB/habitant (monnaie locale actuelle) (1)	Taux de croissance du RNB/habitant entre 1900 et 2014 (1)	Ratio de la population sous le seuil de pauvreté nationale (2)	Classement IDH 2014 sur 188 pays (3)
<i>(1) Banque Mondiale 2014<sup>6</sup> (2) Banque Mondiale 2015<sup>7</sup> (3) PNUD (2015). Rapport sur le développement humain 2015. New York.</i>			

<sup>2</sup> <http://archive.donnees.banquemondiale.org/indicateur/SP.URB.TOTL.IN.ZS>, accédé en juin 2016.

<sup>3</sup> <http://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SP.POP.0014.TO.ZS>, accédé en juin 2016.

<sup>4</sup> <http://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SP.RUR.TOTL.ZS>, accédé en juin 2016.

<sup>5</sup> <http://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SI.POV.RUGP>, accédé en juin 2016.

<sup>6</sup> <http://donnees.banquemondiale.org/indicateur/NY.GNP.PCAP.KN>, accédé en juin 2016.

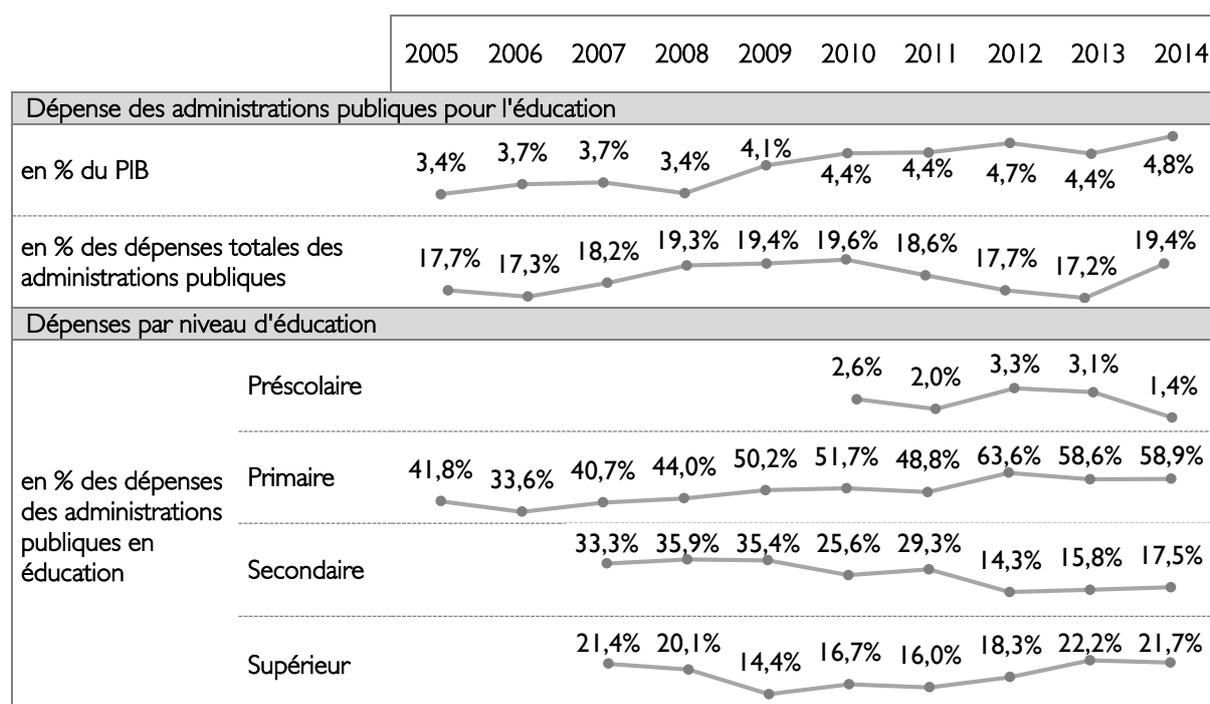
<sup>7</sup> <http://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SI.POV.NAGP>, accédé en juin 2016.

En 2014, le PIB du Togo était de 4 518 443 477 \$ US courant et provenait à 41,7 % du secteur agricole, à 41,1 % des services et à 17,2 % de l'industrie.

### 1.1.4 Dépenses d'éducation

L'augmentation du PIB a permis une augmentation des ressources publiques d'éducation.

Figure 1.2 : Dépenses d'éducation – ISU



Données ISU, <http://data.uis.unesco.org> accédé en juin 2016.

En ce qui concerne l'allocation intrasectorielle, le primaire, qui concentre la majorité des élèves du pays, a la part la plus importante des dépenses avec 58,9 % en 2014. En revanche, le préscolaire semble en sous-financement avec seulement 1,4 % des dépenses courantes d'éducation, le taux le plus bas depuis 2010.

Le secondaire semble également sous-financé avec 17,5 % en 2014 contre 33,3 % en 2007. Le nombre d'élèves achevant le primaire étant en augmentation, il y a une forte demande sur le secondaire, notamment au premier cycle.

Au niveau du primaire, 85,5 % des dépenses courantes d'éducation en 2014 ont été consacrées aux salaires des enseignants et 9,7 % au personnel des établissements scolaires, ne laissant ainsi que 4,8 % aux dépenses de transfert, d'investissement et de fonctionnement pourtant indispensables pour l'offre de services de qualité. Dans les établissements primaires publics, en 2014, 97,7 % des dépenses en éducation étaient consacrées aux dépenses courantes et 2,3 % aux dépenses en capital<sup>8</sup>.

Malgré la gratuité du système éducatif, la contribution des ménages est très importante au Togo et représentait en moyenne 63 % des dépenses nationales d'éducation en 2011 (UNESCO – IPE Pôle de Dakar, 2014). Au primaire, la contribution des familles était de 58 % en 2011.

<sup>8</sup> ISU, <http://data.uis.unesco.org> accédé en juin 2016.

## 1.2 Enjeux du système éducatif togolais

C'est à la réforme de l'enseignement de 1975 que le système éducatif togolais doit sa forme et son contenu actuels. Les principes et objectifs généraux de cette réforme visent la démocratisation de l'enseignement par des actions sur l'offre d'éducation. Ainsi, les objectifs de cette réforme sont d'offrir des chances égales pour tous les élèves, de construire un système scolaire rentable grâce à la formation et à la motivation des enseignants, de fournir du matériel pédagogique, d'adopter une pédagogie active et participative, d'adapter l'école aux réalités du pays et d'orienter cette dernière vers une plus grande professionnalisation.

### 1.2.1 Le système éducatif

Le contenu des programmes d'enseignement est défini au niveau des différents ministères en charge de l'éducation (voir la section 1.2.1.2.). Ainsi, le système est caractérisé par l'homogénéité des programmes de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire. Les curricula ont été révisés en 2003 avec l'introduction de l'approche par compétences (APC) progressivement mise en place dans le cadre du PSE 2010-2020.

#### 1.2.1.1 La structure du système éducatif

Comme dans de nombreux pays, plusieurs niveaux sont à distinguer :

- **Enseignement préscolaire** : L'éducation préscolaire est dispensée à partir de 3 ans dans les jardins d'enfants. Cet enseignement de 3 années maximum n'est pas obligatoire et peut également être non formel et assuré par les crèches, les garderies, les pouponnières ou les centres d'éveil.
- **Enseignement primaire** : L'enseignement primaire est d'une durée de 6 années, divisées en 3 sous-cycles de 2 années. La scolarité au primaire commence à l'âge de 6 ans et est sanctionnée par le Certificat d'Études du Premier Degré (CEPD).
- **Enseignement secondaire** : Le secondaire est accessible aux élèves ayant réussi les épreuves du CEPD et est divisé en 2 cycles. Le premier, d'une durée de 4 années, est assuré par les collèges d'enseignement général et les collèges d'enseignement technique (sur 3 années). Le parcours général est sanctionné par le Brevet d'Études du Premier Cycle du second degré (BEPC) et le parcours technique, par le Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP). L'accès au second cycle du secondaire est conditionné par les résultats de l'élève au BEPC. Le second cycle du secondaire général est d'une durée de 3 années et est sanctionné par l'examen du baccalauréat ou diplôme de bachelier de l'enseignement du troisième degré pour le parcours général. Pour les lycées techniques, les études sont sanctionnées par le baccalauréat technicien, ou diplôme de bachelier de l'enseignement technique. L'enseignement technique offre un cycle plus court, d'une durée de 2 années, sanctionné par le Brevet d'Études Professionnelles (BEP) ou le Brevet de Technicien (BT).
- **Enseignement supérieur** : L'enseignement supérieur est dispensé par deux universités publiques, une université catholique et plusieurs écoles ou instituts privés délivrant des diplômes de l'enseignement supérieur. La durée des études varie en fonction du parcours choisi par l'étudiant. En 2008, à l'instar de plusieurs universités francophones de la région, le système Licence-Master-Doctorat (LMD) a été instauré par décret présidentiel au Togo.

## 1.2.1.2 La gestion du système éducatif

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

- Le Ministère des Enseignements Primaire, Secondaire et de la Formation Professionnelle (MEPSFP);
- Le Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (METFP);
- Le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MESR).

Le MEPSFP s'occupe de l'enseignement général et comporte plusieurs niveaux de décision. Le cabinet du ministre, le Secrétariat général et les directions centrales constituent les services de l'administration centrale. Au niveau des instances « déconcentrées », c'est-à-dire localisées sur le territoire, on retrouve les Directions Régionales de l'Éducation (DRE) sous lesquelles sont placées les Inspections de l'Enseignement Préscolaire et Primaire (IEPP) et les Inspections de l'Enseignement Secondaire (IES). C'est sous les inspections d'enseignement que les établissements scolaires sont à leur tour placés.

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

L'enseignement supérieur est géré par le MESR. La perspective à ce niveau est de revisiter les arbitrages entre quantité et qualité réalisés au cours des 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.

## 1.2.2 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 contribue au respect du droit de l'enfant à l'instruction et 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. Ces contraintes ont entraîné une baisse sensible des ressources nécessaires au secteur. À cette situation s'ajoute la forte demande de scolarisation qui s'est accompagnée d'une dégradation des conditions d'enseignement.

La qualité et l'équité font aujourd'hui l'objet d'une quête qui traduit la vision commune de tous les acteurs directement ou indirectement impliqués dans l'éducation, qui ciblent les mêmes éléments clés ou domaines essentiels sur lesquels 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 les parents d'élèves, des partenaires de l'éducation comme les ONG, des autorités administratives et coutumières, etc.

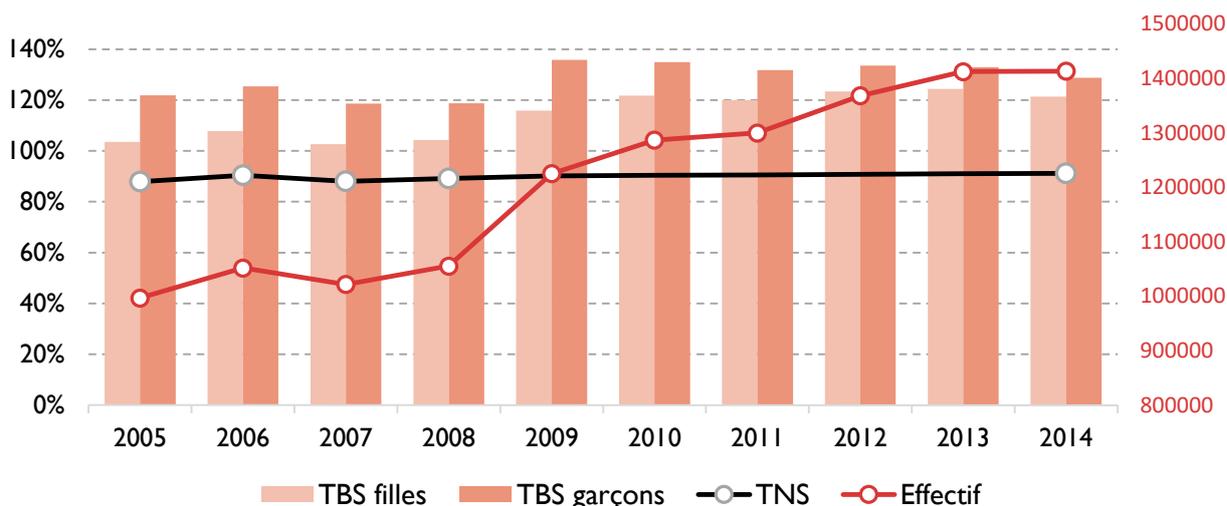
### 1.2.2.1 Évolution de la scolarisation

En 2014, au Togo, le taux brut de scolarisation (TBS) était de 125,1 % contre 91,2 % pour le taux net (TNS). Si le taux brut est globalement en augmentation depuis 2005, le taux net reste relativement constant. Cet écart entre taux brut et taux net révèle une entrée tardive des élèves à l'école. Le nombre d'élèves dans le système éducatif est en constante augmentation : il a enregistré une croissance de 41,8 % entre 2005 et 2014. Cependant, un nombre non négligeable d'élèves restent non scolarisés :

78 780 enfants en âge de fréquenter l'école, dont 73 % sont des filles, étaient en dehors du système éducatif en 2014. Ce nombre est tout de même en baisse comparé à 2005 (80 585)<sup>9</sup>.

Le graphique ci-dessous présente l'évolution des taux bruts de scolarisation des filles et des garçons au Togo comparée à l'évolution des taux net de scolarisation (axe de gauche). Il présente également l'évolution du nombre total d'élèves scolarisés au primaire (axe de droite) (voir les tableaux B1.1 à B1.4 en annexe).

*Graphique 1.1 : Taux bruts (TBS) et net (TNS) de scolarisation et effectifs scolarisés au primaire*



Données ISU, <http://data.uis.unesco.org> accédé en juin 2016.

S'il existe toujours un écart de scolarisation non négligeable en faveur des garçons, le taux brut de scolarisation des filles au primaire a augmenté plus rapidement que celui des garçons au cours des dix dernières années et était en 2014 de 121,4 % contre 125,1 % pour les garçons (ISU). Cependant, l'écart se creuse à mesure que ces deux groupes progressent dans le cycle primaire, comme l'indiquent les données du tableau qui suit.

<sup>9</sup> ISU, <http://data.uis.unesco.org> accédé en juin 2016.

*Tableau 1.2 : Efficacité interne du système d'éducation au Togo*

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
<b>Taux net d'accès à la première année du primaire</b>									
Filles	41,0 %	46,5 %	47,0 %	-	-	57,7 %	53,9 %	55,2 %	18,7 %
Garçons	44,7 %	49,6 %	50,3 %	-	-	60,4 %	57,3 %	58,2 %	20,2 %
<b>Taux de redoublement au primaire</b>									
Filles	25,4 %	23,4 %	24,0 %	-	24,1 %	22,1 %	21,2 %	18,6 %	11,2 %
Garçons	24,9 %	22,8 %	23,3 %	-	22,5 %	21,5 %	20,8 %	18,4 %	11,2 %
<b>Taux d'abandon cumulatif à la dernière année du primaire</b>									
Filles	27,3 %	-	38,0 %	-	32,8 %	52,3 %	35,8 %	39,3 %	48,6 %
Garçons	12,4 %	-	24,1 %	-	45,4 %	44,6 %	30,4 %	36,1 %	45,8 %
<b>Taux de transition effective de la dernière année du primaire à la première année du secondaire</b>									
Filles	75,6 %	-	73,0 %	-	80,1 %	87,6 %	-	82,2 %	77,4 %
Garçons	82,5 %	-	81,8 %	-	88,0 %	93,8 %	-	86,0 %	82,2 %

Données ISU, <http://data.uis.unesco.org> accédé en juin 2016.

Comme l'indique le tableau ci-dessus, les filles sont proportionnellement plus nombreuses à abandonner leurs études au cycle primaire : en 2013, 48,6 % d'entre elles contre 45,8 % des garçons ont quitté le système éducatif. L'écart se creuse davantage dans la transition entre le cycle primaire et le cycle secondaire puisque, parmi les filles ayant achevé le cycle primaire, près du quart (22,6 %) ne poursuivront pas leurs études au secondaire. Cette proportion est estimée à 17,3 % chez les garçons. Ce fossé continue de se creuser au niveau universitaire, où en 2014 le taux brut de scolarisation était de 5,9 % pour les filles et de 14,3 % pour les garçons. Ces chiffres<sup>10</sup> démontrent que les filles demeurent sous-représentées dans l'ensemble du système éducatif malgré un accès similaire à l'école. La rétention des filles est plus faible au niveau primaire et entraîne leur sous-représentation dans le système éducatif, notamment en raison des taux de transition entre les cycles plus faibles pour les filles.

### 1.2.2.2 La question enseignante

Un effet direct de la massification de l'éducation est la nécessité d'augmenter l'effectif du personnel d'encadrement. L'enveloppe budgétaire n'ayant pas permis le recrutement en nombre suffisant d'enseignants titulaires, le maintien d'un ratio élèves/enseignant acceptable n'a été possible que grâce au recrutement d'enseignants volontaires, recrutés et rémunérés par les associations de parents d'élèves (32 % du corps enseignant en 2011 selon le PSE 2014-2025).

*Tableau 1.3 : Effectifs enseignants et ratio élèves/enseignant au primaire au Togo*

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
<b>Nombre d'enseignants au primaire</b>	29 668	28 003	26 103	25 538	28 153	31 712	31 743	32 825	34 375	34 354
<b>Ratio élèves/enseignant au primaire</b>	33,6	37,6	39,1	41,3	43,5	40,6	40,9	41,7	41,1	41,1

Données Banque Mondiale, <http://donnees.banquemondiale.org> accédé en juin 2016.

Ainsi, au Togo, le ratio élèves/enseignant était de 41,1 en 2014 contre 42,5 en moyenne en Afrique subsaharienne. Cependant, ce même ratio était de 33,6 et de 44,8 respectivement en 2005. Si le ratio

<sup>10</sup> ISU, <http://data.uis.unesco.org>, accédé en juin 2016.

reste plus faible au Togo, il suit toutefois la tendance inverse que celle qui est observée dans la région et tend à augmenter au fil des années. En effet, le nombre d'enseignants du primaire a augmenté de 15,8 % entre 2005 et 2014 contre 41,8 % pour le nombre d'élèves du primaire.

Si le ratio élèves/enseignant reste acceptable au niveau national, le degré d'aléas dans l'allocation des enseignants au primaire, soit la relation entre le nombre d'élèves et le nombre d'enseignants dans les écoles du pays (36 %<sup>11</sup> en 2011), est lui au-dessus de la moyenne d'autres pays d'Afrique subsaharienne, qui est de 33 % (Pôle de Dakar, 2014). Ainsi, si le nombre d'enseignants augmente, la répartition dans les écoles du pays n'est toutefois pas homogène.

Le Togo est ainsi confronté non seulement au défi de l'augmentation du nombre d'enseignants malgré un budget restreint, notamment avec la suppression progressive du statut de volontaire, mais aussi à celui de l'allocation plus équitable de ses ressources humaines entre les écoles et entre les régions.

---

<sup>11</sup> Le R<sup>2</sup> de cette relation est de l'ordre de 64 %, laissant ainsi un aléa global de 36 %.

## 1.3 Principales réformes et perspectives dans l'enseignement primaire

Le contexte 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 de partenaires techniques et financiers, a mis en place sur la base d'un diagnostic clair du secteur un Plan Sectoriel de l'Éducation (PSE) pour la période de 2010 à 2020 (adopté le 5 mars 2010 et réaffirmé dans le PSE 2014-2025).

### 1.3.1 Le Plan Sectoriel de l'Éducation 2014-2025

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.

#### Axes stratégiques

La politique du gouvernement s'articule autour des quatre grands axes stratégiques suivants :

1. Développer un enseignement fondamental de qualité prenant en compte le primaire et le premier cycle du secondaire, avec pour objectif prioritaire l'atteinte de la scolarisation primaire universelle en 2022;
2. Étendre la couverture du préscolaire, notamment le développement de l'expérience communautaire, au bénéfice des populations rurales et des milieux les plus défavorisés;
3. Développer, dans l'enseignement secondaire de second cycle, l'enseignement technique et la formation professionnelle ainsi que, dans l'enseignement supérieur, des formations qui en quantité comme en qualité seraient déterminées en fonction des demandes de l'économie togolaise;
4. Diminuer le taux d'analphabétisme.

#### Objectifs de la politique sectorielle

Les objectifs généraux sont les mêmes que ceux du plan précédent (2010-2020) mais des réajustements nécessaires sont entrepris dans les stratégies de mise en œuvre et de coordination. Ces dernières se veulent une réponse aux principales difficultés révélées par le diagnostic; d'autres en revanche sont reconduites par rapport au PSE précédent mais ont été adaptées au contexte :

1. Équilibrer la pyramide éducative nationale tout en corrigeant les disparités;
2. Améliorer l'efficacité et la qualité du service éducatif;
3. Développer un partenariat efficace avec les différents membres du corps social;
4. Améliorer la gestion et la gouvernance du système éducatif.

Le PSE 2014-2025 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 la Stratégie de Réduction de la Pauvreté (SRP) et avec les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD).

### 1.3.2 PSE 2014-2025 : l'enseignement primaire

Les grandes orientations pour le primaire sont : i) contribuer à l'amélioration de l'accès et de l'accessibilité à l'éducation de base par un accroissement et une meilleure distribution de l'offre éducative et ii) améliorer

la qualité des apprentissages afin de progresser autant que possible vers la scolarisation universelle d'ici 2022 par des actions sur l'accès à l'école et surtout sur la rétention des élèves en cours de cycle. Un objectif de 100 % pour le taux d'achèvement du cycle est envisagé.

- **Recruter des enseignants en nombre suffisant**

Bien que le PSE 2010-2020 ait envisagé la suppression des enseignants volontaires payés par les parents, il reste toujours une grande proportion de cette catégorie d'enseignants en 2011, soit 32 % contre près de 45 % de fonctionnaires au primaire. Compte tenu des fortes pressions vers la fonctionnarisation et des discussions engagées avec les autorités politiques, la disparition progressive des enseignants volontaires et des auxiliaires à l'horizon 2018 est envisagée. Selon les nouvelles dispositions de la fonction publique de 2011, seules deux catégories de personnel figurent dans la nomenclature des personnels de l'État : fonctionnaires et contractuels. C'est pourquoi le programme prévoit le recrutement progressif de près de 600 contractuels par an à partir de 2014. Cette catégorie de personnel, plus soutenable sur le plan budgétaire, représentera 35 % des enseignants du public à l'horizon 2025.

- **Construire de nouvelles salles de classe**

Au total, tous types d'école primaire confondus, le nombre de salles de classe qui ne sont pas durables a augmenté de plus de 50 %, passant de 7 962 en 2006-2007 à plus de 12 628 en 2011-2012. En d'autres termes, 60 % de l'augmentation du nombre de salles de classe en 5 ans s'est faite avec des salles de classe non durables. Le programme prévoit la construction de 510 salles de classe équipées de latrines par an, ce qui devrait ramener à 80 % la proportion de salles de classe en dur à l'horizon 2025 contre près de 60 % aujourd'hui.

- **Assurer la présence des enseignants dans les zones difficiles et favoriser la demande d'éducation chez les plus défavorisés**

Au niveau de la répartition des enseignants sur le territoire, la détermination de zones difficiles (reculées) est prévue afin offrir des avantages (avancement dans la carrière) aux enseignants qui y sont affectés.

Le programme prévoit une enveloppe globale pour pouvoir financer les actions ciblées localement de concert avec les communautés (des critères et références seront mis en place). Cette enveloppe axée sur la demande couvrirait deux domaines d'intervention : (i) accroître l'accès par l'atteinte des enfants des familles défavorisés; (ii) améliorer la rétention au primaire. D'autre part, pour retenir les enfants, une enveloppe sera destinée à l'appui et à l'installation de cantines dans les zones difficiles, et particulièrement celles affectées par les problèmes de rétention au primaire. Cette enveloppe, dont les modalités d'exécution seront fixées ultérieurement, s'appuierait sur la Politique nationale d'alimentation scolaire.

Le gouvernement envisage un modèle d'éducation inclusif qui sera fonctionnel au plus tard en 2016. Le modèle est actuellement en cours d'expérimentation dans les régions de Savanes et de Kara. Le nouveau programme prévoit d'une part des actions pour l'accessibilité aux écoles des enfants à besoins spécifiques (sensibilisation, construction de rampes d'accès aux bâtiments, etc.) et d'autre part des actions concernant les pratiques pédagogiques spécifiques (formation des enseignants en pédagogie inclusive, braille et langue des signes, etc.). Par ailleurs, la mise en place d'un système d'enseignants itinérants venant en appui aux enfants handicapés dans les écoles est prévu.

- **Diminuer le taux de redoublement**

Le nouveau programme vise à diminuer considérablement le niveau de redoublement dans le système éducatif togolais par l'application effective de la circulaire sur la mise en place de la politique des sous-cycles et la diminution du taux de redoublement. La principale recommandation sur ce point est la mise en œuvre d'une véritable stratégie de communication sur la nécessité de la réduction des redoublements à l'attention des acteurs du système, en particulier des enseignants et des parents d'élèves. Ce nouveau programme, qui se veut la continuité des actions précédemment menées, vise à ramener le taux de redoublement actuellement stabilisé autour de 21 % à 10 % dès 2018.

- **Des enseignants mieux formés**

La formation des enseignants a été interrompue au Togo pendant la période de la crise politique. Dans l'objectif d'améliorer l'efficacité et la qualité du service éducatif, le Ministère des Enseignements Primaire et

Secondaire avait décidé de former, dans le cadre du projet Éducation Pour Tous au Togo (EPTT), 10 800 enseignants auxiliaires et volontaires du préscolaire et du primaire dans les écoles publiques et les Écoles D'Initiative Locale (EDIL). C'est dans ce contexte que s'inscrit la Formation Initiale de Rattrapage (FIR) des enseignants auxiliaires du préscolaire et du primaire. La mise en œuvre de ce programme, après plusieurs années de suspension des activités de formation des enseignants, constitue une avancée importante. À cela s'ajoute la formation continue des enseignants, qui vise l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans les jardins d'enfants et les écoles primaires du Togo, à travers :

- le renforcement des capacités des enseignants en didactique des disciplines afin de leur permettre d'améliorer leur pratique en classe;
- la formation des enseignants à la bonne utilisation des manuels scolaires et des guides pédagogiques en vigueur dans les écoles.

Également, la réhabilitation et la construction des Écoles Nationales d'Instituteurs (ENI), déjà engagées avec l'aide notamment du Partenariat Mondial pour l'Éducation (PME), devraient permettre de mettre en place un dispositif pérenne de formation continue des enseignants. Il est désormais nécessaire de doter ces écoles normales en matériel pédagogique. Dans le cadre des ENI, il est prévu de former 674 maîtres en 2014, 565 en 2015 et 387 en 2016.

- **Le tutorat comme remède aux faibles performances des apprenants**

Le tutorat consiste à responsabiliser des élèves souvent plus forts (dans une ou des matières données) pour aider les plus faibles ou plus lents. Cette méthode vise à réduire le nombre de redoublements et d'abandons sans coûts supplémentaires. Le plan de mise en œuvre de cette initiative sera développé en partenariat avec l'UNICEF. Les écoles disposant de projets seront les premières à être accompagnées. Des prix seront offerts aux écoles les plus performantes pour encourager l'excellence.

- **Un programme rénové et une meilleure disponibilité des moyens pédagogiques**

Le système est dans un processus de rénovation curriculaire. Dans un souci d'amélioration de la qualité, les nouveaux curricula permettront de rendre les apprentissages plus faciles en garantissant une meilleure fixation des acquis, en mettant l'accent sur l'essentiel, en établissant des liens entre les différentes notions, en améliorant l'efficacité interne et en les rendant également efficaces. Le nouveau programme éducatif sera prochainement mené à bien et les supports pédagogiques correspondants seront construits et rendus disponibles tant pour les enseignants que les élèves. C'est sur cette base que les nouveaux enseignants seront formés et que des modules de formation continue seront mis en œuvre pour les enseignants en poste. De façon globale, le programme de développement du sous-secteur prévoit que les moyens de fonctionnement mis à disposition des écoles (subventions aux écoles) soient poursuivis.

Concernant les manuels et les guides du maître, le nouveau programme prend acte des efforts réalisés pour doter chaque enfant d'un manuel de lecture et de calcul mais recommande l'édition et la production de manuels scolaires au niveau national afin de pérenniser la disponibilité de ces intrants pédagogiques essentiels à la qualité des apprentissages.

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



## 2 L'ÉVALUATION PASEC 2014 AU TOGO

2





La méthodologie du PASEC a été conçue dans le but d'évaluer l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs, tout en essayant de déterminer les facteurs scolaires et extrascolaires susceptibles d'influencer les apprentissages.

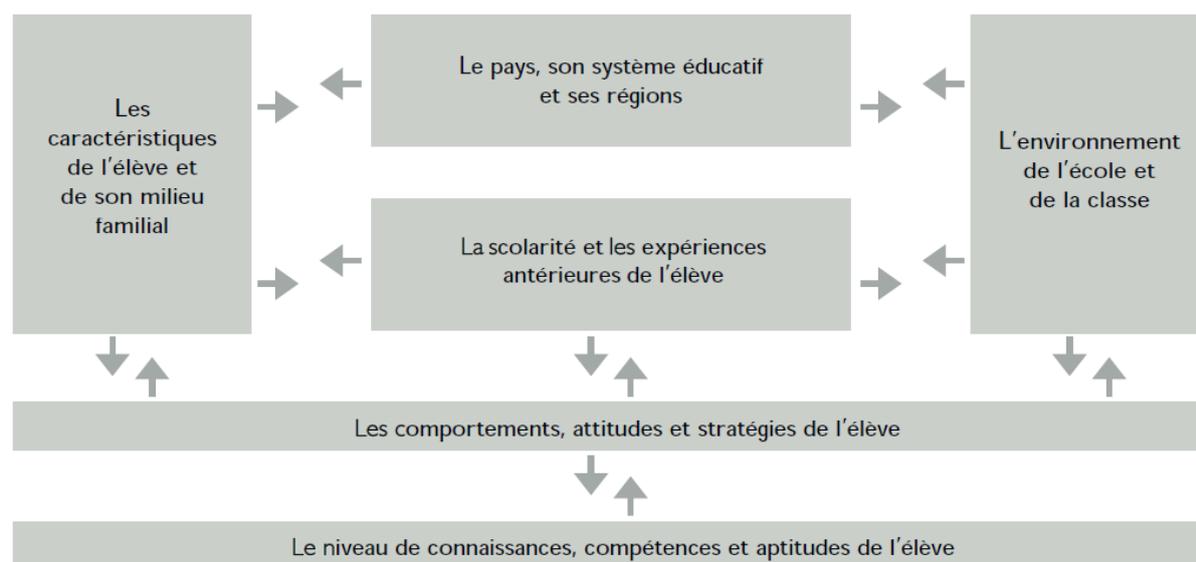
**Un système éducatif efficace** permet à tous les enfants de disposer des compétences et attitudes attendues (fixées par les programmes scolaires) en fin du cycle primaire. Dans le cas des évaluations PASEC, un système est considéré efficace lorsqu'il permet à tous les enfants ou à une grande majorité d'entre eux d'atteindre ces compétences de base afin de poursuivre sereinement une scolarité primaire et secondaire.

**Un système éducatif équitable** tend à réduire les inégalités de scolarisation et de réussite scolaire entre les différents profils d'élèves, entre les différents types d'écoles et entre les régions. Une juste répartition des moyens éducatifs entre les régions et entre les écoles à l'intérieur des régions est un premier pas vers cet objectif.

À cette fin, le modèle méthodologique du PASEC se base sur la mesure de compétences fondamentales en langue d'enseignement et en mathématiques en début et fin de scolarité primaire<sup>12</sup> auprès d'un échantillon d'élèves représentatif de la population scolaire des classes cibles de chaque pays.

L'évaluation PASEC2014 a également permis de collecter de nombreuses informations sur les élèves, les classes, les écoles, les communautés locales et les politiques éducatives pour apprécier le niveau de répartition des ressources, comprendre les pratiques scolaires et mettre ces dernières en relation avec les performances des élèves. La mise en relation de ces composantes avec la réussite aux tests PASEC fournit des points de repère quant à l'efficacité et à l'équité des systèmes. Les instruments d'enquête (tests et questionnaires) de même que les procédures de collecte et d'analyse de données sont standardisés pour tous les pays et tout au long du processus de l'évaluation afin de garantir la comparabilité des résultats à l'échelle internationale.

*Figure 2.1 : Champs contextuels abordés dans l'évaluation PASEC2014*



<sup>12</sup> En début de scolarité, les élèves sont testés deux ans après l'entrée au primaire pour les pays ayant un cycle primaire de six ans. L'ensemble des pays évalués par le PASEC2014 ayant un cycle primaire de six ans, les tests de fin de scolarité primaire ont ciblé les élèves de 6<sup>e</sup> année.

## 2.1 Les tests et questionnaires de l'évaluation PASEC2014

Les tests sont construits sur la base :

- i. de recherches scientifiques dégageant les différents stades d'apprentissage de la lecture et des mathématiques;
- ii. des niveaux de compétence en lecture et en mathématiques des élèves, du contexte environnemental des pays évalués et des principaux domaines d'enseignement en vigueur dans les programmes scolaires des pays;
- iii. des standards de mesure<sup>13</sup> en lecture et en mathématiques couramment utilisés au niveau international.

Les exercices présents dans les tests de début et de fin de cycle primaire ont été conçus par le PASEC et validés par son comité scientifique. Un comité d'experts provenant du Centre de recherche en éducation (EA 2661) de l'Université de Nantes et du service d'Analyse des Systèmes et des Pratiques d'Enseignement (ASPE) de l'Université de Liège ainsi que les équipes nationales des dix pays participants ont contribué à la mise en place de ces instruments de mesure. Le développement des tests a suivi un processus scientifique conforme aux standards des évaluations internationales (OCDE/PISA, IEA/TIMSS et PIRLS, à titre d'exemple). La qualité des exercices a été prétestée dans chacun des pays participants.

Au Togo, le test de début et celui de fin de scolarité primaire ont été administrés en français. Pour la grande majorité des élèves, le français n'est pas la langue maternelle.

Des exemples d'items des tests sont présentés à l'annexe A de ce rapport.

### 2.1.1 Les tests de début de scolarité primaire

L'évaluation PASEC de début de scolarité primaire vise à mesurer les capacités des élèves dans les premiers apprentissages de la langue d'enseignement et des mathématiques tout en identifiant les principales difficultés des élèves dans ces disciplines. Ce test est administré individuellement aux élèves de 2<sup>e</sup> année du primaire pour établir, le plus tôt possible, un premier bilan de leurs compétences fondamentales, avant que les difficultés ne se cristallisent et entraînent échecs et abandons scolaires. La durée globale du test est d'environ 30 minutes par discipline.

#### 2.1.1.1 Test en langue d'enseignement en début de scolarité

Les pays évalués par le PASEC2014 fixent comme objectif prioritaire de lecture, à travers leurs programmes, l'acquisition des compétences nécessaires pour lire de façon courante et autonome à la fin du cycle primaire. Cette finalité suppose que les élèves aient atteint le plus tôt possible un premier niveau de déchiffrement de l'écrit, pour automatiser la lecture des mots familiers, et qu'ils possèdent un niveau de compréhension orale et de vocabulaire suffisant dans la langue d'enseignement, pour développer leurs capacités à comprendre des phrases et des textes. En début de scolarité primaire, il est attendu que tous les élèves soient capables de lire et de comprendre un message court, simple et familier.

Le test de langue PASEC2014 de début de cycle primaire mesure les performances des élèves au cours des premières étapes de l'apprentissage de la lecture afin de déterminer s'ils disposent des connaissances et compétences suffisantes en compréhension de l'oral, en décodage et en compréhension de l'écrit.

<sup>13</sup> Les standards internationaux de mesure font référence aux procédures de construction, d'administration et d'analyse des tests.

L'encadré ci-dessous présente les trois sous-domaines disciplinaires évalués en langue dans le test PASEC2014 de début de scolarité primaire.

Le test de langue s'organise en trois phases successives qui correspondent à l'évaluation des trois sous-domaines disciplinaires en langue. Chaque domaine évalué contient une série d'exercices et chaque exercice comprend un exemple puis une suite de questions. Le tableau suivant présente le contenu du test de langue PASEC2014 de début de scolarité primaire.

*Encadré 2.1 : Sous-domaines de langue évalués par le PASEC2014 – Début de scolarité*

Sections du test	Domaines évalués	Exercices et compétences évaluées
Partie 1	<p><b>Compréhension de l'oral :</b></p> <p><i>La compréhension de l'oral est évaluée à travers des messages oraux associant des mots et phrases isolés et des textes. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves d'étendre leur vocabulaire pour automatiser le décodage en lecture par le biais des correspondances entre l'oral et l'écrit.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendre du vocabulaire</li> <li>• Reconnaître du vocabulaire</li> <li>• Reconnaître des familles de mots</li> <li>• Comprendre un texte</li> </ul>
Partie 2	<p><b>Familiarisation avec l'écrit, conscience phonologique et décodage en lecture :</b></p> <p><i>La familiarisation avec l'écrit est évaluée à travers des situations de reconnaissance des caractéristiques de l'écrit. La lecture-décodage est évaluée à travers des situations d'identification graphophonologique de lettres, de syllabes et de mots et d'activités aisées de lecture de lettres et de mots. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves d'automatiser leur lecture pour accéder au sens des mots et des phrases et pour étendre leur vocabulaire.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se représenter l'écrit</li> <li>• Lire des lettres</li> <li>• Reconnaître des syllabes</li> <li>• Lire des mots</li> <li>• Reconnaître des mots inventés</li> </ul>
Partie 3	<p><b>Compréhension de l'écrit :</b></p> <p><i>La compréhension de l'écrit est évaluée à travers des situations de lecture de mots et phrases isolés et de textes dans lesquels les élèves sont amenés à retrouver, à combiner et à interpréter une information. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves de lire de façon autonome dans des situations quotidiennes variées pour développer leurs savoirs et participer à la vie en société.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Décoder le sens des mots</li> <li>• Lire et comprendre des phrases</li> <li>• Comprendre un texte - 1</li> <li>• Comprendre un texte - 2</li> </ul>

### 2.1.1.2 Test de mathématiques en début de scolarité

Les enseignements dispensés en mathématiques dans les écoles primaires des dix pays ayant participé au PASEC2014 ont pour objectif d'accompagner les élèves dans le développement de leurs connaissances des nombres, du calcul, de la résolution de problèmes, de la géométrie et de la mesure.

Le test de mathématiques de début de cycle primaire mesure les performances des élèves au cours des premières étapes de l'apprentissage des mathématiques afin de déterminer s'ils disposent des compétences de base en arithmétique, en géométrie, en mesure, en repérage dans l'espace et en logique.

Le test de mathématiques s'organise en deux phases successives qui correspondent à l'évaluation des deux sous-domaines disciplinaires en mathématiques. Chaque sous-domaine évalué contient une série d'exercices et chaque exercice comprend un exemple puis une suite de questions. Le tableau suivant présente le contenu du test de mathématiques PASEC2014 de début de scolarité primaire.

*Encadré 2.2 : Sous-domaines de mathématiques évalués par le PASEC2014 – Début de scolarité*

Sections du test	Domaines évalués	Exercices et compétences évaluées
Partie 1	<b>Arithmétique :</b> <i>L'arithmétique est évaluée à travers des situations de comptage, de dénombrement et de manipulation de quantités d'objets, d'opérations, de suites numériques et de résolution de problèmes. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves de passer d'une connaissance intuitive à une connaissance symbolique des nombres.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compter jusqu'à 100</li> <li>• Reconnaître des chiffres et des nombres</li> <li>• Dénombrer des objets</li> <li>• Discriminer des quantités d'objets</li> <li>• Ordonner des nombres - 1</li> <li>• Ordonner des nombres - 2</li> <li>• Compléter une suite de nombres</li> <li>• Additionner et soustraire</li> <li>• Résoudre des problèmes</li> </ul>
Partie 2	<b>Géométrie, espace et mesure :</b> <i>Ce sous-domaine est évalué à travers des situations de reconnaissance de formes géométriques et autour de notions de grandeur et de repérage dans l'espace. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves de passer d'une connaissance intuitive à une connaissance symbolique des notions de géométrie, d'espace et de mesure.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconnaître des formes géométriques</li> <li>• Se repérer dans l'espace</li> <li>• Apprécier des grandeurs - 1</li> <li>• Apprécier des grandeurs - 2</li> </ul>

## 2.1.2 Les tests de fin de scolarité primaire

L'évaluation PASEC2014 de fin de scolarité primaire porte sur le niveau de connaissances et de compétences des élèves en lecture et en mathématiques. Ces compétences leur sont utiles pour comprendre, apprendre et s'adapter dans diverses situations de leur environnement. La maîtrise des dimensions considérées est déterminante pour poursuivre une scolarité dans de bonnes conditions.

La durée globale des tests est de deux heures au maximum par discipline. Les tests comportent uniquement des questions à choix multiples (QCM).

### 2.1.2.1 Test de lecture en fin de scolarité

Ce test ne mesure pas les autres domaines de la langue tels que la production écrite, la compréhension orale, l'expression orale et les outils (orthographe, grammaire, conjugaison, etc.) propres à chaque langue. Il accorde, cependant, une place centrale à l'évaluation des compétences de compréhension de textes informatifs<sup>14</sup> et de documents<sup>15</sup>. Les activités de décodage de mots et de phrases isolés et de compréhension de textes littéraires occupent une place mineure dans le test, comme l'illustre le tableau ci-dessous.

*Encadré 2.3 : Sous-domaines évalués par le test PASEC2014 de lecture – Fin de scolarité*

Composition du test	Domaines évalués	Supports de lecture
26 %	<p><b>Décodage de mots et de phrases isolés :</b>  <i>Le décodage est évalué à travers des situations de lecture portant sur la reconnaissance graphophonologique de mots et le déchiffrage du sens de mots et de phrases isolés. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves d'automatiser leur lecture pour accéder au sens des mots et des phrases et pour étendre leur vocabulaire.</i></p>	Images, mots et phrases isolés
74 %	<p><b>Compréhension de texte :</b>  <i>La compréhension de texte est évaluée à travers des situations de lecture de textes littéraires et informatifs et de documents desquels les élèves sont amenés à extraire, à combiner et à interpréter une ou plusieurs informations. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves de lire de façon autonome dans des situations quotidiennes variées pour développer leurs savoirs et participer à la vie en société.</i></p>	Textes informatifs et documents (71 %) ; Textes littéraires (29 %)

### 2.1.2.2 Test de mathématiques en fin de scolarité

Le test de mathématiques de fin de cycle primaire du PASEC2014 vise à mesurer les performances des élèves en arithmétique, en géométrie et en mesure. L'évaluation des élèves dans ces trois sous-domaines permet de décrire le niveau de leurs compétences et d'identifier leurs principales difficultés pour ce qui est de connaître des principes mathématiques de base, de les appliquer et de raisonner dans des situations diverses. Les principales activités cognitives mesurées sont de connaître, de comprendre et d'appliquer des formules; celle de pouvoir raisonner sur un problème est aussi évaluée, dans une moindre mesure.

<sup>14</sup> Textes continus extraits de manuels scolaires, de dictionnaires, d'encyclopédies, d'articles scientifiques, de notices d'utilisation, etc. Ces textes sont courts (50 mots), moyens (de 100 à 200 mots) ou longs (de 200 à 300 mots).

<sup>15</sup> Il s'agit ici de textes discontinus courts (inférieurs à 100 mots) comme des schémas explicatifs, des affiches publicitaires, des tableaux de données, etc.

Le test PASEC2014 accorde une place importante à l'évaluation des compétences de mathématiques dans le sous-domaine de l'arithmétique et, à un moindre degré, de la mesure. Les activités de géométrie-espace occupent quant à elles une place mineure dans le test, comme l'illustre le tableau ci-dessous.

*Encadré 2.4 : Sous-domaines évalués par le test PASEC2014 de mathématiques – Fin de scolarité*

Composition du test	Domaines évalués
46,9 %	<b>Arithmétique :</b> <i>L'arithmétique est évaluée à travers des situations de reconnaissance, d'application et de résolution de problèmes autour des opérations, des nombres entiers, des nombres décimaux, des fractions, des pourcentages, des suites numériques et des tableaux de données.</i>
35,8 %	<b>Mesure :</b> <i>La mesure est évaluée à travers des situations de reconnaissance, d'application et de résolution de problèmes autour des notions de grandeur : longueur, masse, capacité, aire, périmètre.</i>
17,3 %	<b>Géométrie et espace :</b> <i>La géométrie et l'espace sont évalués à travers des situations de reconnaissance autour des propriétés des formes géométriques à deux ou trois dimensions, des relations et des transformations géométriques et des positions et représentations spatiales.</i>

Le développement des compétences dans ces sous-domaines permet aux élèves d'intérioriser des concepts mathématiques pour les mettre en relation et raisonner.

### 2.1.3 Les questionnaires de contexte

Un volume important de données contextuelles a été collecté au cours de l'enquête PASEC2014 pour décrire les contextes éducatifs et mieux comprendre la relation entre l'environnement familial et scolaire des élèves et leurs performances. Ces informations ont été recueillies auprès d'élèves, d'enseignants, de directeurs et de cadres des ministères de l'éducation.

Si les questionnaires Enseignants et Directeurs sont identiques pour les évaluations en début et en fin de scolarité, il a été nécessaire de simplifier considérablement le questionnaire Éléves en début de scolarité. À ce niveau, les informations sur les élèves et leur milieu de vie ont été collectées grâce à un questionnaire administré individuellement dans la langue d'enseignement ou dans leur langue maternelle afin de faciliter leur compréhension. En fin de scolarité primaire, les données disponibles au niveau des élèves sont plus importantes qu'en début de scolarité.

## 2.2 La collecte des données

### 2.2.1 En début de scolarité primaire

Les tests sont administrés individuellement aux élèves. Toutes les consignes d'administration sont standardisées pour chacune des phases de l'enquête. Les administrateurs sont formés, supervisés et contrôlés par les équipes nationales. L'administrateur procède à l'évaluation de dix élèves maximum par classe. La passation des tests se fait sur deux matinées (une matinée par discipline). Tous les élèves sont invités à répondre individuellement et oralement à des questions en donnant une réponse très brève.

### 2.2.2 En fin de scolarité primaire

En fin de cycle primaire, les tests PASEC2014 de lecture et de mathématiques ainsi que le questionnaire Élèves sont administrés collectivement aux élèves par un administrateur de test, responsable de la collecte des données dans les écoles. Afin de garantir la comparabilité des données recueillies, les administrateurs sont invités à respecter scrupuleusement les consignes de passation des instruments de mesure, y compris la procédure de sélection des élèves. Comme pour le test de début de scolarité, les administrateurs en charge de la collecte des données sont formés et supervisés par les équipes nationales.

L'ordre de passation des épreuves de lecture et de mathématiques dans les écoles suit une répartition aléatoire dans l'échantillon, de sorte qu'en moyenne, au niveau d'un pays, les résultats des élèves aux différentes épreuves ne sont pas influencés par l'ordre de passation des tests.

L'administration des tests s'effectue sur deux matinées (une matinée par discipline) et concerne vingt élèves au maximum par classe. Les épreuves du PASEC2014 sont de type « papier-crayon » : après avoir traité quelques exemples avec l'administrateur pour comprendre le fonctionnement du test et la manière de répondre aux questions, les élèves travaillent de façon autonome sur les cahiers qui leur ont été remis en répondant à des questions à choix multiples.

Les tests PASEC2014 utilisent la technique des « cahiers tournants » permettant de soumettre aux élèves un grand nombre de questions sans pour autant allonger le temps de passation. À chaque élève est soumis un seul cahier tournant de tests. Quatre cahiers de tests différents sont utilisés; ces derniers disposent d'items d'ancrage permettant d'analyser les réponses des élèves sur une seule et même échelle.

## 2.3 L'échantillonnage et les taux de participation

### 2.3.1 L'échantillonnage

Les données de l'évaluation sont collectées à partir d'un échantillon représentatif de la population scolaire des niveaux enquêtés (2<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années).

*Tableau 2.1 : L'échantillonnage au Togo*

N° rate	Strates	Poids de la strate	Nombre d'écoles à enquêter dans la strate	Sous-strates 1	Poids des sous-strates 1 dans la strate	Nombre d'écoles à enquêter dans la sous-strate 1	Sous-strates 2	Poids des sous-strates 2 dans la sous-strate 1	Nombre d'écoles à enquêter dans la sous-strate 2
1	Maritime-Golfe public	17,7 %	32	Maritime	80 %	25	Urbain	13 %	3
				Golfe	20 %	6	Rural	87 %	22
	Plateaux public	21 %	38	Plateaux public	100 %	38	Urbain	11 %	4
							Rural	89 %	34
3	Centrale public	10,2 %	23	Centrale public	100 %	23	Urbain	20 %	5
							Rural	80 %	19
4	Kara public	12,5 %	23	Kara public	100 %	23	Urbain	18 %	4
							Rural	82 %	19
5	Savanes public	10,5 %	24	Savanes public	100 %	24	Urbain	10 %	2
							Rural	90 %	22
6	Privé	28 %	50	Laïc	50 %	25	Urbain	62 %	15
							Rural	38 %	10
				Confession-nel	50 %	25	Urbain	32 %	8
							Rural	68 %	17
Ensemble Togo		100 %	190	-	-	-	-	-	190

Dans le but d'augmenter la précision de l'échantillon, toutes les écoles de la base de données sont scindées en groupes homogènes selon une ou plusieurs variables déterminantes, dites « variables de stratification ». Les différents regroupements de régions effectués sont appelés « strates ».

Le premier niveau de variables de stratification utilisé au Togo porte sur le statut (public ou privé) des écoles, et pour les écoles publiques la stratification a été basée sur les zones géographiques. Un autre

niveau porte sur le milieu de localisation (urbain ou rural) des écoles. Ainsi, l'échantillonnage des écoles au Togo a été fait sur six strates. Les strates retenues sont présentées au tableau 3.7.

Les poids de chacune des zones géographiques ainsi que de chacun des types d'école (public ou privé) en termes d'effectif d'élèves ont été pris en compte dans la représentativité de l'échantillon. Ensuite, les poids des écoles au sein des strates en fonction de leur localisation en milieu urbain ou rural ont été pris en compte afin d'avoir une représentativité des écoles dans l'ensemble du pays.

Après la phase de stratification réalisée en collaboration avec les membres de l'équipe nationale du Togo, l'échantillonnage s'est opéré en trois étapes :

- I. La première étape a consisté en la sélection de 180 écoles selon une procédure systématique et une probabilité proportionnelle au nombre d'élèves inscrits en 2<sup>e</sup> et en 6<sup>e</sup> année. Ces 180 écoles sont extraites d'une liste (base de sondage officielle pour l'année scolaire 2012-2013) qui reprend l'ensemble des écoles du pays. Le PASEC a procédé à l'échantillonnage parmi les écoles ayant au moins une classe de 6<sup>e</sup> année.
- II. La difficulté liée à la passation individuelle des tests en 2<sup>e</sup> année et la nécessité d'harmoniser les pratiques entre les administrateurs de tests ont conduit le PASEC à réduire la taille de l'échantillon des écoles. Au sein de chacune des strates, seule la moitié des écoles sélectionnées aléatoirement pour l'évaluation en fin de scolarité a été invitée à participer à l'évaluation en début de scolarité. L'échantillon de 2<sup>e</sup> année se limite donc à 90 écoles.
- III. Au sein de chacune de ces écoles sélectionnées, une classe de 6<sup>e</sup> année est sélectionnée parmi l'ensemble des classes de ce niveau selon une procédure aléatoire simple. Cette procédure est réitérée au niveau de la 2<sup>e</sup> année si l'école figure dans le sous-échantillon d'écoles qui participent à l'évaluation en début de scolarité.

En 6<sup>e</sup> année, lorsque la classe sélectionnée compte au moins 20 élèves, un échantillon de 20 élèves est tiré au sein de cette classe selon une procédure aléatoire simple en partant de la liste des élèves inscrits (présents ou absents) dans la classe. Dans le cas contraire, tous les élèves de la classe sont automatiquement sélectionnés pour prendre part aux tests.

En 2<sup>e</sup> année, un échantillon de 10 élèves est sélectionné selon une procédure aléatoire simple en partant de la liste des élèves inscrits (présents ou absents) dans la classe. Tout comme pour l'échantillon d'écoles, l'échantillon d'élèves en 2<sup>e</sup> année est réduit de moitié par rapport à celui de la 6<sup>e</sup> année en raison de difficultés rencontrées pour standardiser les procédures de tests individualisés.

## 2.3.2 Les taux de participation

En 6<sup>e</sup> année, après la collecte des données, 189 écoles sur les 190 échantillonnées ont effectivement été enquêtées. Le taux de participation des écoles s'élève donc à 99,5 %, ce qui est largement au-dessus du seuil de 80 % considéré par le PASEC comme la norme minimale afin que les données du pays soient publiées et prises en compte dans la comparaison internationale. Au niveau des élèves, le taux de participation est de 98,7 %.

En 2<sup>e</sup> année, toutes les écoles échantillonnées ont participé à l'évaluation. Le taux de participation des écoles s'établit ainsi à 100 % et celui des élèves, à 96,4 %.

*Tableau 2.2 : Échantillons d'écoles et d'élèves prévus et réalisés et taux de participation en 6<sup>e</sup> année*

	Échantillon d'écoles			Échantillon d'élèves		
	Prévu	Réalisé	Taux de participation	Prévu	Réalisé	Taux de participation
Maritime-Golfe public	32	32	100,0 %	590	584	99,2 %
Plateaux public	38	37	97,4 %	607	596	98,2 %
Centrale public	24	24	100,0 %	412	408	99,0 %
Kara public	22	22	100,0 %	377	371	98,4 %
Savanes public	24	24	100,0 %	358	350	97,8 %
Privé	50	50	100,0 %	958	947	99,0 %
<b>Total</b>	<b>190</b>	<b>189</b>	<b>99,5 %</b>	<b>3 302</b>	<b>3 256</b>	<b>98,7 %</b>

*Tableau 2.3 : Échantillons d'écoles et d'élèves prévus et réalisés et taux de participation en 2<sup>e</sup> année*

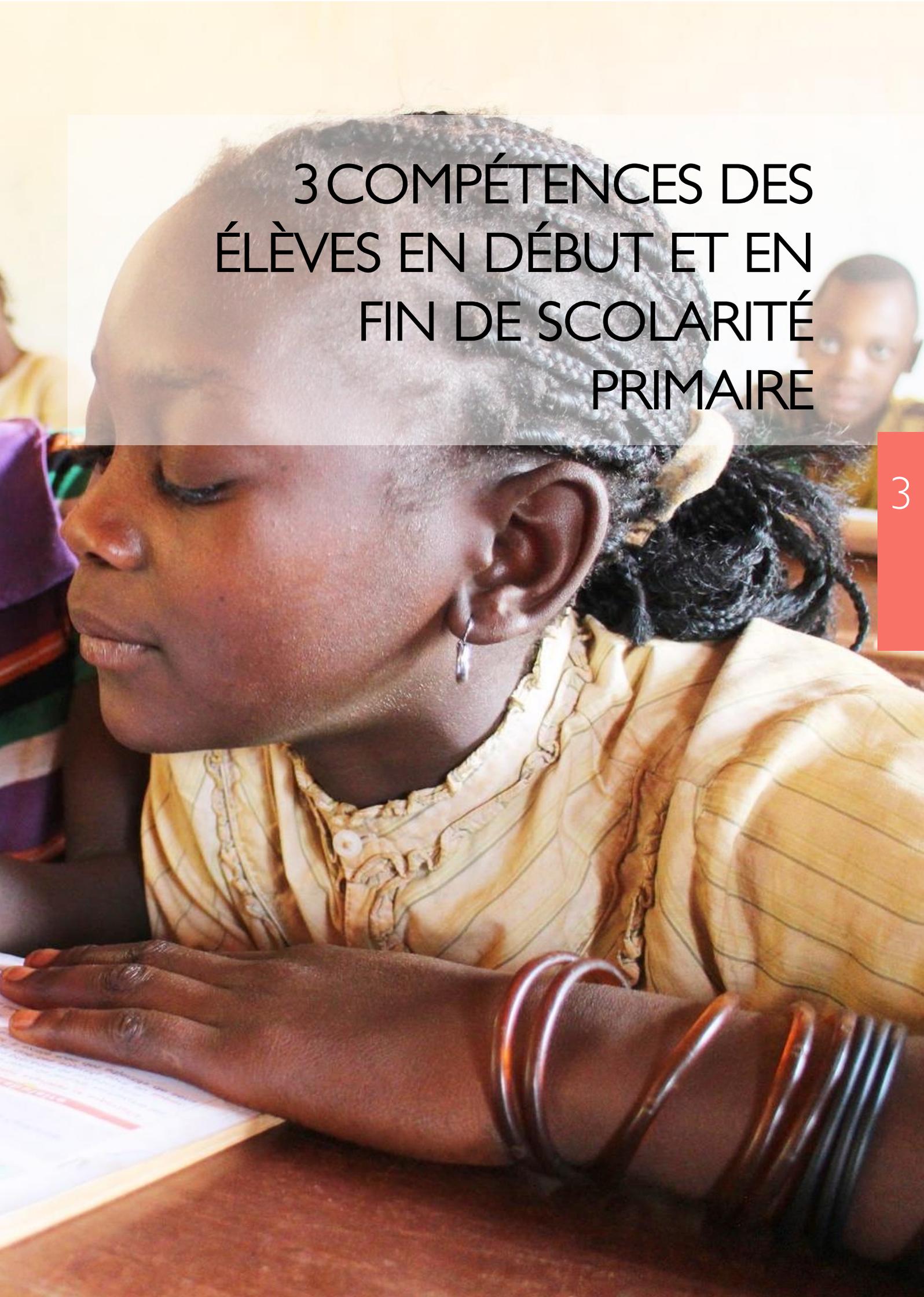
	Échantillon d'écoles			Échantillon d'élèves		
	Prévu	Réalisé	Taux de participation	Prévu	Réalisé	Taux de participation
Maritime-Golfe public	16	16	100,0 %	160	151	95,6 %
Plateaux public	19	19	100,0 %	190	183	96,3 %
Centrale public	12	12	100,0 %	120	115	95,8 %
Kara public	11	11	100,0 %	110	108	98,2 %
Savanes public	12	12	100,0 %	120	113	94,2 %
Privé	25	25	100,0 %	248	241	97,6 %
<b>Total</b>	<b>95</b>	<b>95</b>	<b>100,0 %</b>	<b>948</b>	<b>911</b>	<b>96,4 %</b>

## 2.4 Les analyses

Le lecteur est invité à consulter le rapport technique de l'évaluation internationale PASEC2014 pour des informations sur les analyses psychométriques et statistiques.







# 3 COMPÉTENCES DES ÉLÈVES EN DÉBUT ET EN FIN DE SCOLARITÉ PRIMAIRE



Ce chapitre a pour objet de décrire et de positionner les performances des élèves togolais dans le contexte international des pays participant à l'évaluation PASEC2014. Le chapitre présentera les compétences et les principales difficultés rencontrées par les élèves en début et en fin de scolarité primaire en langue-lecture<sup>16</sup> et en mathématiques telles que mesurées par les tests PASEC2014.

Les résultats observés permettent également d'apprécier le degré d'inégalité des résultats scolaires entre les élèves. La possibilité pour le plus grand nombre d'élèves de maîtriser les compétences fondamentales de langue-lecture et de mathématiques en début et en fin de scolarité primaire constitue un bon indicateur de l'efficacité et de l'équité des systèmes éducatifs. En complément de l'approche internationale, les résultats selon le type d'école (publique ou privée) seront présentés. Pour les écoles publiques, la comparaison est faite entre les différentes régions du pays. Le chapitre 4 permettra de comparer les performances des élèves en fonction de certaines caractéristiques individuelles ou scolaires considérées comme déterminantes par les responsables des politiques éducatives. Ces analyses permettront d'avoir une idée plus précise de l'équité du système éducatif togolais.

Comme mentionné dans le chapitre 2, les tests ont été conçus en français et administrés dans la langue officielle d'enseignement, le français, en début et en fin de scolarité primaire au Togo.

### *Encadré 3.1 : Échelles de compétences et seuils suffisants*

Pour faciliter la lecture et l'interprétation des résultats statistiques en termes pédagogiques, les performances des élèves aux tests sont présentées sur des échelles de compétences segmentées en plusieurs niveaux. À chaque niveau correspond un ensemble de compétences maîtrisées, avec une certaine probabilité, par les élèves qui relèvent de ce niveau. Chacune des compétences et des connaissances requises à chaque niveau est décrite plus bas; ces descriptions permettent aussi d'apprécier les principales difficultés rencontrées par les élèves.

Tant en compréhension de l'écrit qu'en mathématiques, un seuil dit « suffisant » a été déterminé. Au-delà de ce seuil, le PASEC considère que les élèves disposent en principe des connaissances et compétences indispensables pour poursuivre leur scolarité dans de bonnes conditions. En deçà de ce seuil, les élèves risquent de multiplier les difficultés lors de la poursuite de leur scolarité.

Les élèves qui se classent sous le seuil « suffisant » de compétence sont plus susceptibles de découragement et d'abandon scolaire ou de connaître des difficultés encore plus importantes dans la suite de leur scolarité, s'ils la poursuivent.

## 3.1 Compétences des élèves au niveau international

### 3.1.1 Compétences des élèves en langue et en mathématiques en début de scolarité primaire

Les tableaux 3.1 et 3.2 présentent les échelles de compétences PASEC2014 de début de scolarité primaire, en langue et en mathématiques respectivement. Pour chaque échelle de compétences et pour chaque niveau, le pourcentage moyen d'élèves, tous pays confondus, qui se situent à un niveau de compétence donné est indiqué, ainsi que le pourcentage pour les élèves du Togo uniquement. Les élèves les plus compétents (score supérieur ou égal à 610,4) se situent au niveau 4, alors que les moins compétents (score inférieur à 399,1) se retrouvent sous le niveau 1.

<sup>16</sup> Il s'agit d'un test de langue en début de scolarité (compréhension orale, décodage et compréhension de l'écrit) et d'un test de lecture/compréhension en fin de scolarité.

Les seuils « suffisants » en langue et en mathématiques sont matérialisés par une ligne rouge dans les tableaux<sup>17</sup>.

*Tableau 3.1 : Échelle de compétences PASEC2014 en langue – Début de scolarité*

Niveaux	Scores minimums des élèves	Répartition internationale des élèves dans les niveaux de l'échelle	Répartition nationale des élèves togolais dans les niveaux de l'échelle	Description des compétences
Niveau 4	610,4	14,1 %	8,5 %	<b>Lecteur intermédiaire : vers une lecture autonome pour comprendre des phrases et des textes</b> Les élèves ont atteint un niveau de déchiffrage de l'écrit et de compréhension orale qui leur permet de comprendre des informations explicites dans des mots, des phrases et des textes courts. Ils sont capables de croiser leurs compétences de décodage et leur maîtrise du langage oral pour restituer le sens littéral d'un texte court.
Niveau 3	540,0	14,5 %	11,6 %	<b>Apprenti lecteur : vers le perfectionnement du déchiffrage de l'écrit et des capacités de compréhension orale et de compréhension des mots écrits</b> Les élèves ont amélioré leurs capacités de compréhension orale et de décodage pour se concentrer sur la compréhension de mots. En compréhension de l'oral, ils sont capables de comprendre des informations explicites dans un texte court dont le vocabulaire est familier. Ils développent progressivement les liens entre le langage oral et écrit pour améliorer leurs capacités de décodage et étendre leur vocabulaire. En compréhension de l'écrit, ils sont capables d'identifier le sens de mots isolés.
<b>Seuil « suffisant » de compétence</b>				
Niveau 2	469,5	28,7 %	28,0 %	<b>Lecteur émergent : vers le développement des capacités de déchiffrage de l'écrit et le renforcement des capacités de compréhension orale</b> Les élèves ont perfectionné leur compréhension de l'oral et sont en mesure d'identifier un champ lexical. Ils développent les premiers liens élémentaires entre le langage oral et écrit et sont capables de réaliser des tâches basiques de déchiffrage, de reconnaissance et d'identification graphophonologique (lettres, syllabes, graphèmes et phonèmes).
Niveau 1	399,1	30,3 %	30,4 %	<b>Lecteur en éveil : les premiers contacts avec le langage oral et écrit</b> Les élèves sont capables de comprendre des messages oraux très courts et familiers pour reconnaître des objets familiers. Ils connaissent de grandes difficultés dans le déchiffrage de l'écrit et l'identification graphophonologique (lettres, syllabes, graphèmes et phonèmes).
Sous le niveau 1	126,0	12,4 %	21,5 %	Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas les compétences mesurées par ce test dans la langue de scolarisation. Ces élèves sont en difficulté quant aux connaissances et compétences du niveau 1.

<sup>17</sup> Le seuil « suffisant » en langue correspond au niveau 3 de l'échelle de compétences de langue, soit au moins 540,0 points sur l'échelle de scores internationale. Le seuil « suffisant » en mathématiques correspond au niveau 2 de l'échelle de compétences de mathématiques, soit au moins 489,0 points sur l'échelle de scores internationale.

La description des niveaux de l'échelle de compétences illustre le fossé qui sépare les élèves du niveau 1 ou sous le niveau 1, qui éprouvent d'importantes difficultés dans les premiers contacts avec le langage oral et l'écrit dans la langue d'enseignement, et les élèves du niveau 4, qui peuvent comprendre des informations explicites dans des mots, des phrases et des textes courts.

En 2014, dans les dix pays enquêtés, plus de 70 % des élèves en moyenne n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétence en langue après deux ans de scolarité primaire. En d'autres termes, plus des deux tiers des élèves de début de cycle primaire éprouvent beaucoup de difficulté à déchiffrer les composantes de l'écrit et à comprendre des phrases, des textes et des messages oraux.

Au Togo, la situation est très inquiétante puisqu'en moyenne 79,9 % des élèves n'atteignent pas le seuil « suffisant » de compétence en langue en début de scolarité. Le système éducatif au Togo comprend 21,5 % d'élèves en début de scolarité qui se situent sous le niveau 1. Ces élèves ne manifestent pas les compétences les plus élémentaires mesurées par ce test dans la langue de scolarisation : ils ne sont pas capables de comprendre un message oral dans la langue d'enseignement.

En mathématiques, les résultats suivent les mêmes tendances qu'en langue au Togo.

*Tableau 3.2 : Échelle de compétences PASEC2014 en mathématiques – Début de scolarité*

Niveaux	Scores minimums des élèves	Répartition internationale des élèves dans les niveaux de l'échelle	Répartition nationale des élèves togolais dans les niveaux de l'échelle	Description des compétences
Niveau 3	577,7	23,2 %	15,4 %	Les élèves maîtrisent la chaîne verbale des nombres (compter jusqu'à 60 en 2 minutes) et sont capables de comparer des nombres, de compléter des suites logiques et de réaliser des opérations (additions et soustractions) sur des nombres supérieurs à 50. Ils peuvent raisonner sur des problèmes basiques avec des nombres inférieurs à 20.
Niveau 2	489,0	29,7 %	25,9 %	Les élèves sont capables de reconnaître les nombres jusqu'à 100, de les comparer, de compléter des suites logiques et de réaliser des opérations (additions et soustractions) sur des nombres inférieurs à 50. Ils manipulent des concepts de repérage dans l'espace (en dessous, au-dessus, à côté). Ils commencent à développer des aptitudes de raisonnement sur des problèmes basiques avec des nombres inférieurs à 20.
<b>Seuil « suffisant » de compétence</b>				
Niveau 1	400,3	30,9 %	34,8 %	Les élèves développent progressivement leurs connaissances du langage mathématique et maîtrisent les premières notions de quantité (dénombrement, comparaison) autour d'objets et de nombres inférieurs à 20. Ils apprécient la taille relative des objets, reconnaissent des formes géométriques simples et manipulent les premiers concepts de repérage dans l'espace (dedans, dehors).
Sous le niveau 1	66,9	16,2 %	23,9 %	Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas les compétences mesurées par ce test dans la langue de scolarisation. Ces élèves sont en difficulté quant aux connaissances et compétences du niveau 1.

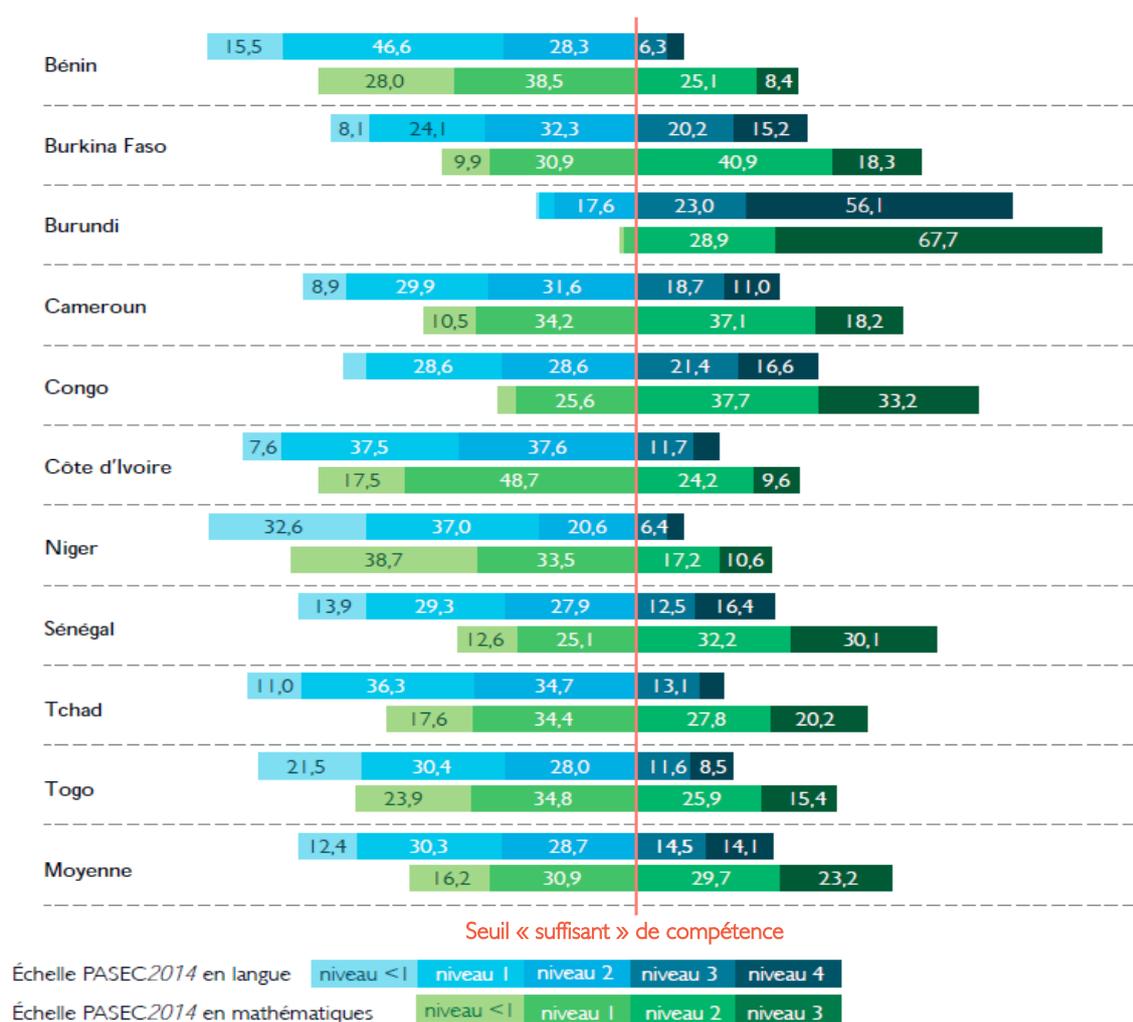
En 2014, dans l'ensemble des dix pays évalués, près de 50 % des élèves n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétence en mathématiques sur l'échelle de compétences PASEC2014. Ces élèves ont une plus grande probabilité que ceux situés au-dessus du seuil de ne pas maîtriser les compétences nécessaires pour reconnaître les nombres jusqu'à 100, compléter des suites logiques, comparer des nombres, réaliser

des opérations (additions et soustractions) sur des nombres inférieurs à 50 et raisonner sur des problèmes très simples. Ils ont également de la difficulté à manipuler des concepts de repérage dans l'espace (en dessous, au-dessus, à côté) et à reconnaître des formes géométriques simples. Ces élèves risquent de se retrouver en difficulté dans la suite de leur scolarité, notamment lorsque le raisonnement occupera une place plus centrale dans les problèmes.

Au niveau national, 58,7 % des élèves n'atteignent pas le seuil « suffisant » en mathématiques en début de scolarité, et 23,9 % des élèves togolais ne manifestent pas les compétences les plus élémentaires mesurées par ce test dans la langue de scolarisation. Si une faible part des élèves (15,4 %) atteint le niveau supérieur (niveau 3) en mathématique, la proportion d'élèves au-dessus du seuil « suffisant » est néanmoins deux fois plus importante dans cette discipline (41,3 %) qu'en langue (20,1 %).

Le graphique 3.1 détaille, pour chaque pays et pour chaque discipline, le pourcentage d'élèves qui se situent à chacun des niveaux de compétence en début de scolarité primaire. Ces pourcentages se répartissent de part et d'autre des seuils « suffisants ». Il est alors aisé de déterminer le pourcentage cumulé d'élèves qui se situent au-dessus et en dessous de ces seuils. Le graphique indique également le pourcentage d'élèves qui atteignent un certain niveau sur les échelles de compétences : les barres en dégradé de bleu donnent le pourcentage d'élèves qui atteignent un certain niveau en langue, et celles en dégradé de vert, un certain niveau en mathématiques<sup>18</sup> (voir les tableaux B3.1 et B3.2 en annexe).

*Graphique 3.1 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en langue et en mathématiques – Début de scolarité*



<sup>18</sup> Pour faciliter la lecture des illustrations de ce rapport, ce code de couleur sera conservé pour tous les graphiques.

Dans les dix pays, hormis au Burundi où la langue du test et de scolarisation, le kirundi, correspond à une langue qui est familière aux élèves, les pourcentages d'élèves en dessous des seuils dits « suffisants » sont très élevés : la grande majorité des élèves scolarisés depuis deux ans éprouve beaucoup de difficulté à comprendre ne serait-ce que des messages oraux courts et familiers dans la langue d'enseignement. En mathématiques, une très grande majorité d'élèves de ces mêmes neuf pays ne maîtrisent pas les premières notions de quantité (dénombrement, comparaison) autour d'objets et de nombres inférieurs à 20. La proportion d'enfants en grande difficulté (sous le niveau 1) est relativement importante, soit 12,4 % en langue et 16,2 % en mathématiques, en moyenne, au niveau international.

La répartition des élèves dans les différents niveaux des échelles de compétences montre qu'il existe dans tous les pays, à des degrés variables, des disparités importantes dès les premières années du primaire quant aux compétences démontrées par les élèves.

Par ailleurs, les élèves qui éprouvent de la difficulté en langue présentent généralement de faibles performances en mathématiques. En effet, dans tous les pays évalués, une relation positive élevée<sup>19</sup> peut être observée entre les scores des élèves en langue et leurs résultats en mathématiques en début de scolarité primaire. Ainsi, quel que soit le pays, un élève ou une école performante en langue a tendance à obtenir un score élevé en mathématiques, et vice versa.

Sans toutefois pouvoir démontrer l'existence d'une relation causale, la force de ces liens suggère que l'apprentissage des mathématiques tout au long de la scolarité est fortement dépendant du niveau de maîtrise de la langue d'enseignement, et ce, dès le début du cycle primaire. En effet, en mathématiques, les élèves doivent progresser d'une logique naïve et concrète, développée dans leur environnement familial et dans leur langue maternelle, vers une logique abstraite et scolaire, dans une langue d'apprentissage bien moins familière et peu pratiquée à la maison (Fayol, 2002).

La part importante d'élèves qui n'atteignent pas les seuils « suffisants » doit inciter les décideurs politiques à développer des réformes éducatives susceptibles de remédier, dès le plus jeune âge, aux difficultés scolaires rencontrées. Par ailleurs, face aux différents constats et à la nature des difficultés observées, les pays doivent s'interroger sur l'articulation entre langue maternelle, langue de scolarisation et apprentissage de la lecture et des mathématiques dès les premières années du primaire, période déterminante pour la suite des apprentissages et les trajectoires scolaires.

<sup>19</sup> Au niveau « élèves », le coefficient de corrélation entre les deux disciplines varie entre 0,68 et 0,85 selon les pays; au niveau « écoles », il varie entre 0,85 et 0,95 (voir le tableau B3.3 en annexe).

En complément de ces résultats, les informations présentées ci-dessous dans le tableau 3.3 permettent d'approfondir la comparaison de la performance du Togo vis-à-vis des autres pays en indiquant, pour chaque discipline, si ce dernier a un score moyen statistiquement équivalent, supérieur ou inférieur à celui des autres pays.

Au Togo, les scores moyens nationaux en lecture (473,6) et en mathématiques (474,5) sont inférieurs à la moyenne obtenue par les dix pays enquêtés en 2014 et fixée à 500 points<sup>20</sup>.

*Tableau 3.3 : Scores moyens du Togo en langue et en mathématiques et comparaisons multiples avec les pays – Début de scolarité*

	Score du Togo	Pays avec un score moyen statistiquement supérieur à celui du Togo	Pays avec un score moyen statistiquement égal à celui du Togo	Pays avec un score moyen statistiquement inférieur à celui du Togo
Langue	473,6	Burundi, Burkina Faso, Congo	Bénin, Cameroun, Côte d'Ivoire, Sénégal, Tchad	Niger
Mathématiques	474,5	Burundi, Burkina Faso, Congo, Sénégal	Bénin, Cameroun, Côte d'Ivoire, Tchad	Niger

Le début de scolarité primaire au Togo se caractérise par des scores nationaux statistiquement inférieurs à ceux de trois pays en langue et de quatre pays en mathématiques. Les scores nationaux sont cependant statistiquement égaux à ceux de cinq pays en langue et à ceux de quatre pays en mathématiques. Les scores moyens des élèves togolais en début de scolarité ne sont donc supérieurs qu'à ceux d'un seul pays participant à l'évaluation.

### 3.1.2 Compétences des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité primaire

Les tableaux 3.4 et 3.5 présentent les échelles de compétences PASEC2014 de fin de scolarité primaire, en lecture et en mathématiques respectivement, à l'image des tableaux 3.1 et 3.2 pour le début de scolarité. Les tableaux indiquent également le pourcentage d'élèves selon le niveau le plus élevé atteint, en moyenne, pour les dix pays participants et pour le Togo.

Les seuils « suffisants » en lecture et en mathématiques sont matérialisés dans les tableaux par une ligne rouge<sup>21</sup>.

<sup>20</sup> Les échelles internationales sont normalisées pour avoir une moyenne internationale de 500 points et un écart-type international de 100 points.

<sup>21</sup> Ce seuil, pour la lecture, correspond au niveau 3 de l'échelle de compétences. Les élèves doivent obtenir un score au moins égal à 518,4 points sur l'échelle de scores internationale en lecture pour être considérés comme ayant atteint le seuil. Pour les mathématiques, le seuil correspond au niveau 2 de l'échelle de compétences de mathématiques. Les élèves doivent obtenir un score au moins égal à 521,5 points sur l'échelle de scores internationale en mathématiques pour être considérés comme ayant atteint le seuil.

Tableau 3.4 : Échelle de compétences PASEC2014 en lecture – Fin de scolarité

Niveau x	Scores minimums des élèves	Répartition internationale des élèves dans les niveaux de l'échelle	Répartition nationale des élèves togolais dans les niveaux de l'échelle	Description des compétences
Niveau 4	595,1	17,1 %	15,8 %	Les élèves peuvent effectuer un traitement de texte global pour tirer parti de textes narratifs ou informatifs et de documents. Sur ces supports, ils sont capables d'associer et d'interpréter plusieurs idées implicites en s'appuyant sur leurs expériences et leurs connaissances. En lisant des textes littéraires, les élèves sont capables d'identifier l'intention de l'auteur, de déterminer le sens implicite et d'interpréter les sentiments des personnages. En lisant des textes informatifs et des documents, ils mettent en lien des informations et comparent des données pour les exploiter.
Niveau 3	518,4	25,6 %	22,6 %	Les élèves sont capables de combiner deux informations explicites dans un passage d'un document ou de réaliser des inférences simples dans un texte narratif ou informatif. Ils peuvent extraire des informations implicites de supports écrits en donnant du sens aux connecteurs implicites, aux anaphores ou aux référents. Les élèves localisent des informations explicites dans des textes longs et des documents dont le texte est discontinu.
<b>Seuil « suffisant » de compétences</b>				
Niveau 2	441,7	27,7 %	31,5 %	Les élèves mobilisent leur capacité de décodage orthographique pour identifier et comprendre des mots isolés issus de leur vie quotidienne. Ils sont également en mesure de localiser des informations explicites dans des textes courts et moyens en prélevant des indices de repérage présents dans le texte et les questions. Les élèves parviennent à paraphraser les informations explicites d'un texte.
Niveau 1	365,0	21,2 %	23,9 %	Les élèves ont développé des capacités de décodage et sont capables de les mobiliser pour comprendre des mots isolés issus de leur vie quotidienne, mais éprouvent de la difficulté à comprendre le sens de textes courts et simples.
Sous le niveau 1	72,1	8,4 %	6,2%	Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas les compétences mesurées par ce test en langue d'enseignement. Ces élèves sont en difficulté quant aux connaissances et compétences du niveau 1.

Les élèves qui se situent au-dessus du seuil « suffisant » de lecture sont en mesure de lire des textes littéraires ou informatifs et des documents, qu'ils soient courts ou longs, pour prélever et combiner des informations explicites et accéder au sens implicite de certaines informations. En dessous de ce seuil, les élèves présentent des lacunes en compréhension de l'écrit qui risquent de mettre en péril leur scolarité au collège, où la lecture occupe une place centrale dans les apprentissages.

En 2014, dans les dix pays enquêtés, près de 60 % des élèves en moyenne n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétence en lecture après au moins six ans de scolarité primaire.

Comme dans tous les pays, les élèves togolais les plus faibles en fin de scolarité primaire ont beaucoup de difficulté à lire et à comprendre des textes et ont des acquis très fragiles en décodage, ne serait-ce que pour déchiffrer le sens de mots isolés issus de leur vie quotidienne. Cette situation nécessite une prise en charge rapide au niveau national puisqu'en moyenne 30,1 % des élèves scolarisés en fin de primaire sont dans cette situation (niveau 1 et sous le niveau 1).

Tableau 3.5 : Échelle de compétences PASEC2014 en mathématiques – Fin de scolarité

Niveau x	Scores minimums des élèves	Répartition internationale des élèves dans les niveaux de l'échelle	Répartition nationale des élèves togolais dans les niveaux de l'échelle	Description des compétences
Niveau 3	609,6	14,7 %	19,7 %	Les élèves sont en mesure de répondre à des questions d'arithmétique et de mesure nécessitant d'analyser des situations, généralement présentées sous forme d'un texte court de deux à trois lignes, pour dégager la ou les procédures à mobiliser. En arithmétique, ils peuvent résoudre des problèmes impliquant des fractions ou des nombres décimaux. En mesure, ils peuvent résoudre des problèmes impliquant des calculs d'aire ou de périmètre. Les élèves peuvent repérer des données sur un plan pour calculer une distance, en respectant les contraintes imposées par l'énoncé. Ils peuvent aussi réaliser des calculs et des conversions impliquant des heures, des minutes et des secondes.
Niveau 2	521,5	26,3 %	27,9 %	Les élèves sont en mesure de répondre à des questions brèves d'arithmétique, de mesure et de géométrie recourant aux trois processus évalués : connaître, appliquer et raisonner. Certaines questions font appel à une connaissance factuelle ou à une procédure spécifique, d'autres nécessitent d'analyser la situation pour déterminer l'approche pertinente. En arithmétique, les élèves effectuent des opérations avec des nombres décimaux et peuvent aussi résoudre des problèmes courants en analysant l'énoncé ou en prélevant des données dans un tableau à double entrée. Ils savent compléter des suites logiques avec des nombres décimaux ou des fractions. En mesure, les élèves sont capables de lire l'heure et peuvent réaliser des conversions d'unités de mesure avec ou sans l'aide d'un tableau de conversion. Ils sont aussi capables de résoudre des problèmes arithmétiques impliquant des opérations sur des jours, des heures et des minutes ou sur des mesures de longueur. En géométrie, les élèves connaissent le nom de certains solides, des figures géométriques de base et de certaines droites remarquables (diagonale, médiane).
<b>Seuil « suffisant » de compétence</b>				
Niveau 1	433,3	31,8 %	31,6 %	Les élèves peuvent répondre à des questions très brèves faisant explicitement appel à une connaissance factuelle ou à une procédure spécifique. En arithmétique, ils sont capables d'effectuer les quatre opérations de base avec des nombres entiers pouvant nécessiter un calcul écrit avec retenue. En mesure, ils reconnaissent l'unité de mesure de la longueur : le mètre. En géométrie, ils sont capables de se repérer dans l'espace en identifiant des directions et des positions et en lisant les coordonnées d'un graphique.
Sous le niveau 1	68,1	27,2 %	20,9 %	Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas les compétences mesurées par ce test dans la langue de scolarisation. Ces élèves sont en difficulté quant aux connaissances et compétences du niveau 1.

Les élèves qui se situent au-dessus du seuil « suffisant » de mathématiques sont en mesure de répondre à des questions d'arithmétique, de mesure et de géométrie couvrant les trois processus évalués : connaître, appliquer et raisonner. En dessous de ce seuil, les élèves risquent de connaître des difficultés dans la suite

de leur scolarité dues à une maîtrise insuffisante des mathématiques. À titre illustratif, les élèves sous le seuil éprouvent de la difficulté à lire l'heure et à effectuer des opérations arithmétiques impliquant des nombres décimaux.

En 2014, dans les dix pays enquêtés, près de 60 % des élèves en moyenne n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétence en mathématiques en fin de scolarité primaire.

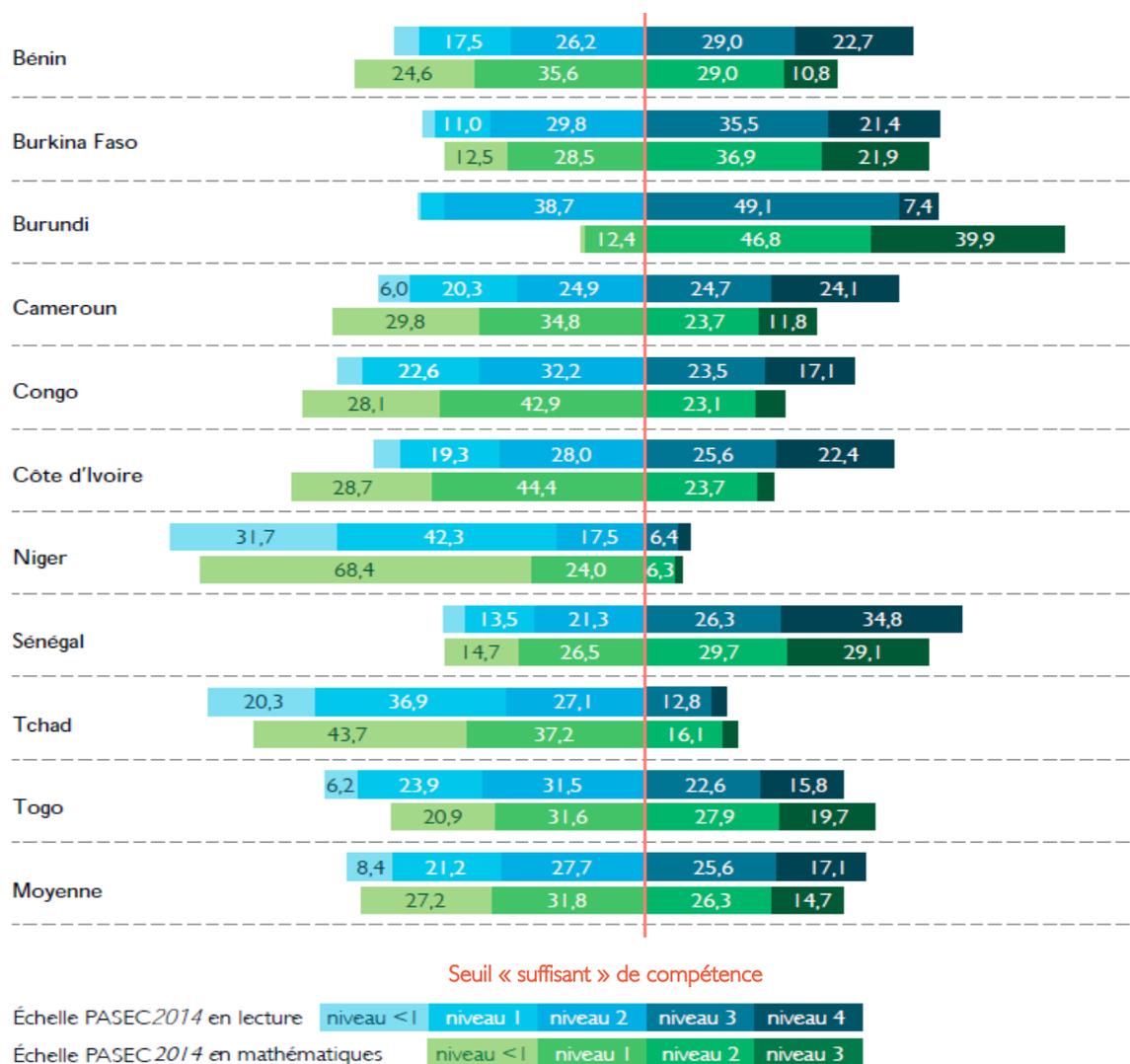
Les élèves les plus faibles en fin de scolarité primaire ont toujours de la difficulté à effectuer au moins une des quatre opérations avec des nombres entiers ou à identifier l'unité de mesure propre aux longueurs (le mètre). Près de 30 % des élèves scolarisés sont dans cette situation en fin de primaire. D'un pays à l'autre, le nombre d'élèves qui éprouvent de la difficulté dans ces domaines des mathématiques est plus ou moins important. Ces élèves sont situés sous le niveau I de l'échelle de compétences.

Tout comme en début de scolarité et en lecture, la situation au Togo reste préoccupante puisque plus de la moitié des élèves (52,5 %) n'atteint pas le seuil « suffisant » en mathématiques en fin de scolarité, et 20,9 % des élèves togolais ne manifestent pas les compétences les plus élémentaires mesurées par ce test.

Il est primordial que les systèmes éducatifs puissent déceler les difficultés d'apprentissage des élèves dès leur entrée au primaire afin d'éviter que ces difficultés ne se traduisent en échecs scolaires.

Le graphique 3.2 indique, pour chaque pays et pour chaque discipline, le pourcentage d'élèves qui se situent dans chacun des niveaux des échelles de compétences. Comme en début de scolarité, ces pourcentages se répartissent de part et d'autre des seuils « suffisants », ce qui permet de déterminer le pourcentage cumulé d'élèves qui se situent au-dessus et en dessous de ces seuils.

*Graphique 3.2 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en langue et en mathématiques – Fin de scolarité*



En fin de cycle primaire, près de 60 % des élèves en moyenne n'atteignent pas le seuil « suffisant » de compétence, que ce soit en lecture ou en mathématiques. De nouveau, les disparités entre les pays sont importantes. La comparaison des performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité confirme le constat dégagé par l'enquête PASEC 2014 en début de scolarité : il existe des liens étroits entre les performances des élèves dans ces deux disciplines et pour tous les pays de l'évaluation<sup>22</sup>.

Les écarts dans les résultats des élèves en fin de scolarité primaire ainsi que la nature des difficultés rencontrées par les élèves les plus faibles se manifestent à travers la dispersion importante des niveaux de compétence des élèves : les meilleurs élèves sont capables de lire des textes alors que les élèves les plus faibles en sont toujours au stade du décodage des mots. Ce constat souligne à nouveau l'importance de l'accompagnement que les pays doivent offrir aux élèves qui cumulent des difficultés à la fois en lecture et en mathématiques dès le début de leurs apprentissages au primaire.

En complément de ces résultats, les informations présentées dans le tableau 3.6 permettent d'approfondir la comparaison de la performance du Togo vis-à-vis des autres pays en indiquant, pour chaque discipline, si le pays a un score moyen statistiquement équivalent, supérieur ou inférieur à celui des autres pays.

<sup>22</sup> Au niveau « élèves », le coefficient de corrélation entre les deux disciplines varie entre 0,72 et 0,89 selon les pays; au niveau « écoles », il varie entre 0,84 et 0,97 (voir le tableau B3.4 en annexe).

Au Togo, les scores moyens nationaux en lecture (497,3) et en mathématiques (520,2) sont proches de la moyenne obtenue par les dix pays enquêtés en 2014 et fixée à 500 points.

*Tableau 3.6 : Scores moyens du Togo en lecture et en mathématiques et comparaisons multiples avec les pays – Fin de scolarité*

	Score du Togo	Pays avec un score moyen statistiquement supérieur à celui du Togo	Pays avec un score moyen statistiquement égal à celui du Togo	Pays avec un score moyen statistiquement inférieur à celui du Togo
Lecture	497,3	Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Côte d'Ivoire, Sénégal	Congo	Niger, Tchad,
Mathématiques	520,2	Burkina Faso, Burundi, Sénégal		Bénin, Cameroun, Congo, Côte d'Ivoire, Niger, Tchad

En fin de cycle primaire, les performances du Togo en lecture sont statistiquement inférieures à celles de six pays, égales à celles d'un pays et inférieures à celles de deux pays. En mathématiques, les scores moyens nationaux du pays sont inférieurs à ceux de trois pays et supérieurs à ceux six pays.

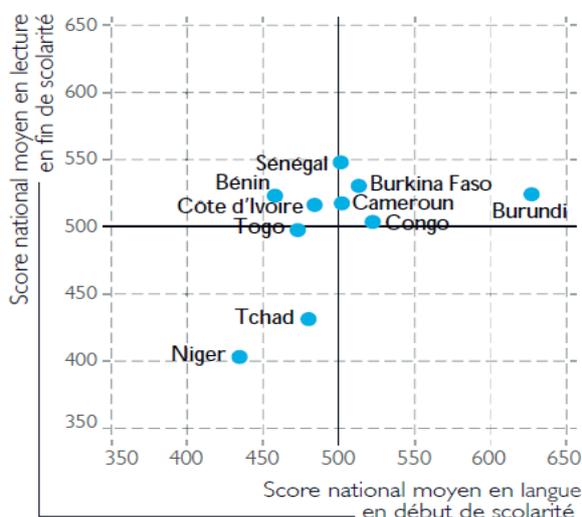
### 3.1.3 Relations entre les performances de début et de fin de scolarité primaire des pays

La mise en lien des scores nationaux de début et de fin de scolarité primaire permet notamment d'étudier dans quelle mesure les niveaux de performance en début de cycle primaire peuvent constituer un bon prédicteur des niveaux de performance en fin de cycle primaire. Il faut garder à l'esprit que les trajectoires et la progression scolaire des élèves tout au long du cycle primaire sont des dimensions complexes à analyser sans mener une étude longitudinale portant sur les élèves et leurs conditions d'apprentissage.

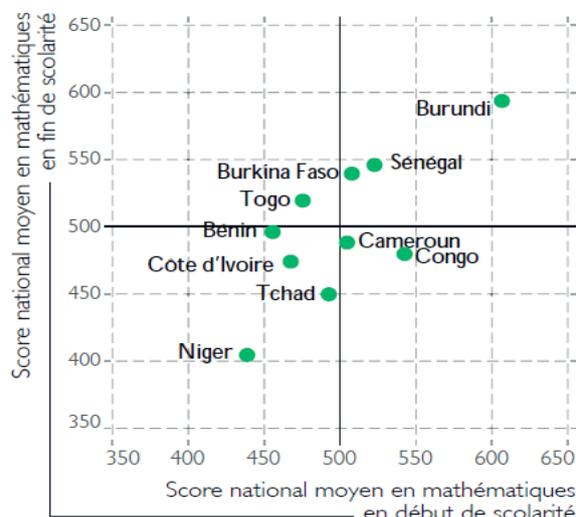
Les graphiques 3.3 et 3.4 mettent en relation les scores nationaux de début de scolarité primaire (sur l'axe horizontal) avec les scores de fin de scolarité (sur l'axe vertical) pour chaque discipline. Pour les deux matières, la relation entre les scores moyens nationaux de début et de fin de scolarité primaire<sup>23</sup> n'est pas exceptionnellement marquée. Les coefficients de corrélation de rang sont estimés à 0,53 (non significatif) en lecture et à 0,62 (significatif à 10 %) en mathématiques (voir le tableau B3.5 en annexe). Il semble cependant que les pays performants en début de scolarité soient parmi les pays qui obtiennent les scores nationaux les plus élevés en fin de scolarité, que ce soit en langue-lecture ou en mathématiques.

<sup>23</sup> Cette relation est évaluée à partir du coefficient de corrélation de rang des pays sur la base de leurs scores moyens nationaux en début et en fin de scolarité primaire.

*Graphique 3.3 : Lien entre les scores moyens nationaux aux tests PASEC2014 de langue-lecture – Début et fin de scolarité*



*Graphique 3.4 : Lien entre les scores moyens nationaux aux tests PASEC2014 de mathématiques – Début et fin de scolarité*



Sur la base de ces graphiques, les pays parmi les plus performants en début de scolarité semblent ceux qui permettent à un plus grand nombre d'élèves d'atteindre des niveaux de compétence satisfaisants en fin de cycle primaire comparativement aux autres pays (notamment en mathématiques où la corrélation est significative et plus élevée). De manière symétrique, les systèmes éducatifs qui présentent des pourcentages élevés d'élèves en difficulté dans les premières années sont également ceux qui tendent à être les moins performants en fin de scolarité.

## 3.2 Compétences des élèves au niveau national

### 3.2.1 Compétences des élèves dans le pays en lecture et en mathématiques

Afin de répondre à des enjeux nationaux, un cadre méthodologique adapté a été développé et mis en œuvre dans l'évaluation PASEC2014 afin de comparer les résultats et les grandes caractéristiques éducatives entre entités géographiques, politiques ou institutionnelles au sein d'un pays.

L'échantillon du Togo<sup>24</sup> a été divisé en deux grands types : les écoles publiques regroupées par région (Maritime-Golfe, Plateaux, Centrale, Kara et Savanes) et les écoles privées. Ce découpage a été opéré par le PASEC en collaboration avec son équipe nationale dans le pays, et permet d'une part d'analyser des tendances entre les évaluations précédemment conduites dans le système éducatif et l'évaluation PASEC2014 et d'autre part de mettre l'accent sur les résultats des écoles publiques à travers les régions.

La pondération attribuée aux élèves dans les écoles enquêtées permet à l'échantillon d'être le reflet de la répartition des élèves dans les deux types d'écoles afin d'estimer les résultats moyens et le niveau des caractéristiques éducatives au Togo sans enquêter la totalité de population scolarisée.

<sup>24</sup> Les données de l'évaluation PASEC2014 ont été collectées à partir d'un échantillon représentatif de la population scolaire de début et de fin de cycle primaire du Togo. Pour les deux niveaux enquêtés, la population cible est constituée de l'ensemble des élèves inscrits en 2<sup>e</sup> et en 6<sup>e</sup> année du primaire, quel que soit le type d'école (publique, privée, etc.) et la zone géographique.

Le tableau ci-dessous, construit à partir des données nationales (issues de la base de données du Ministère des Enseignements Primaire, Secondaire et de la Formation Professionnelle) et des données PASEC2014 sur les élèves de 6<sup>e</sup> année du primaire, offre un premier aperçu du contexte et des inégalités entre les strates vis-à-vis de la moyenne nationale. Ces informations permettent une première comparaison entre les performances scolaires des deux types d'écoles et la moyenne nationale.

Ces éléments contextuels seront détaillés dans le prochain chapitre.

*Tableau 3.7 : Principales caractéristiques des élèves scolarisés dans les différentes strates – Fin de scolarité*

	Strates						Moyenne nationale
	Maritime Golfe public	Plateaux public	Centrale public	Kara public	Savanes public	Privé	
Poids des effectifs scolarisés dans la population totale de dernière année du primaire*	19,3 %	17,0 %	9,9 %	11,7 %	9,9 %	32,2 %	-
Part des élèves scolarisés dans une école rurale*	64,6 %	78,0 %	73,0 %	71,7 %	81,4 %	43,0 %	63,2 %
Part des élèves ayant suivi un enseignement préscolaire**	21,6 %	23,0 %	18,0 %	21,0 %	33,7 %	51,5 %	31,7 %
Part des élèves dont au moins un des parents sait lire**	80,8 %	74,6 %	67,7 %	59,1 %	57,7 %	90,4 %	76,0 %
Indice moyen de l'indicateur du niveau de vie**	48,4	44,7	50,4	47,7	45,6	53,2	49,0

\* Calculs effectués à partir de la base de sondage du Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire, année scolaire 2013-2014. Ces chiffres peuvent différer des chiffres officiels pour la même année scolaire. La population cible du PASEC, en 6<sup>e</sup> année, concerne les élèves dont l'école compte au moins une classe de 6<sup>e</sup> année.

\*\* Estimations à partir des données collectées par le PASEC2014.

Les données du tableau 3.7 indiquent que les différentes strates sont peu similaires en ce qui concerne les effectifs scolarisés en 6<sup>e</sup> année du primaire au Togo. Il est intéressant de noter que près d'un élève togolais sur trois (32,2 %) est scolarisé dans un établissement privé en fin de scolarité primaire. Les élèves du privé sont majoritairement urbains alors que les élèves du public vivent en grande partie en région rurale, et ce, dans l'ensemble des régions. La proportion d'élèves vivant en milieu rural et fréquentant une école publique est la plus élevée dans la strate Savanes (81,4 %).

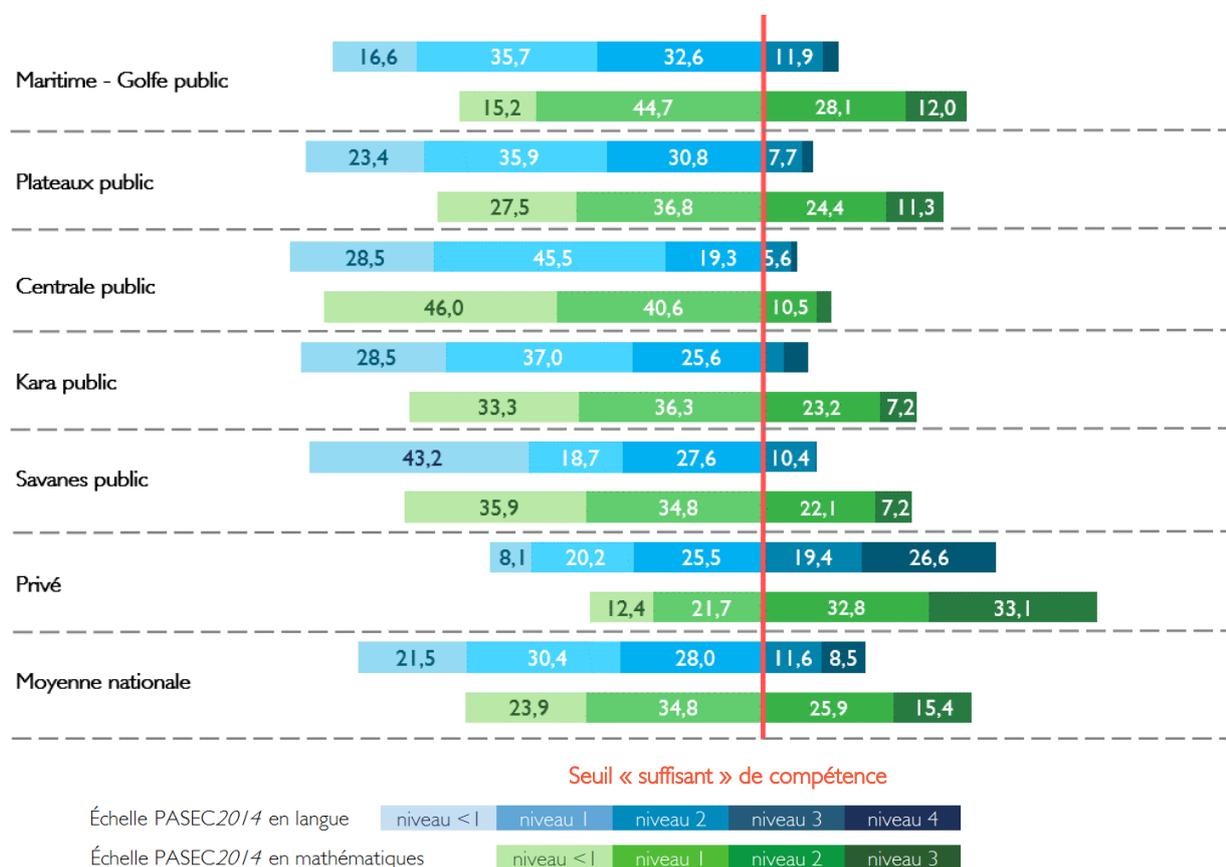
Dans les écoles privées, la proportion d'élèves ayant bénéficié d'un enseignement préscolaire est plus importante (51,5 %) que dans les autres écoles. D'autres différences entre les strates émergent, notamment au niveau des variables mesurant le niveau de vie des familles ou de la proportion d'élèves dont au moins un parent sait lire. Ces différences de contexte entre les strates au Togo peuvent se refléter dans les performances moyennes en lecture et en mathématiques qui sont décrites par strate dans les sections qui suivent.

### 3.2.2 Compétences et difficultés des élèves en début de scolarité primaire

Le graphique 3.5 présente, pour chacune des strates du Togo, le pourcentage d'élèves qui se situent aux différents niveaux des échelles de compétences PASEC2014 de début et de fin de scolarité primaire, en lecture et en mathématiques respectivement. Ces résultats permettent également d'apprécier la part

d'élèves qui se situent au-dessus et en dessous du seuil<sup>25</sup> « suffisant » de compétence en fin de scolarité primaire établi par le PASEC au niveau international.

*Graphique 3.5 : Pourcentage d'élèves au niveau national selon le niveau de compétence atteint en langue et en mathématiques – Début de scolarité*



En début de scolarité primaire, plus de 79 % des élèves togolais n'atteignent pas le seuil « suffisant » de compétence en langue et plus de 58 % en mathématiques. Ces élèves éprouvent de la difficulté en compréhension orale et en déchiffrage de mots dans la langue d'enseignement. En mathématiques, ils ne maîtrisent pas les premières notions de quantité (dénombrement, comparaison) autour d'objets et de nombres inférieurs à 20.

Au Togo, moins de 21 % des élèves de 2<sup>e</sup> année sont capables de comprendre des informations explicites dans des mots, des phrases ou des textes courts, à l'écrit comme à l'oral, dans la langue d'enseignement (à partir du niveau 3). En mathématiques, moins de 42 % des élèves maîtrisent les premières notions de quantité et d'espace, commencent à développer des aptitudes de raisonnement sur des problèmes basiques avec des nombres inférieurs à 20 et sont capables d'effectuer des opérations (addition et soustraction) sur des nombres inférieurs à 20 (à partir du niveau 2). Seulement 15,4 % des élèves peuvent réaliser des opérations d'addition et de soustraction sur des nombres supérieurs à 50 (à partir du niveau 3); ces élèves sont au-dessus du seuil suffisant de compétences.

En langue, les écoles privées affichent une meilleure répartition d'élèves sur l'échelle de compétences par rapport à l'ensemble des strates. La strate Maritime-Golfe, qui abrite la capitale, enregistre parmi toutes les strates la part la plus élevée (15,1 %) d'élèves atteignant le seuil « suffisant » de compétences. Cette part reste cependant assez faible. Par contre, dans l'ensemble des autres strates, les proportions d'élèves

<sup>25</sup> « Au-dessus du seuil » correspond à la part cumulée des élèves qui atteignent au minimum le niveau 3 en langue et le niveau 2 en mathématiques. « En dessous du seuil » correspond à la part cumulée des élèves qui n'atteignent pas le niveau 3 en langue et le niveau 2 en mathématiques.

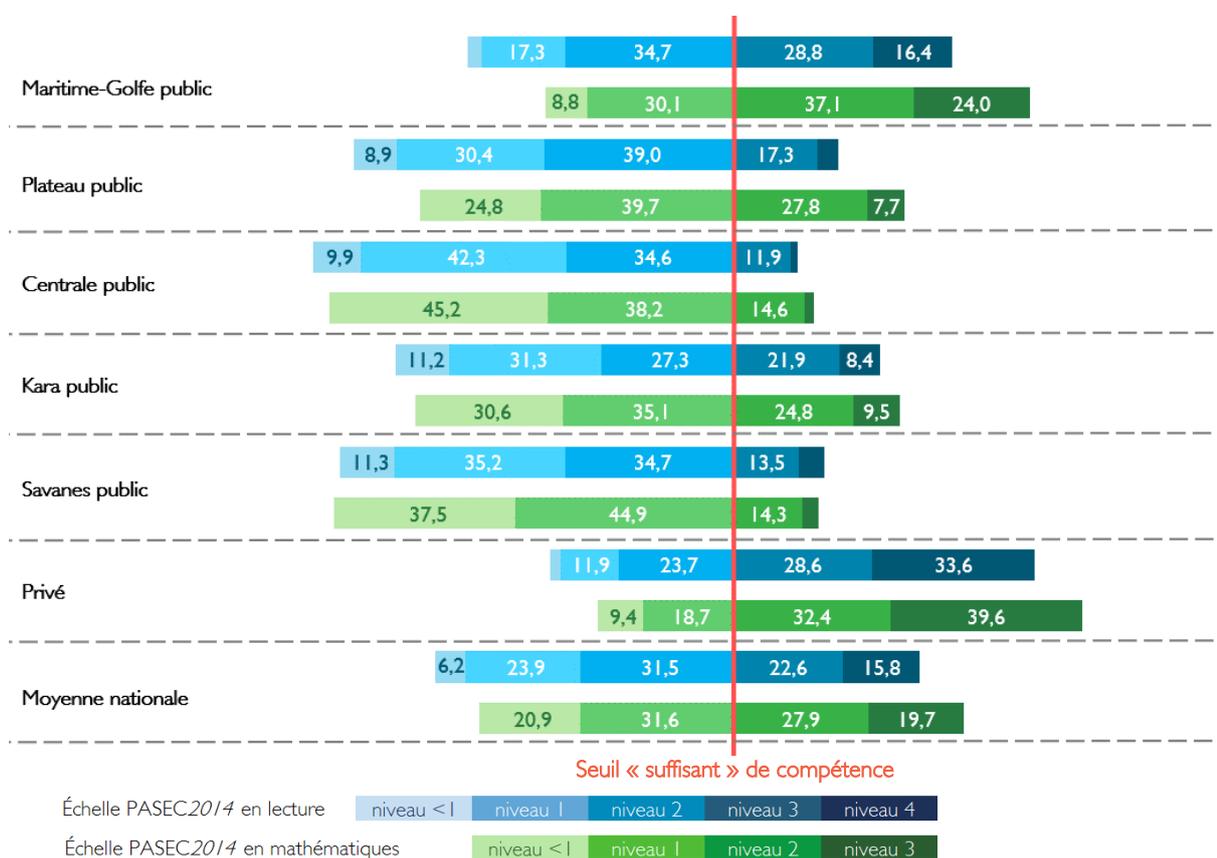
n'atteignant pas le seuil « suffisant » de compétence en lecture sont très élevées : elles varient entre 89 % et 91 %. Cette situation est plus prononcée dans les écoles publiques de Centrale (93,3 %), de Kara (91,1 %) et de Plateaux (90,1 %). Dans la strate Savanes public, en moyenne 43,2 % de la population scolaire éprouve de grandes difficultés à comprendre des messages oraux très courts en langue d'enseignement et à déchiffrer des mots écrits (en dessous du niveau 1). Cette catégorie d'élèves, qui ne maîtrisent aucune des compétences évaluées par ce test, représente des proportions considérables dans les écoles publiques de Kara (28,5 %), de Centrale (28,5 %) et de Plateaux (23,4 %).

En mathématiques, les élèves des écoles privées et de toutes les strates étudiées ont des performances meilleures à celles manifestées en langue. Comme en langue, les écoles privées se distinguent de toutes les écoles publiques en présentant une part plus importante d'élèves au-dessus du seuil suffisant de compétence (65,9 %). La strate Maritime-Golfe public concentre parmi toutes les strates la plus grande part d'élèves (40,1 %) manifestant des compétences suffisantes en mathématiques. Dans toutes les autres strates du pays, la part des élèves se situant sous le seuil « suffisant » de compétence varie entre 64 % et 86 %. Les écoles publiques de Centrale (46 %), de Savanes (35,9 %) et de Kara (33,3 %) détiennent les parts les plus importantes d'élèves ne manifestant aucune des compétences mesurées par le test.

### 3.2.3 Compétences et difficultés des élèves en fin de scolarité primaire

Le graphique 3.6 présente, pour chacune des strates du Togo établies dans l'enquête, le pourcentage d'élèves se situant dans chacun des niveaux des échelles de compétences PASEC2014 de fin de scolarité primaire en lecture et en mathématiques.

*Graphique 3.6 : Pourcentage d'élèves au niveau national selon le niveau de compétence atteint en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité*



En fin de scolarité, en lecture<sup>26</sup>, en moyenne six élèves togolais sur dix ne disposent pas des compétences suffisantes pour lire et comprendre des textes.

Comme en début de scolarité, les écoles privées hissent au-dessus du seuil de compétence une part d'élèves (62,2 %) nettement supérieure à celle de l'ensemble des autres strates. Les écoles publiques de Maritime-Golfe (45,2 %) présentent quant à elles une proportion d'élèves au-dessus du seuil « suffisant » de compétence bien plus élevée que celles de l'ensemble des autres strates. Dans les écoles privées et dans la strate Maritime-Golfe public, les parts d'élèves se situant au niveau supérieur de l'échelle de compétences en lecture (niveau 4) sont respectivement de 33,6 % et de 16,4 %; ces élèves peuvent réaliser un traitement de texte global pour tirer parti de textes narratifs ou informatifs et de documents.

Les proportions d'élèves ne manifestant pas les compétences suffisantes en lecture sont cependant assez élevées dans les autres strates : elles varient entre 69 % et 87 %. Ainsi, les écoles publiques de Centrale (86,8 %) et de Savanes (81,2 %) sont celles qui concentrent les parts les plus importantes d'élèves en dessous du seuil de compétence.

Les écoles publiques de Savanes (11,3 %) et de Kara (11,2 %) comptent les parts les plus élevées d'apprenants atteignant la fin du primaire sans avoir acquis les compétences élémentaires permettant de lire et de comprendre des mots isolés. Ces élèves éprouvent de grandes difficultés en décodage, ne serait-ce que pour déchiffrer le sens de mots isolés issus de leur vie quotidienne.

En mathématiques, en fin de scolarité, on note une amélioration de la répartition des élèves des écoles privées et des différentes strates publiques par rapport au début de scolarité, sauf dans les écoles publiques de Savanes et de Plateaux.

Comme en langue, les écoles privées (72 %) et celles de la strate Maritime-Golfe public (61,1 %) se distinguent de celles des autres strates en arborant des proportions plus importantes d'élèves au-dessus du seuil « suffisant » de compétence en mathématiques<sup>27</sup>. Cependant, ces élèves qui sont capables de répondre à des questions d'arithmétique, de mesure et de géométrie recourant aux trois processus évalués (connaître, appliquer et raisonner) représentent, dans les écoles publiques de Centrale (16,6 %), de Savanes (18,8 %), de Kara (34,3 %) et de Plateaux (35,5 %), une part assez faible des effectifs. Il convient de noter qu'aucune de ces régions ne voit 10 % ou plus de ses élèves se hisser au plus haut niveau de l'échelle de compétences (niveau 3), alors que la part des élèves situés à ce niveau est de 39,6 % dans les écoles privées et de 24 % dans les écoles publiques de Maritime-Golfe.

Dans l'ensemble des strates du Togo, en moyenne 20,9 % des élèves de fin de scolarité primaire ont toujours de la difficulté à effectuer, par exemple, au moins une des quatre opérations avec des nombres entiers ou à identifier l'unité de mesure propre aux longueurs (niveau 1). Après au moins 6 ans de scolarité primaire, le nombre d'élèves éprouvant, de la difficulté quant à ces compétences basiques est très important dans les écoles publiques de Centrale (45,2 %), de Savanes (37,5 %) et de Kara (30,6 %).

La strate Privée et la strate Maritime-Golfe public affichent, par rapport à toutes autres, les plus grandes proportions d'élèves se situant au-dessus du seuil « suffisant » des échelles de compétences de mathématiques et de langue-lecture à la fois en début et en fin de cycle primaire. La répartition des élèves sur les échelles de compétences reste assez insatisfaisante dans toutes les autres strates.

### 3.2.4 Scores nationaux et scores des régions

Les résultats précédents ont dépeint la situation sur les échelles de compétences des élèves scolarisés dans les différentes strates. Cette approche a permis d'identifier les niveaux de compétence atteints par les élèves et les difficultés rencontrées en début et en fin de scolarité primaire. Toutefois, les tendances qui

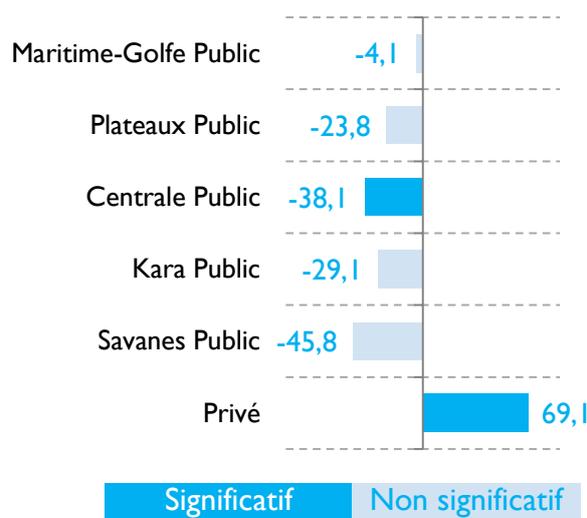
<sup>26</sup> Pour plus d'information sur le descriptif des compétences de l'échelle PASEC, nous invitons le lecteur à se référer à la présentation de l'échelle internationale PASEC2014 en début de chapitre.

<sup>27</sup> Pour plus d'information sur le descriptif des compétences de l'échelle PASEC, nous invitons le lecteur à se référer à la présentation de l'échelle internationale PASEC2014 en début de chapitre.

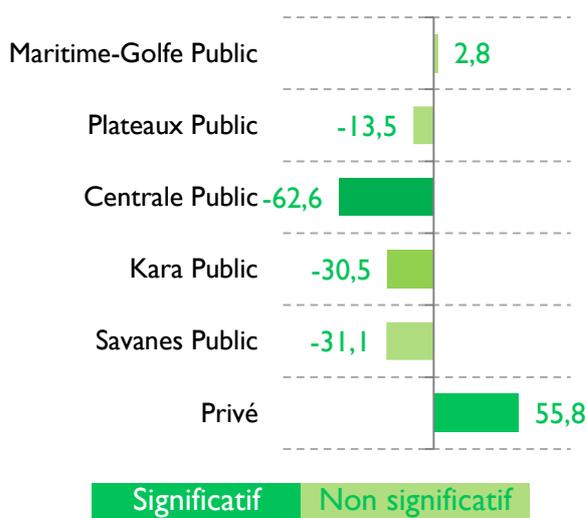
s'en dégagent ne permettent pas d'affirmer précisément que les performances moyennes d'une strate sont similaires ou s'écartent de la moyenne nationale relevée dans chaque discipline.

Les graphiques suivants présentent, en début et en fin de primaire, les performances moyennes des élèves pour chacune des strates du Togo établies dans l'enquête PASEC2014 et les différences de scores pour chacune des zones en référence au score moyen national du Togo en lecture et en mathématiques. Cette analyse permet de cibler les zones qui sont globalement les moins performantes.

*Graphique 3.7 : Écarts de performance en langue entre chaque strate et le score moyen national – Début de scolarité*

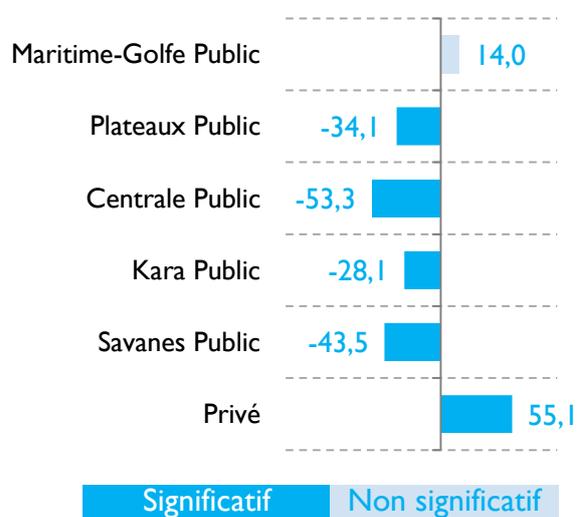


*Graphique 3.8 : Écarts de performance en mathématiques entre chaque strate et le score moyen national – Début de scolarité*

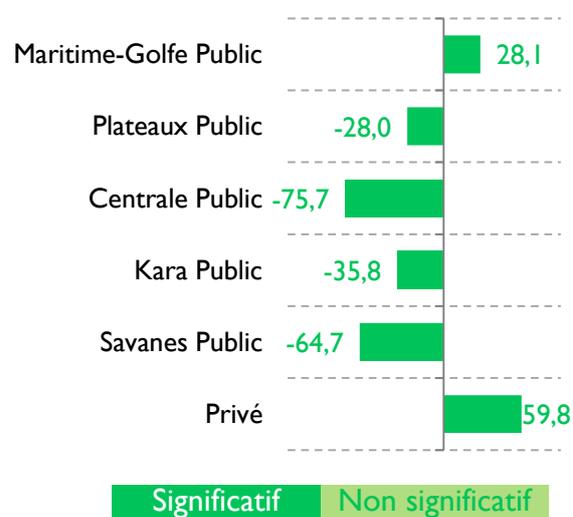


En début de scolarité primaire, l'analyse indique que seules les écoles privées ont des performances moyennes supérieures à la moyenne nationale, et ce, aussi bien en lecture qu'en mathématiques. Les écoles publiques de Centrale, quant à elles, réalisent des performances significativement inférieures à la moyenne nationale dans les deux disciplines.

*Graphique 3.9 : Écarts de performance en lecture entre chaque strate et le score moyen national – Fin de scolarité*



*Graphique 3.10 : Écarts de performance en mathématiques entre chaque strate et le score moyen national – Fin de scolarité*



En fin de scolarité, l'analyse des résultats révèle que la strate Privé et la strate Maritime-Golfe public enregistrent les meilleures performances en lecture et en mathématiques : leurs scores sont en effet significativement supérieurs aux scores moyens nationaux dans les deux disciplines pour les écoles privées et en mathématiques pour la strate Maritime-Golfe public. Toutes les autres strates réalisent des performances significativement inférieures aux performances moyennes nationales.

En mathématiques, la strate Privé et la strate Maritime-Golfe public enregistrent les meilleurs résultats. Les écoles publiques de Savanes et de Centrale affichent des performances moyennes nettement en dessous de la moyenne nationale, que ce soit en mathématiques ou en lecture. Les résultats des écoles publiques de Maritime-Golfe, de Kara et de Plateaux oscillent autour de la moyenne nationale dans les deux disciplines.

Les écoles privées présentent des performances scolaires nettement supérieures à celles de toutes les strates, quelle que soit la discipline, en début et en fin de scolarité primaire. Les écoles publiques de Maritime-Golfe réalisent des performances moyennes supérieures à celles de toutes les autres écoles publiques en fin de scolarité, quelle que soit la discipline. Les écoles publiques de Centrale sont les seules à réaliser des performances nettement inférieures à la moyenne nationale en début et en fin de scolarité, quelle que soit la discipline.



©UNICEF



# 4 DISPARITÉS AU NIVEAU NATIONAL ET ENVIRONNEMENT SCOLAIRE





Ce chapitre a pour objectif de présenter les différences de contexte d'apprentissage au Togo. Ces différences sont mesurées entre les strates et le niveau national sur la base des caractéristiques scolaires ou extrascolaires de même que des performances des élèves. Ces données permettent notamment d'appréhender les écarts de performance en fonction des zones de scolarisation et dressent un premier portrait des caractéristiques individuelles ou familiales des élèves de même que du contexte scolaire, caractéristiques qui sont génératrices d'inégalités au niveau des résultats scolaires. Par exemple, les analyses permettent d'identifier si les élèves présentant une caractéristique donnée évoluent dans un environnement qui leur permet d'obtenir des résultats scolaires similaires, inférieurs ou supérieurs à ceux d'autres élèves. Les tendances observées sont ensuite mises en perspective par rapport aux contextes national et international de l'évaluation PASEC2014.

Lorsque cela est possible<sup>28</sup>, la comparaison des tendances entre les disciplines et entre le début et la fin de la scolarité primaire apporte des éléments additionnels permettant de mieux cerner les inégalités à l'école primaire.

Les résultats de ce chapitre fourniront des pistes pour mieux cibler les politiques éducatives.

---

<sup>28</sup> En raison de la taille limitée de l'échantillon en 2<sup>e</sup> année et du contexte particulier d'une évaluation auprès de jeunes élèves en début de primaire, les résultats proposés au cours de ce chapitre se limitent dans la majorité des cas à une étude des disparités en fin de scolarité primaire.

*Encadré 4.1 : Note méthodologique***Population cible**

Les écoles qui ne comportent pas une classe de 6<sup>e</sup> année ont été exclues. Dès lors, la population cible des élèves de 2<sup>e</sup> année ne couvre pas l'ensemble des élèves de ce niveau scolaire mais bien seulement les élèves de 2<sup>e</sup> année qui fréquentent une école comportant une classe de 6<sup>e</sup> année.

En 6<sup>e</sup> année, la population cible couvre bien l'ensemble des élèves de ce niveau.

Les chiffres présentés ne sont pas des statistiques officielles. Ils se basent sur des estimations réalisées au départ sur un échantillon. Par ailleurs, il est attendu que certains chiffres ne soient pas toujours comparables. Les calculs de pourcentage du PASEC ne remplacent pas les données officielles produites annuellement par la Direction des Enseignements Préscolaire et Primaire (DEPP). La population cible de la DEPP porte sur tous les élèves du système éducatif togolais.

**Estimation, erreur type et significativité des différences**

Tous les résultats publiés dans ce rapport constituent ce qui est classiquement dénommé en statistiques des « estimations de paramètres de population », puisqu'ils sont produits sur la base d'échantillons d'écoles et d'élèves représentatifs de la population cible. Le lien entre les statistiques disponibles à partir des échantillons et celles estimées pour la population est assuré par le poids final des élèves. Les résultats observés sur l'échantillon sélectionné peuvent donc varier plus ou moins de ceux qui auraient été disponibles à partir d'un autre échantillon. En conséquence, les résultats sont calculés avec un degré d'incertitude dont l'ampleur est quantifiée par l'erreur type. Des intervalles de confiance autour des paramètres de population estimés peuvent donc être construits. Le degré d'incertitude de l'estimation du paramètre de population est d'autant plus grand que l'erreur type est élevée et s'écarte de 0.

**Une règle imposant un minimum de 5 écoles et de 100 élèves est appliquée pour calculer les différentes statistiques, afin d'éviter de fournir des données qui ne seraient pas suffisamment fiables. Dans le cas de données concernant moins de 5 écoles ou moins de 100 élèves, seule la proportion correspondante est indiquée. Aucune estimation de score n'est effectuée pour ces faibles sous-échantillons.**

L'erreur type joue un rôle important dans la comparaison des moyennes estimées. Ainsi, deux moyennes numériquement différentes ne sont pas forcément statistiquement différentes. La significativité d'une différence de moyennes est indiquée, sur chaque graphique, par une couleur foncée. Une couleur pâle indique que les différences ne sont pas significatives. Les tests de comparaison de moyennes sont réalisés aux seuils de 1 % et de 5 % pour les analyses conduites sur les échantillons d'élèves, et aux seuils de 1 %, 5 % et 10 % pour les analyses portant sur les échantillons d'écoles. Les symboles « \*\*\* », « \*\* » et « \* » sont utilisés pour indiquer des seuils de significativité inférieurs ou égaux à 1 %, 5 % et 10 % respectivement.

**Effets bruts et relations entre scores et variables contextuelles**

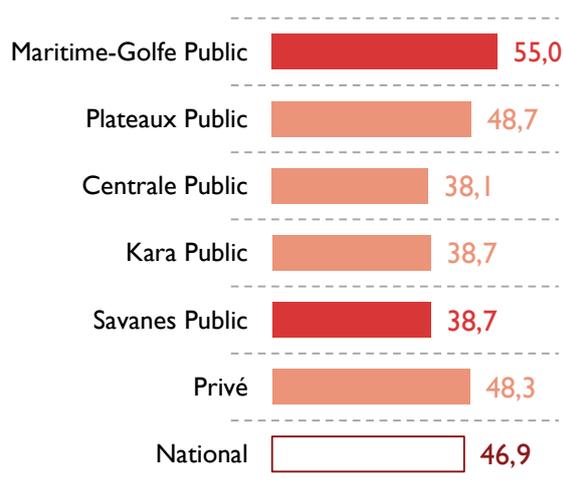
Dans le cadre de ce chapitre, les différences de performance sont présentées selon une seule et unique variable d'intérêt, par exemple les différences de scores entre les élèves fréquentant des écoles urbaines et ceux des écoles rurales. L'étude des différences de scores en fonction d'une variable contextuelle ne prend pas en compte les liens que cette variable contextuelle (localisation de l'école dans l'exemple) entretient avec d'autres variables. Par exemple, dans la plupart des contextes, les écoles urbaines sont en moyenne mieux équipées que les écoles rurales et sont généralement fréquentées par des élèves plus favorisés, mais la comparaison des scores des écoles rurales et urbaines présentée dans ce chapitre ne prend pas en compte ces différences. Dès lors, les lecteurs sont invités à relativiser l'effet d'autres facteurs de contexte qui pourraient venir atténuer, effacer ou amplifier les différences de scores identifiées dans ce chapitre. En termes statistiques, les comparaisons ne sont pas réalisées « toutes choses étant égales par ailleurs » dans le cadre de ce chapitre.

## 4.1 Caractéristiques individuelles des élèves et différences de performance

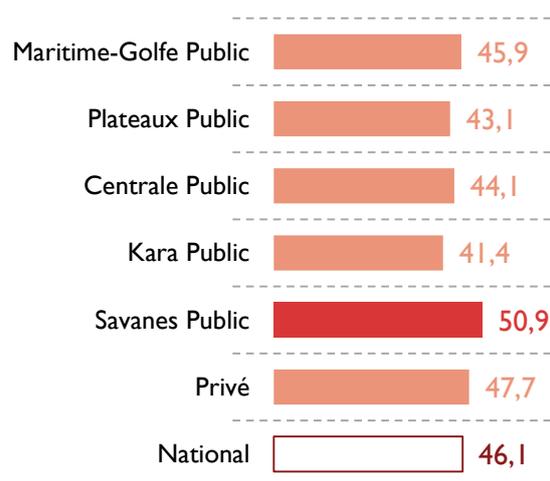
### 4.1.1 Genre de l'élève

Le Togo s'est engagé à travers son Plan Sectoriel de l'Éducation 2010-2020 (PSE) à réduire les inégalités d'accès et d'apprentissage entre les filles et les garçons. Le système éducatif a mis en place une série de mesures de soutien et d'accompagnement des communautés afin de promouvoir la scolarisation des filles. Au cours des dernières années, le taux d'accès s'est amélioré et le taux d'abandon s'est réduit pour les filles au niveau national. Malgré cette amélioration générale, l'écart entre les filles et les garçons reste toutefois en défaveur des filles, avec un taux d'achèvement du primaire de 79 % pour celles-ci comparativement à 91 % pour les garçons en 2014<sup>29</sup>. Ainsi, les filles continuent à être moins représentées que les garçons dans notre échantillon tant en début qu'en fin de scolarité primaire, comme en témoignent les données PASEC2014 présentées dans les graphiques suivants.

*Graphique 4.1 : Pourcentage de filles en 2<sup>e</sup> année du primaire, par strate, PASEC2014*



*Graphique 4.2 : Pourcentage de filles en 6<sup>e</sup> année du primaire, par strate, PASEC2014*



Zone de référence	Différence significative	Différence non significative
-------------------	--------------------------	------------------------------

La répartition des filles dans l'échantillon du Togo est proche de la répartition internationale PASEC2014. En effet, au niveau international, l'échantillon compte 48,7 % de filles en début et 46,7 % en fin de scolarité primaire. En début de scolarité primaire, le Togo présente dans son échantillon l'un des taux les plus faibles de filles.

Les filles sont en moyenne moins représentées que les garçons en début de scolarité, avec 46,9 % contre 53,1 %. Cette tendance s'observe dans la plupart des strates à l'exception de Maritime-Golfe public, où les filles représentent 55 % de l'échantillon, une part significativement plus élevée que la moyenne nationale. C'est dans les écoles publiques de Centrale, de Kara et des Savanes, les régions les plus au nord du pays, que les filles sont les moins représentées.

La sous-représentation des filles se retrouve aussi en fin de scolarité où elles représentent 46,1 % de l'échantillon PASEC2014. Cette proportion, inférieure à celle du début du primaire, reflète le taux d'abandon plus élevé des filles au cours du cycle. Les tendances au sein des strates varient cependant du début à la fin du primaire : dans la strate de Maritime-Golfe public, les filles sont sous-représentées (45,9 %)

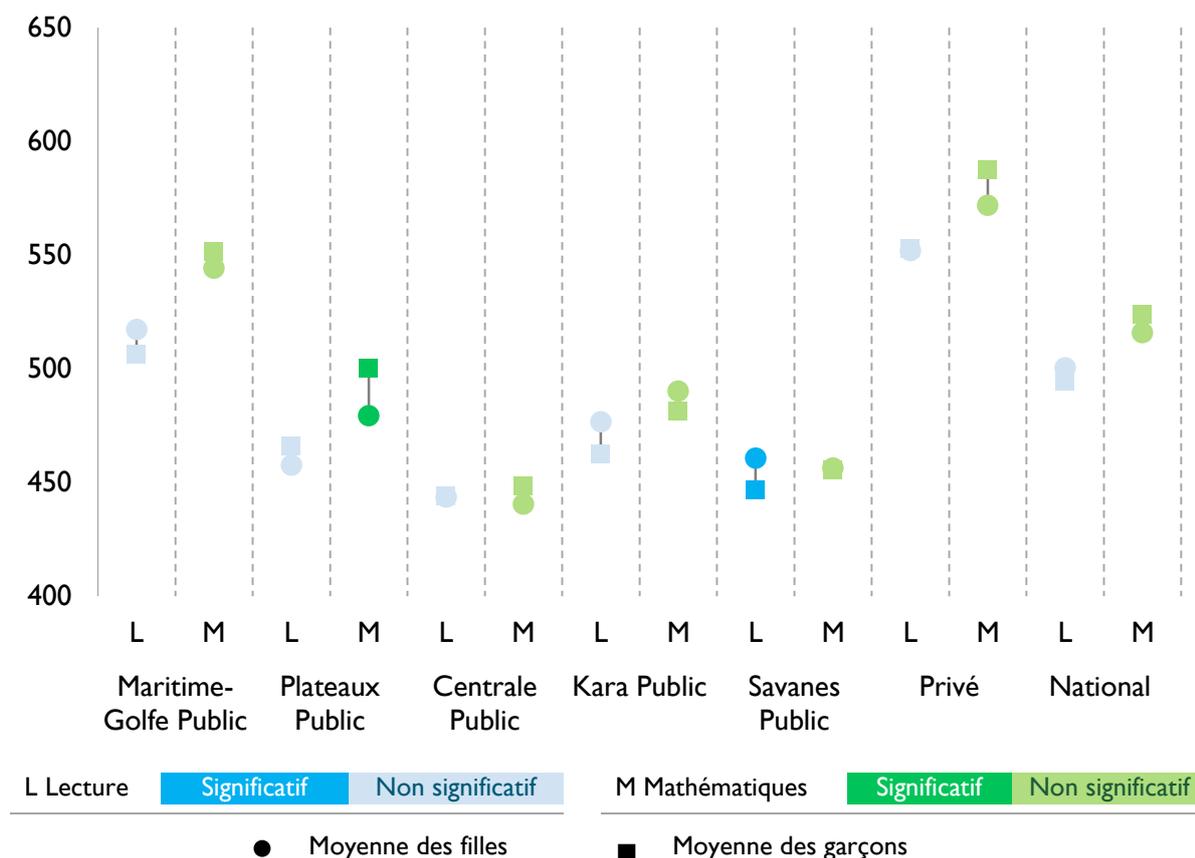
<sup>29</sup> Source : Banque mondiale, <http://donnees.banquemondiale.org>

alors que dans celle de Savanes public, elles représentent 50,9 % des élèves de l'échantillon, contre 38,7 % en début de scolarité primaire. Cette proportion est significativement supérieure à la moyenne nationale.

La taille des échantillons de 2<sup>e</sup> année ne permet de comparaison de scores par strate<sup>30</sup>. Au niveau national, les écarts de performance selon le genre de l'élève ne sont pas significatifs en début de scolarité, que ce soit en langue ou en mathématiques. Dans les pays de l'évaluation PASEC2014, les résultats des filles en langue ne sont pas significativement différents de ceux des garçons en début de scolarité. Des différences significatives en défaveur des filles sont cependant observées en mathématiques au Cameroun, en Côte d'Ivoire, au Niger et au Tchad.

Le graphique suivant présente les différences entre les scores moyens des filles et ceux des garçons, en fin de scolarité primaire, pour chaque discipline et en fonction des strates. L'étude des différences prend en compte l'incertitude de la mesure pour chaque résultat, en conséquence les différences statistiquement significatives sont marquées par un code de couleur foncé.

*Graphique 4.3 : Performances moyennes des filles et des garçons en lecture et en mathématiques par strate – Fin de scolarité*



La comparaison au niveau national indique de très faibles écarts de scores, non significatifs, en fin de scolarité. Des différences significatives sont toutefois observées dans la strate de Plateaux public (-20,8 points) en mathématiques. Dans cette discipline, à l'exception de la strate Kara public, les scores des filles restent inférieurs à ceux des garçons, mais au niveau national l'écart n'est pas significatif.

<sup>30</sup> Étant donné la faible taille de l'échantillon de 2<sup>e</sup> année et la règle des « 5 écoles et 100 élèves », les analyses comparatives entre filles et garçons n'ont pu être réalisées au niveau des petites écoles.

La tendance s'inverse en lecture où les performances des filles sont en moyenne légèrement meilleures que celles des garçons (+5,7 points), mais non significatives. Des différences de scores significatives et en faveur des filles (+13,9 points) sont cependant observées dans les écoles publiques de Savanes. Tout comme en début de scolarité primaire, les écarts de performance au Togo selon le genre de l'élève sont parmi les plus faibles au niveau international.

Les différences observées entre les strates sont à mettre en parallèle avec les indicateurs sur l'accès et la rétention pour les filles et les garçons. Des données additionnelles sur les proportions des élèves filles et garçons qui se situent au-dessus et en dessous des seuils « suffisants » de compétence sont disponibles dans les tableaux B4.7 à B4.10 en annexe.

## 4.1.2 Niveau socioéconomique des familles des élèves

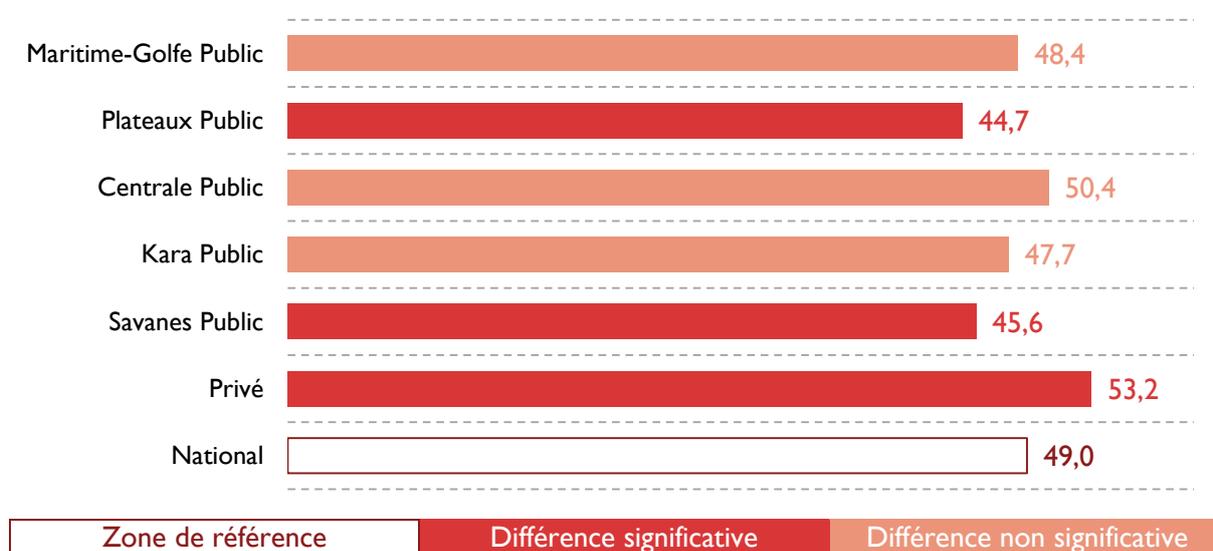
Le statut socioéconomique est une caractéristique familiale fréquemment corrélée avec les performances des élèves et leur parcours scolaire quels que soient le système éducatif et le cycle d'enseignement. Néanmoins, certains systèmes éducatifs parviennent à réduire l'ampleur des inégalités de scolarisation et de réussite scolaire liées au milieu social et économique tout en améliorant leur performance globale (OCDE, 2013).

### *Encadré 4.2 : Description de l'indice socioéconomique*

Des informations sur le niveau socioéconomique des familles sont collectées auprès des élèves scolarisés en fin de primaire à travers une série de questions concernant la disponibilité de biens matériels dans les ménages et les caractéristiques de l'habitation : nombre de livres à la maison, possession de biens d'équipement (téléviseur, ordinateur, radio, lecteur DVD, chaîne HIFI, téléphone portable, congélateur ou réfrigérateur, climatiseur, ventilateur, cuisinière), possession de biens durables et moyens de transport (table, machine à coudre, fer à repasser, voiture ou camion, tracteur, mobylette ou scooter, vélo, bateau ou pirogue, charrette), matériaux utilisés pour la construction de la maison d'habitation, présence de latrines avec ou sans eau courante, présence de l'électricité à la maison, présence d'un puits ou d'un robinet d'eau courante à la maison.

Ces informations sont recueillies par l'intermédiaire d'un questionnaire administré aux élèves de 6<sup>e</sup> année faisant partie de l'échantillon. Les réponses des élèves sont rapportées sur une échelle internationale de moyenne 50 et d'écart-type 10 de manière à construire un indice socioéconomique. Les valeurs élevées de l'indice correspondent à des conditions de vie plus favorables, alors que les valeurs faibles sont associées à des ménages plus défavorisés. L'indice ne constitue pas en soi un indicateur mesurant spécifiquement le degré de pauvreté des familles des élèves par rapport à une norme internationale ou nationale; il vise principalement à produire un classement sur une dimension unique, pour les familles des élèves, à partir des variables mesurant les conditions de vie.

Le graphique 4.4 présente le niveau moyen de l'indice socioéconomique à l'intérieur du pays tel que mesuré par le biais de l'évaluation PASEC. Le niveau moyen de cet indice est disponible pour chaque strate et est comparé à la moyenne nationale. Cette comparaison permet de déterminer s'il existe des différences significatives en faveur ou en défaveur d'une strate particulière par rapport à la tendance nationale.

*Graphique 4.4 : Niveau moyen de l'indice socioéconomique des élèves – Fin de scolarité*

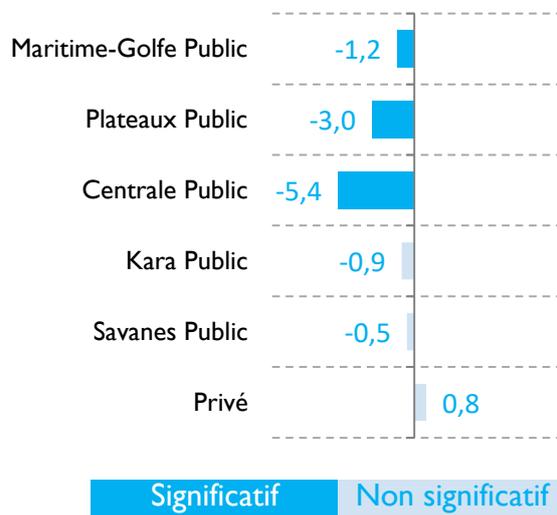
Au Togo, le niveau socioéconomique moyen des élèves (49,0) est significativement inférieur au niveau moyen international (50,0).

Le niveau socioéconomique moyen des élèves n'est pas homogène et diffère d'une strate à l'autre. Ainsi, dans trois strates, ce niveau est statistiquement différent de la moyenne nationale : Plateaux public, Savanes public et écoles privées. Dans les écoles publiques de Plateaux (44,7) et de Savanes (45,6) les élèves sont en moyenne issus d'un milieu socioéconomique plus faible qu'au niveau national (49,0). Ces écoles se caractérisent donc par des contextes socioéconomiques plus défavorables que dans les autres strates du pays. Le niveau de l'indice socioéconomique est significativement plus élevé (53,2) chez les élèves fréquentant les écoles privées.

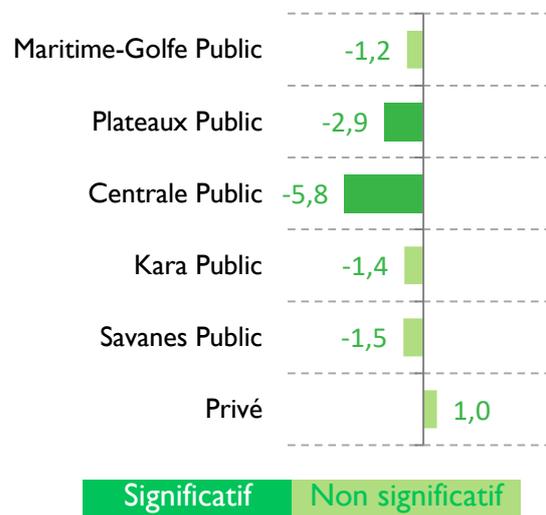
Il est possible de mesurer l'équité d'un système éducatif par la différence entre les scores moyens des élèves situés dans le quartile 4 de l'indice et ceux des élèves situés dans le quartile 1. Les systèmes éducatifs seraient alors d'autant plus équitables que cette différence est faible. Au niveau national, l'écart de performance est en faveur des élèves du niveau socioéconomique le plus élevé et aussi significatif en lecture (+88,8 points) qu'en mathématiques (+81,8 points). Ces données montrent que l'école primaire togolaise n'arrive pas encore à neutraliser les effets du contexte familial sur le milieu scolaire. Cette caractéristique témoigne d'un manque d'équité au niveau national. Pour rappel, ce manque d'équité porte entre autres sur l'achèvement du cycle d'éducation primaire différencié selon le genre ou encore sur les différences de performance entre les filles et les garçons en mathématiques en fin de scolarité.

L'équité dans les différentes strates est mesurée par rapport à une zone de référence, le niveau national. Les graphiques qui suivent montrent l'effet additionnel, en comparaison avec le niveau national, du niveau socioéconomique sur les performances lorsque les élèves sont localisés dans une strate particulière.

*Graphique 4.5 : Différence, entre les strates et le niveau national, de l'intensité du lien entre le niveau socioéconomique et les scores des élèves en lecture – Fin de scolarité*



*Graphique 4.6 : Différence, entre les strates et le niveau national, de l'intensité du lien entre le niveau socioéconomique et les scores des élèves en mathématiques – Fin de scolarité*



L'effet du niveau socioéconomique sur les performances des élèves en fin de scolarité primaire est plus important dans les strates Plateaux public et Centrale public en lecture et en mathématiques ainsi que Maritime-Golfe public en lecture. Dans les autres zones éducatives, l'effet du niveau socioéconomique est comparable à celui observé au niveau national.

### 4.1.3 Élèves atypiques

Les recherches en éducation et les études PASEC ont montré que le niveau socioéconomique des élèves est un déterminant important de la réussite scolaire. En général, dans la majorité des pays, les données du PASEC2014 montrent que les élèves de milieux sociaux défavorisés ont des résultats inférieurs à ceux des élèves issus de milieux plus favorisés.

Néanmoins, certains élèves parviennent à surmonter un contexte social et économique peu favorable pour obtenir des résultats scolaires élevés; le PASEC qualifie cette catégorie d'apprenants d'« élèves atypiques positifs ». Symétriquement, certains élèves n'arrivent pas à profiter d'un environnement favorable pour obtenir des scores élevés; ces derniers sont catégorisés dans les « élèves atypiques négatifs ». L'étude PASEC offre la possibilité d'estimer<sup>31</sup> dans les pays la proportion d'élèves atypiques positifs ou négatifs.

#### *Encadré 4.3 : Définition des élèves atypiques positifs et négatifs*

Élèves atypiques positifs : Élèves d'origine socioéconomique défavorisée dans le pays qui parviennent, en fin de primaire, à se positionner parmi les élèves les plus performants (i) au niveau national ou (ii) au niveau international. Il s'agit de représenter la part des élèves qui se classent à la fois dans le quartile inférieur de l'indice socioéconomique au niveau national (indice socioéconomique inférieur ou égal au percentile 25<sup>32</sup>) et dans le quartile supérieur de l'échelle nationale de scores PASEC2014 (score supérieur ou égal au percentile 75<sup>33</sup>) ou dans le quartile supérieur de l'échelle internationale (score égal ou supérieur au percentile 75<sup>34</sup>). Ainsi, il est possible qu'un élève considéré atypique au niveau national ne le soit pas au niveau international car le percentile des élèves ayant les meilleurs résultats au niveau national peut être d'un niveau plus faible sur l'échelle internationale et vice versa.

Élèves atypiques négatifs : Élèves qui figurent parmi les 25 % d'élèves les plus favorisés mais dont la performance se situe parmi les 25 % les plus faibles. Il s'agit de représenter la part des élèves qui se classent à la fois dans le quartile supérieur de l'indice socioéconomique au niveau national et dans le quartile inférieur de l'échelle nationale de scores PASEC2014 ou dans le quartile inférieur de l'échelle internationale (score égal ou inférieur au percentile 25).

Les analyses issues de l'enquête PISA 2009 (OCDE, 2010) montrent que, dans la catégorie d'élèves issus des milieux défavorisés (élèves « résilients » dans le rapport PISA), certains (les « élèves atypiques ») parviennent à surmonter les effets de leur milieu socioéconomique par une fréquentation scolaire plus régulière ou par une confiance en soi ou une motivation accrue. Ces élèves voient en la scolarisation et la réussite scolaire un moyen d'ascension sociale, réduisant ainsi la transmission intergénérationnelle de la pauvreté. Ce phénomène, connu sous le nom de « mobilité sociale ascendante », a été étudié par Blau et Duncan (1967) qui ont construit des modèles dans lesquels le niveau du diplôme obtenu est le principal facteur de la mobilité ascendante.

Les graphiques 4.7 à 4.10 présentent la part des élèves atypiques positifs et négatifs (i) au niveau national et (ii) au niveau international en lecture puis en mathématiques en fin de scolarité primaire.

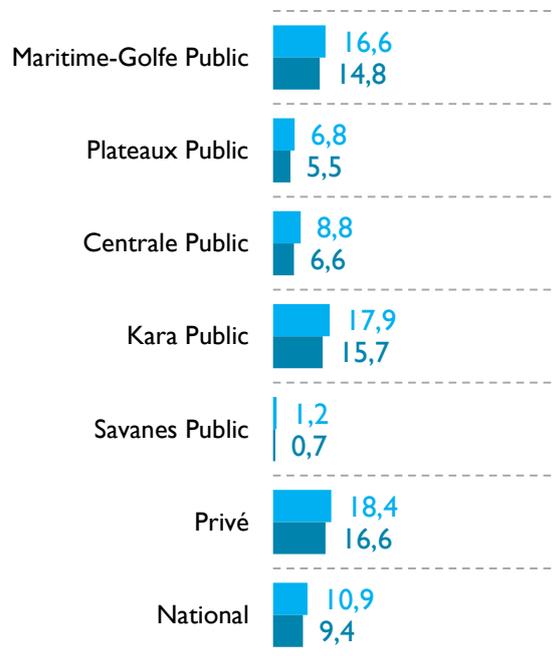
<sup>31</sup> Le rapport national ne prévoit pas d'étudier le profil des élèves atypiques et l'environnement scolaire qu'ils fréquentent. Cette analyse pourra faire l'objet d'une étude complémentaire sur la base des données disponibles dans l'évaluation PASEC2014 et sera également traitée dans une analyse secondaire internationale effectuée par le PASEC en 2016.

<sup>32</sup> Valeur de l'indice socioéconomique qui sépare les 25 % d'élèves les moins favorisés des 75 % les plus favorisés.

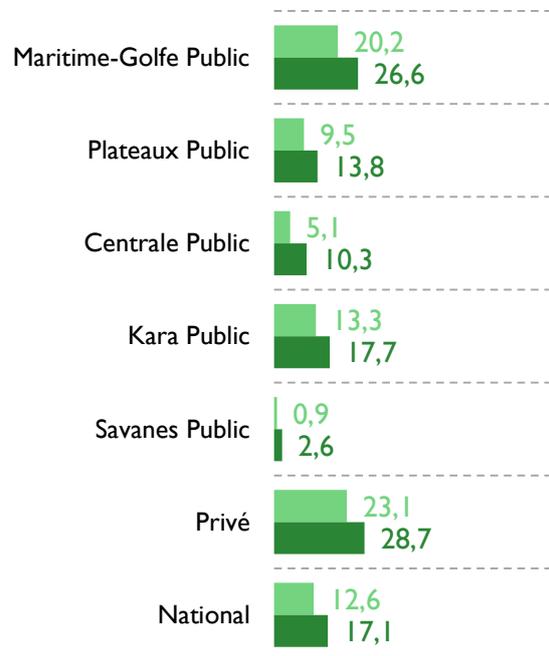
<sup>33</sup> Score qui sépare les 75 % d'élèves les moins performants des 25 % les plus performants au niveau national.

<sup>34</sup> Score qui sépare les 75 % d'élèves les moins performants des 25 % les plus performants au niveau international.

*Graphique 4.7 : Pourcentage d'élèves atypiques positifs en lecture aux niveaux national et international – Fin de scolarité*

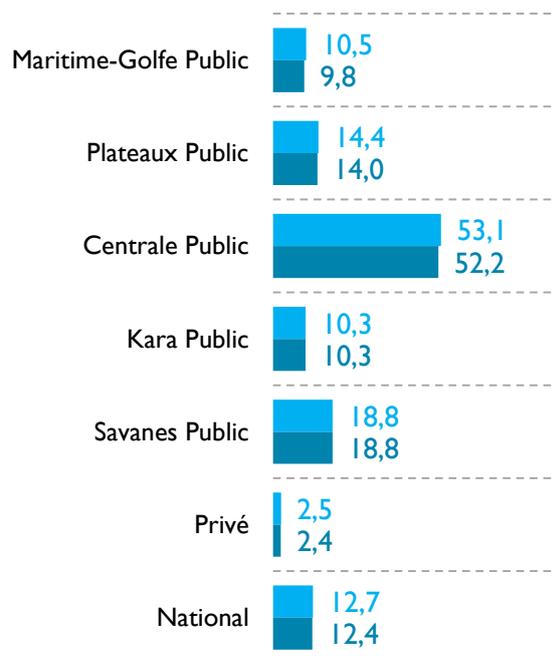


*Graphique 4.8 : Pourcentage d'élèves atypiques positifs en mathématiques aux niveaux national et international – Fin de scolarité*

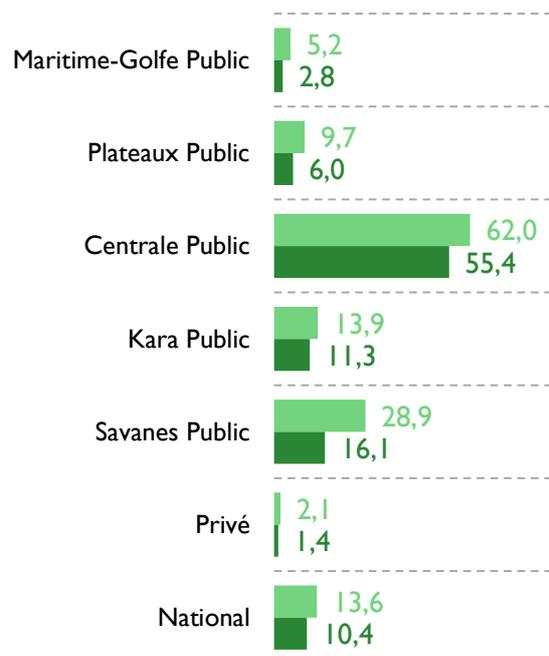


Échelle nationale des scores	Échelle nationale des scores
Échelle internationale des scores	Échelle internationale des scores

*Graphique 4.9 : Pourcentage d'élèves atypiques négatifs en lecture aux niveaux national et international – Fin de scolarité*



*Graphique 4.10 : Pourcentage d'élèves atypiques négatifs en mathématiques aux niveaux national et international – Fin de scolarité*



Échelle nationale des scores	Échelle nationale des scores
Échelle internationale des scores	Échelle internationale des scores

En fin de scolarité primaire, les élèves ayant un faible niveau socioéconomique et qui parviennent à se hisser parmi les élèves les plus performants en lecture représentent 10,9 % au niveau international et 9,4 % au niveau national. En mathématiques, ces élèves représentent 12,6 % au niveau international et 17,1 % à l'échelle nationale. Cela sous-entend donc un meilleur classement du Togo par rapport aux autres pays de l'évaluation PASEC2014 en mathématiques.

Au niveau des écoles publiques, c'est dans celles de Kara que la proportion d'élèves atypiques positifs est la plus élevée en lecture, avec 17,9 % au niveau national et 15,7 % au niveau international. En mathématiques, c'est dans les écoles publiques de Maritime-Golfe que l'on trouve le plus d'atypisme positif avec 20,2 % au niveau national et 26,6 % au niveau international.

C'est cependant dans les écoles privées que sont observées les plus grandes proportions d'élèves atypiques positifs, et ce, aussi bien en lecture qu'en mathématiques. Ainsi, dans les écoles privées, les élèves ayant un indice de niveau socioéconomique relativement faible réussissent tout de même à obtenir de bons résultats.

Les élèves atypiques négatifs représentent en lecture 12,7 % au niveau national et 12,4 % au niveau international. En mathématiques, ils représentent 13,6 % au niveau national et 10,4 % au niveau international. C'est dans les écoles publiques de Centrale que l'on trouve les proportions d'élèves atypiques négatifs les plus élevées : dans ces écoles, plus de la moitié des élèves issus d'un milieu favorisé n'obtiennent que de faibles performances en lecture et en mathématiques. Les proportions d'élèves atypiques négatifs dans les écoles publiques de Centrale sont alarmantes compte tenu des caractéristiques de la région observées au chapitre précédent (tableau 3.7).

#### 4.1.4 Pratique de la langue d'enseignement hors de l'école

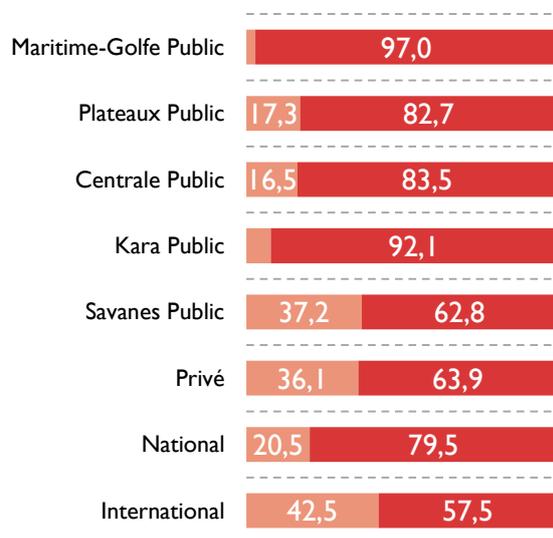
Le contexte linguistique national et le statut de la langue d'enseignement sont des dimensions particulières à considérer pour cerner le contexte d'apprentissage des élèves dans les pays d'Afrique subsaharienne en raison de l'importante diversité des langues et de leur usage dans la vie quotidienne.

Au Togo, la langue officielle d'enseignement est le français. Le contexte est plurilingue et plus de 53 langues vernaculaires se côtoient. Ainsi, une grande partie des élèves entrent dans le système scolaire sans avoir été exposés auparavant à la langue d'enseignement.

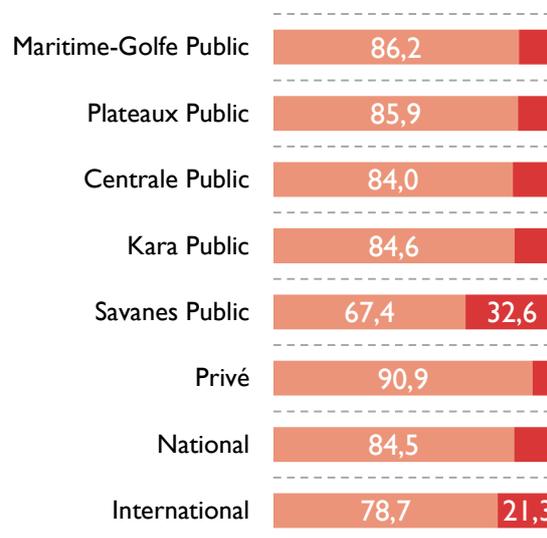
Les élèves qui n'ont pas la chance de pouvoir pratiquer le français à la maison ont moins d'occasions de développer leurs compétences langagières avant d'entrer à l'école et au cours de la scolarité primaire comparativement aux élèves qui pratiquent régulièrement la langue d'enseignement en dehors du cadre scolaire.

Les graphiques 4.11 et 4.12 présentent, pour chaque niveau d'études enquêté, la part des élèves dans chaque strate qui déclarent pratiquer ou ne pas pratiquer la langue d'enseignement à la maison, quelle qu'en soit la fréquence d'utilisation.

*Graphique 4.11 : Pratique de la langue d'enseignement à la maison par strate, PASEC2014 – Début de scolarité*



*Graphique 4.12 : Pratique de la langue d'enseignement à la maison par strate, PASEC2014 – Fin de scolarité*



Déclare parler la langue d'enseignement à la maison

Déclare ne pas parler la langue d'enseignement à la maison

En début de scolarité primaire, la pratique de la langue d'enseignement à la maison est peu répandue au Togo et concerne seulement 20,5 % des élèves enquêtés, contre une moyenne de 42,5 % au niveau international. Des variations sont observées entre les strates. Ainsi, la proportion d'élèves pratiquant le français à domicile est la plus faible dans les écoles publiques de Maritime-Golfe (3 %), où l'ewé domine, alors qu'elle est la plus élevée dans les écoles publiques des Savanes (37,2 %).

En fin de scolarité, les proportions s'inversent et une grande majorité des élèves, en moyenne 84,5 %, pratique le français à domicile. Cette moyenne surpasse la moyenne internationale (78,7 %). Les variations en fonction des strates sont moins marquées qu'en début de scolarité primaire. La proportion d'élèves pratiquant le français à domicile varie ainsi de 67,4 % dans les écoles publiques de Savanes à 90,9 % dans les écoles privées.

Cet accroissement de la pratique de la langue à la maison entre le début et la fin du cycle primaire est commun à l'ensemble des pays de l'évaluation PASEC2014. Il peut être avancé que cet accroissement est dû à une maîtrise grandissante de la langue<sup>35</sup> et aux possibilités d'interaction avec le milieu qui sont plus importantes à mesure que les élèves progressent dans le cycle primaire.

La répartition des élèves selon l'utilisation de la langue d'enseignement à domicile ne permet pas de faire des comparaisons à l'intérieur des strates<sup>36</sup>, que ce soit en début ou en fin de scolarité primaire. La comparaison est cependant possible au niveau national : une différence significative de scores est observée aussi bien en mathématiques (+59,9 points) qu'en lecture (+50,0 points) en faveur des élèves pratiquant le français à la maison.

<sup>35</sup> Les élèves de 6<sup>e</sup> année ont passé au minimum 6 années dans le système éducatif.

<sup>36</sup> En début de scolarité, les résultats des zones éducatives ne sont pas comparés car les données sont disponibles pour moins de 100 élèves et de 5 écoles.

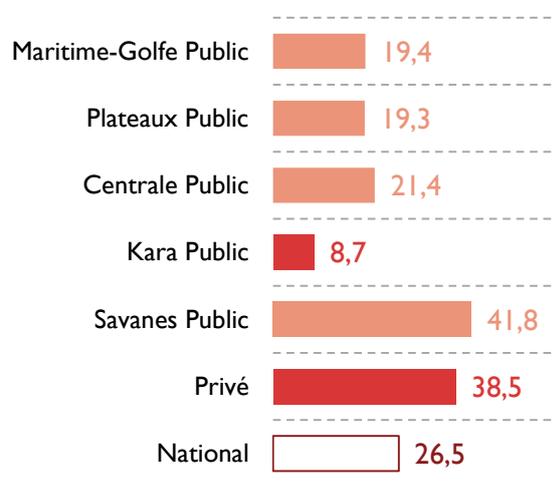
### 4.1.5 Préscolaire

L'enseignement préscolaire est censé préparer les enfants à aborder les premiers apprentissages dans de bonnes conditions. Cette préparation est d'autant plus importante si l'élève provient d'un milieu défavorisé ou si la langue d'enseignement diffère de la langue maternelle.

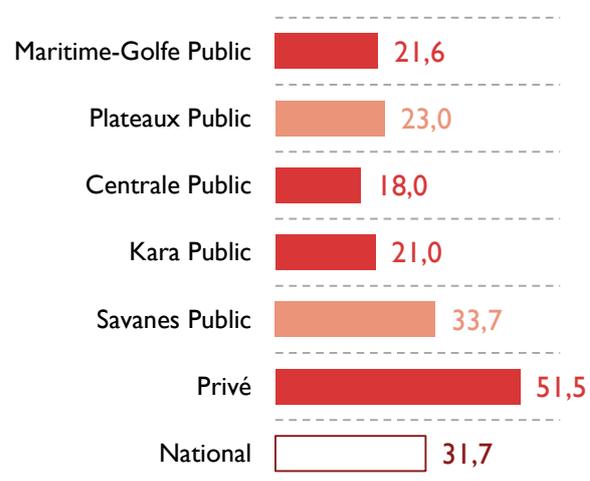
Au Togo, l'augmentation de la couverture du préscolaire et de ses effectifs fait partie des objectifs du Plan Sectoriel de l'Éducation 2010-2020. Le pays entend développer l'expérience du communautaire au bénéfice des populations rurales et défavorisées mais également encourager toutes les initiatives par des subventions annuelles.

Les graphiques 4.13 et 4.14 présentent, pour chaque strate, le pourcentage d'élèves, parmi les élèves enquêtés par le PASEC en début et en fin de scolarité primaire, ayant fréquenté le préscolaire.

*Graphique 4.13 : Pourcentage d'élèves ayant fréquenté le préscolaire – Début de scolarité*



*Graphique 4.14 : Pourcentage d'élèves ayant fréquenté le préscolaire – Fin de scolarité*



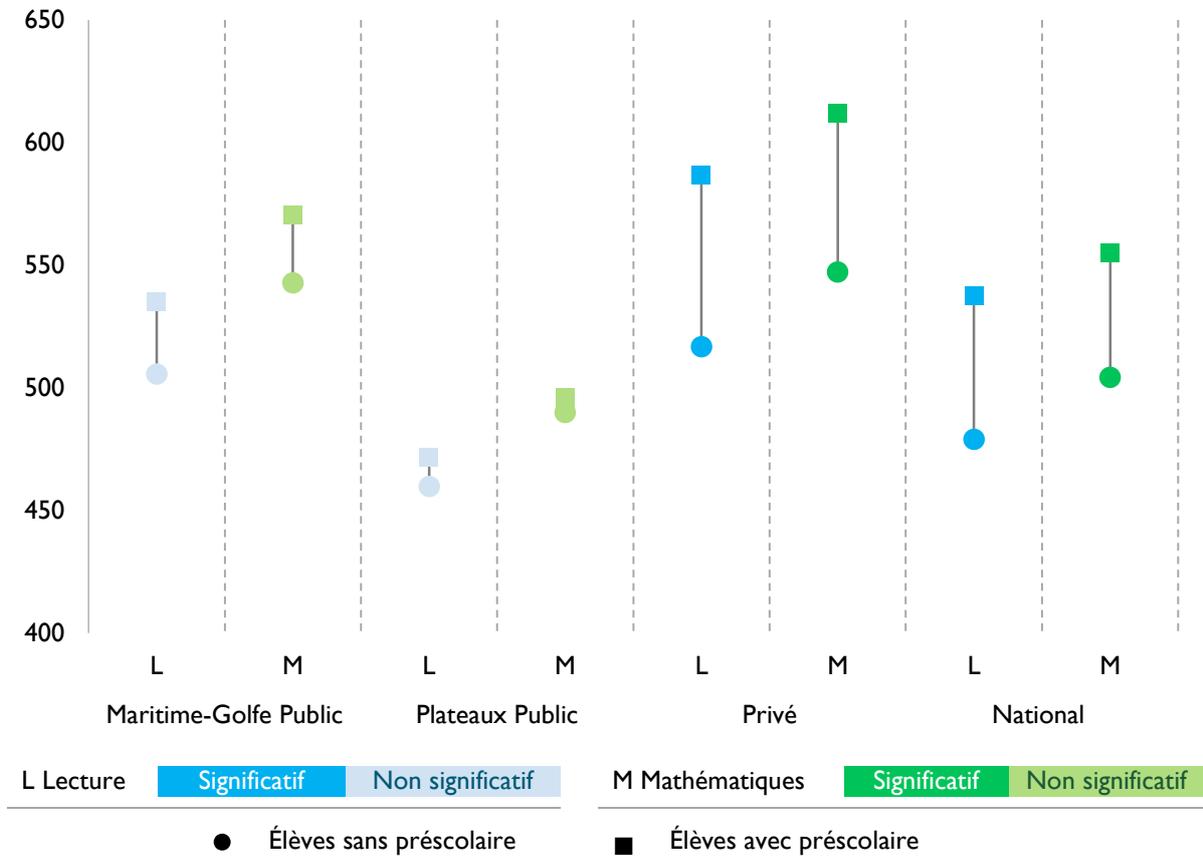
Zone de référence	Différence significative	Différence non significative
-------------------	--------------------------	------------------------------

Au niveau national, 26,5 % des élèves de 2<sup>e</sup> année et 31,7 % des élèves de 6<sup>e</sup> année ont fréquenté la maternelle avant leur entrée dans le cycle primaire. Ces proportions sont proches de la moyenne internationale PASEC2014, où 27,1 % des élèves de 2<sup>e</sup> année et 28,2 % de 6<sup>e</sup> année ont fréquenté la maternelle. On constate globalement des proportions plus élevées en fin de scolarité malgré un maintien des disparités entre les strates.

En début de scolarité, c'est dans les écoles publiques de Kara que l'on trouve la proportion la plus faible d'élèves (8,7 %) ayant fréquenté le préscolaire. Cette strate est également l'une de celles où le taux de fréquentation du préscolaire est le plus faible chez les élèves de 6<sup>e</sup> année (21 %), avec la zone Centrale public (18 %). C'est dans les écoles privées que les élèves sont les plus nombreux à avoir fréquenté la maternelle, et ce, aussi bien en début (38,5 %) qu'en fin de scolarité primaire (51,5 %).

La taille des échantillons de 2<sup>e</sup> année au sein des différentes strates ne permet pas de comparer les performances moyennes des élèves selon qu'ils aient bénéficié ou non d'un cycle préscolaire. La comparaison reste possible en 6<sup>e</sup> année à l'exception des écoles publiques de Centrale, de Kara et de Savanes.

Graphique 4.15 : Performances moyennes des élèves en lecture et en mathématiques selon la fréquentation du préscolaire – Fin de de scolarité



En fin de scolarité, il est observé que les élèves qui ont bénéficié d'un enseignement préscolaire avant de fréquenter le primaire ont des résultats supérieurs à ceux des élèves qui n'ont pas eu cette possibilité.

Dans les écoles publiques de Maritime-Golfe et de Plateaux, les différences de scores en faveur des élèves ayant fréquenté le préscolaire restent relativement faibles et non significatives. En revanche, dans les écoles privées, ces différences sont plus élevées et significatives : +70,1 points en lecture et +64,7 points en mathématiques. Au niveau national, les différences de scores sont également significatives et toujours en faveur des élèves ayant fréquenté le préscolaire avec +58,6 points en lecture et +50,9 points en mathématiques.

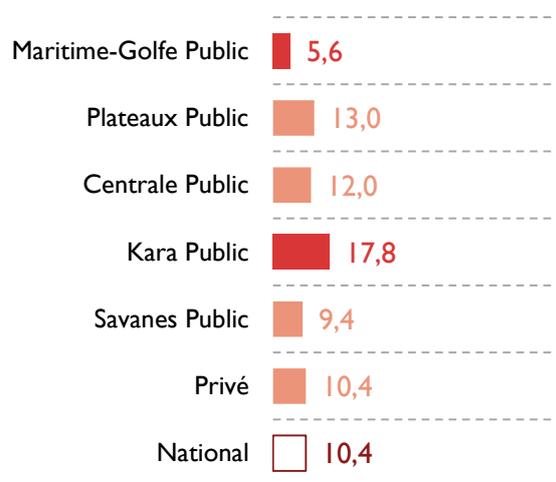
## 4.1.6 Redoublement

Le redoublement est une pratique pédagogique utilisée pour aider les élèves en difficulté d'apprentissage afin qu'ils puissent rattraper leur retard au niveau académique. La pratique du redoublement est cependant de plus en plus contestée. Le redoublement a des implications économiques, affecte le taux d'abandon scolaire et ne permet pas forcément aux redoublants d'avoir de meilleures performances que les non-redoublants. Au Togo, la proportion d'élèves ayant redoublé au moins une fois n'est pas négligeable : elle atteint 10,4 % des élèves en début de scolarité et plus de six élèves sur dix (66,5 %) en fin de scolarité primaire. Ces chiffres révèlent que la pratique du redoublement est encore largement répandue dans le système éducatif togolais.

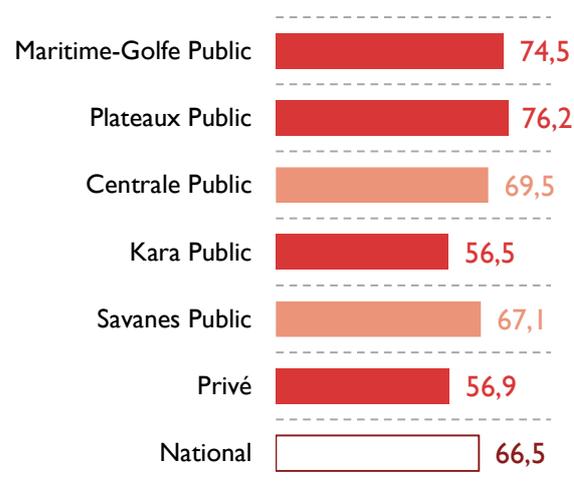
Le Togo a pourtant fait de la baisse du redoublement l'un des objectifs principaux de son Plan Sectoriel de l'Éducation 2010-2020. Le pays a en effet réorganisé l'enseignement primaire en trois sous-cycles afin de réduire les taux de redoublement, celui-ci étant supprimé à l'intérieur de ces sous-cycles. Cette réorganisation du cycle primaire est couplée à une politique de sensibilisation de la communauté sur les méfaits du redoublement. Le Togo espère ainsi faire passer le taux de redoublement au primaire de 24 % en 2007 à 10 % d'ici 2020.

Les graphiques 4.16 et 4.17 présentent le pourcentage d'élèves qui ont redoublé au moins une fois en début (2<sup>e</sup> année) et en fin de scolarité primaire (dernière année).

*Graphique 4.16 : Pourcentage d'élèves ayant redoublé au moins une fois – Début de scolarité*



*Graphique 4.17 : Pourcentage d'élèves ayant redoublé au moins une fois – Fin de scolarité*



En début de scolarité, la part des élèves ayant redoublé (10,4 %) est plus faible que la moyenne internationale (13,4 %) alors qu'elle la surpasse en fin de scolarité avec 66,5 % contre 57,8 %.

Des différences significatives sont observées entre les strates et la moyenne nationale en début et en fin de scolarité. Au début du primaire, c'est dans les écoles publiques de Maritime-Golfe que l'on trouve la proportion la plus faible d'élèves ayant redoublé (5,6 %). C'est pourtant dans ces mêmes écoles qu'en fin de primaire la proportion est l'une des plus élevées avec 74,5 %, un écart toujours significatif.

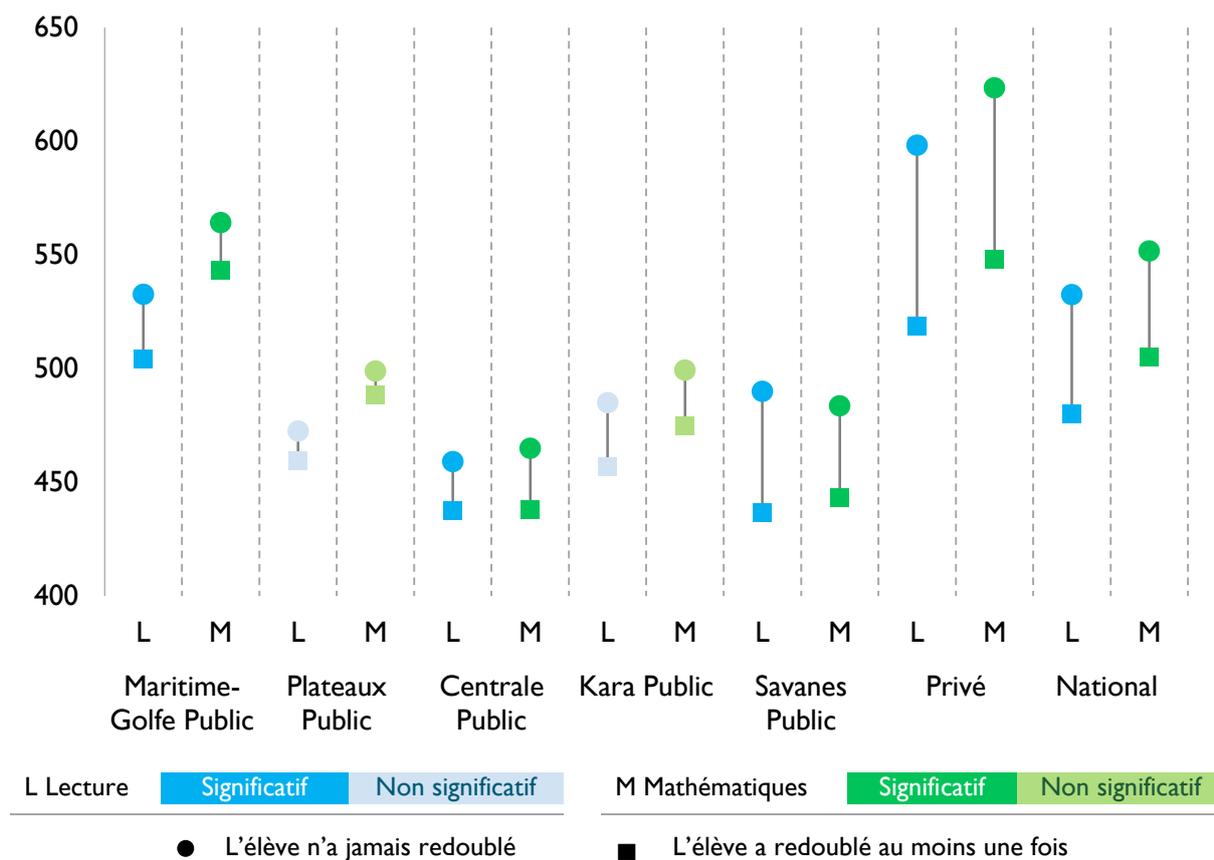
À l'inverse, les écoles publiques de Kara enregistrent la plus grande proportion d'élèves ayant redoublé en début de scolarité (17,8 %) et la plus faible en fin de scolarité (56,5 %).

Ces résultats sont à mettre en perspective avec les taux d'abandon des élèves tout au long du primaire et les résultats à l'examen de fin de cycle. Par exemple, il est possible que les pourcentages d'élèves ayant

redoublé soient sous-estimés car ils ne prennent pas en compte les élèves ayant abandonné leur scolarité; or, l'abandon est en général fortement corrélé à ce phénomène.

Le graphique suivant présente pour chaque strate les performances moyennes des élèves en fin de scolarité primaire selon qu'ils aient redoublé au moins une fois ou jamais. Les différences sont marquées par un code de couleur foncé lorsqu'elles sont statistiquement significatives.

*Graphique 4.18 : Performances moyennes des élèves en lecture et en mathématiques selon le redoublement – Fin de de scolarité*



Au niveau national, les élèves qui ont déjà redoublé ont en moyenne de moins bons résultats en lecture (-52,4 points) et en mathématiques (46,7 points) que les élèves qui n'ont jamais redoublé. Dans l'ensemble des strates, les élèves n'ayant jamais redoublé enregistrent de meilleures performances aussi bien en lecture qu'en mathématiques. Des différences de scores significatives sont observées dans plus de la moitié des strates en lecture et en mathématiques.

Ces différences significatives interpellent quant aux conséquences du redoublement (tel qu'il est pratiqué dans les classes) et au niveau de performance des élèves redoublants. Enfin, les coûts liés au redoublement justifient la mise en place de mécanismes permettant de déceler les élèves en difficulté et d'un accompagnement adéquat avant de considérer leur redoublement.

## 4.2 Caractéristiques des classes et différences de performance

### 4.2.1 Niveau d'équipement de la classe

L'analyse comparée du niveau d'équipement dans l'ensemble du pays entre les classes de début et de fin de scolarité primaire est rendue possible, dans le cadre de l'évaluation PASEC 2014, à travers l'indice d'équipement de la classe.

*Encadré 4.4 : Description de l'indice d'équipement de la classe*

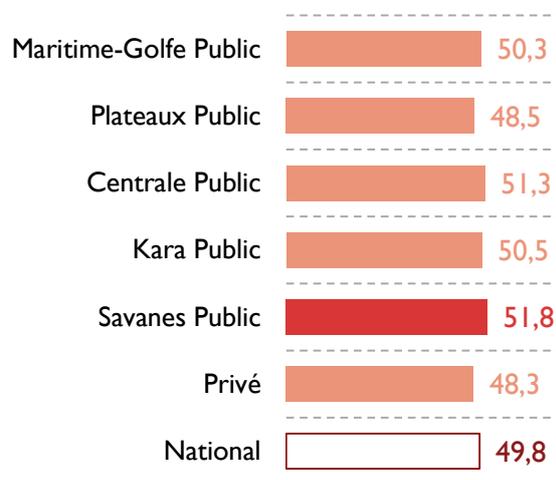
Des informations sur le niveau d'équipement de la classe que les élèves fréquentent sont collectées auprès des enseignants à travers une série de questions concernant la disponibilité des manuels pour les élèves, des documents et matériels pédagogiques pour les enseignants et du mobilier de classe : nombre de manuels de mathématiques et de lecture disponibles par élève; disponibilité de manuels, de guides pédagogiques et de programmes de lecture et de mathématiques pour l'enseignant; disponibilité de matériel pédagogique (tableau, craies, dictionnaire, cartes du monde, de l'Afrique et du pays, matériel de mesure tel qu'équerre, compas et règle, et horloge) et disponibilité de mobilier de classe (bureau et chaise pour le maître, armoire et étagères de rangement pour les livres, coin lecture et tables-bancs en nombre suffisant).

Les réponses des enseignants sont synthétisées sur une échelle internationale de moyenne 50 et d'écart-type 10 de manière à construire un indice d'équipement de la classe. L'indice est d'autant plus élevé que les classes sont dotées en équipement. Pour les besoins de comparaison des performances des élèves, les données de l'indice sont scindées en quartiles. L'indice ne constitue pas en soi un indicateur pour mesurer spécifiquement le degré d'équipement des classes par rapport à une norme internationale ou nationale; il vise principalement à produire un classement selon une dimension unique à partir des variables mesurant l'équipement de ces classes.

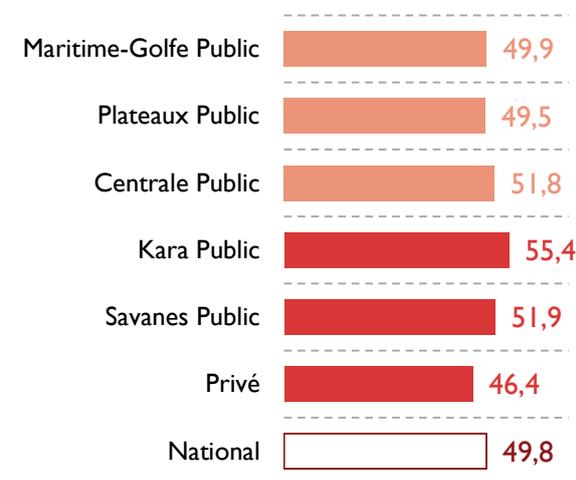
Les tableaux B4.35 et B4.36 en annexe fournissent des données sur la disponibilité des équipements dans les classes selon que l'indice d'équipement de la classe soit faible, relativement faible, relativement élevé et élevé. Ces résultats sont présentés selon le pourcentage d'élèves dans chaque catégorie qui fréquentent une classe qui dispose d'une ressource donnée.

Les graphiques 4.19 et 4.20 présentent le niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe.

*Graphique 4.19 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe – Début de scolarité*



*Graphique 4.20 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe – Fin de scolarité*



En début de scolarité primaire, l'indice moyen d'équipement de la classe est évalué à 49,8 points au niveau national sur une échelle internationale de moyenne 50 et d'écart-type 10. Cette moyenne, proche de la moyenne internationale, est assez homogène d'une strate à l'autre avec une seule différence significative en début de scolarité pour les écoles publiques de Savanes (51,8 points).

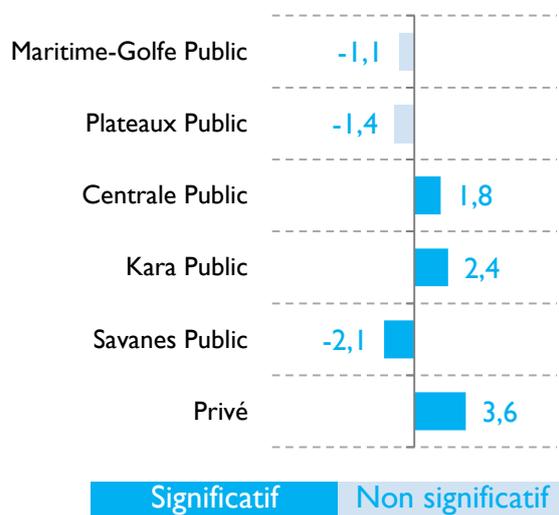
En fin de scolarité, la moyenne nationale est également de 49,8 points mais les disparités entre les strates sont plus marquées. Avec 55,4 points, les écoles publiques de Kara ont l'indice d'équipement de la classe le plus élevé, suivies de celles de Savanes (51,9 points). Ces écoles ont un indice significativement plus élevé qu'au niveau national.

Il est intéressant de constater que les écoles privées sont moins bien dotées en équipement de la classe et présentent une différence significative par rapport à la moyenne nationale en fin de scolarité primaire. Ainsi, au niveau de la classe, les écoles privées ne bénéficient pas en moyenne d'une meilleure dotation que les écoles publiques alors que leurs élèves obtiennent en moyenne de meilleurs résultats. Au niveau des écoles publiques, il est important de pointer l'homogénéité de la répartition des ressources dans les classes dans l'ensemble des régions.

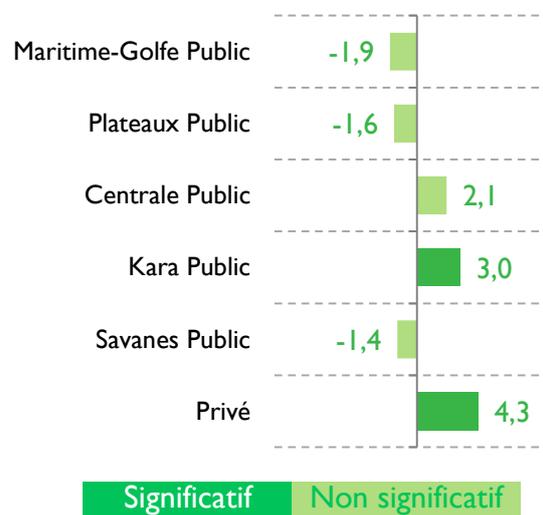
Au niveau national, les analyses ne révèlent pas de différences de performance significatives chez les élèves selon le niveau de l'indice d'équipement de la classe.

Les graphiques qui suivent montrent l'effet additionnel, en comparaison avec le niveau national, de l'indice d'équipement des classes sur les performances des élèves lorsque ces derniers sont localisés dans une strate particulière.

*Graphique 4.21 : Différence, entre les strates et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'équipement de la classe et les scores des élèves en lecture – Fin de scolarité*



*Graphique 4.22 : Différence, entre les strates et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'équipement de la classe et les scores des élèves en mathématiques – Fin de scolarité*



En lecture, en comparaison avec le niveau international, l'effet de l'indice d'équipement de la classe sur les performances des élèves est moins important dans les écoles de Savanes. L'effet est en revanche plus marqué dans Centrale public, Kara public et Privé. En mathématiques, en comparaison avec le niveau national, l'effet de l'indice d'équipement de la classe sur les performances des élèves est plus important dans les zones Kara public et Privé.

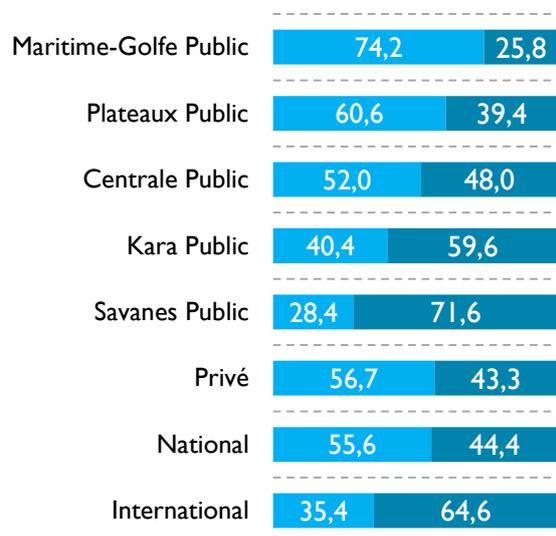
Dans les autres strates, l'effet de l'indice d'équipement sur les performances est comparable à celui qui est observé au niveau national.

## 4.2.2 Manuels scolaires

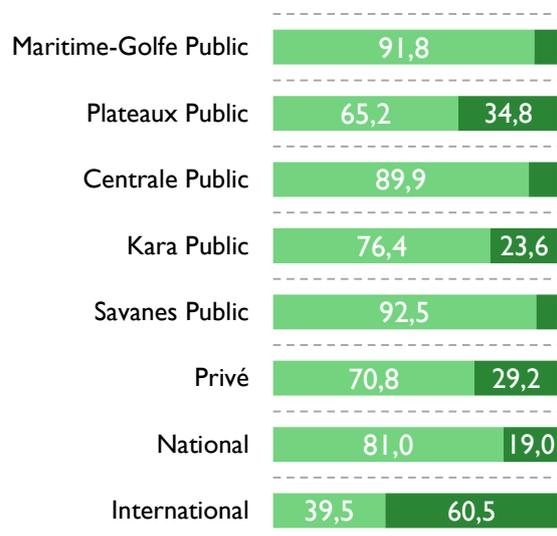
Dans les pays à faible revenu, la disponibilité et l'utilisation des manuels scolaires est associée à un meilleur rendement des élèves (Keeves, 1995) alors qu'un tel effet n'a pas été observé dans les pays à revenu élevé. Ces résultats, bien qu'anciens, témoignent de l'importance de ces outils pédagogiques. Leur disponibilité en classe est d'autant plus cruciale que la formation initiale des enseignants dans les pays à faible revenu est limitée, tant en termes de contenu des programmes qu'au niveau des pratiques pédagogiques, et qu'une proportion importante d'élèves ne dispose pas de livres à la maison. Pour mesurer l'accès des élèves aux manuels scolaires, le PASEC a interrogé les enseignants sur la question. Les graphiques 4.23 à 4.26 présentent des informations sur la disponibilité des manuels de lecture et de mathématiques à l'école.

L'accroissement de la dotation en manuels dans les écoles publiques du Togo fait également partie des objectifs du Plan Sectoriel du Ministère des Enseignements Primaire, Secondaire et de la Formation Professionnelle. L'évaluation diagnostique du PASEC en 2009-2010 avait révélé de très faibles proportions d'élèves ayant accès à un manuel de lecture ou de mathématiques, notamment en début de scolarité primaire où elles atteignaient respectivement 19,7 % et 10,1 %. Les statistiques suivantes indiquent un accroissement de la disponibilité par élève de manuels scolaires de lecture et de mathématiques.

*Graphique 4.23 : Répartition (en pourcentage) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture – Début de scolarité*



*Graphique 4.24 : Répartition (en pourcentage) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de mathématiques – Début de scolarité*

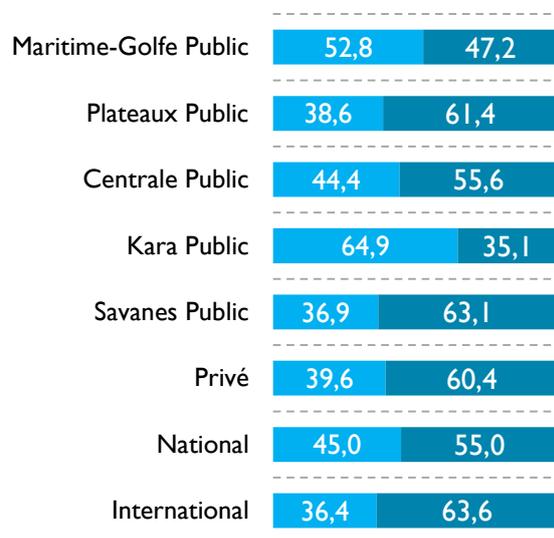


En début de scolarité, au niveau international, moins de quatre élèves sur dix ont accès à un manuel de lecture (35,4 %) ou de mathématiques (39,5 %) qu'ils peuvent utiliser individuellement. Ce constat sur la disponibilité de ressources scolaires essentielles à l'apprentissage dans les écoles en Afrique subsaharienne est assez alarmant.

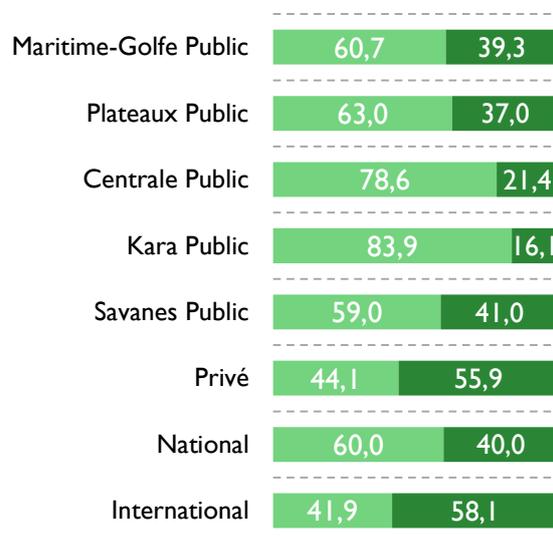
La situation au Togo est cependant plus positive : plus de 55 % des élèves peuvent, selon les déclarations de leurs enseignants, utiliser individuellement un manuel de lecture. En mathématiques, cette proportion s'élève même à 81 %, ce qui constitue la proportion la plus élevée des pays de l'évaluation PASEC 2014. Elle pourrait notamment s'expliquer par le fait que le manuel de mathématiques est conçu de sorte que les élèves complètent les exercices directement dans les pages du livre.

L'analyse par strate révèle de fortes disparités dans l'accès aux manuels de lecture. Ainsi, les écoles publiques de Savanes, où pourtant 92,5 % des élèves ont un manuel individuel en mathématiques, affiche un taux presque deux fois plus faible (28,4 %) que la moyenne nationale en lecture. En mathématiques, ce sont les écoles publiques de Plateaux qui sont les moins dotées, avec 65,2 % des élèves ayant un accès individuel à un manuel. Il semble donc qu'une bonne dotation en manuels de lecture ne signifie pas nécessairement une bonne dotation en manuels de mathématiques et vice versa. Seules les strates de Maritime-Golfe public et de Plateaux public maintiennent des taux d'accès individuels aux manuels scolaires supérieurs à 60 % dans les deux matières.

*Graphique 4.25 : Répartition (en pourcentage) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture – Fin de scolarité*



*Graphique 4.26 : Répartition (en pourcentage) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de mathématiques – Fin de scolarité*



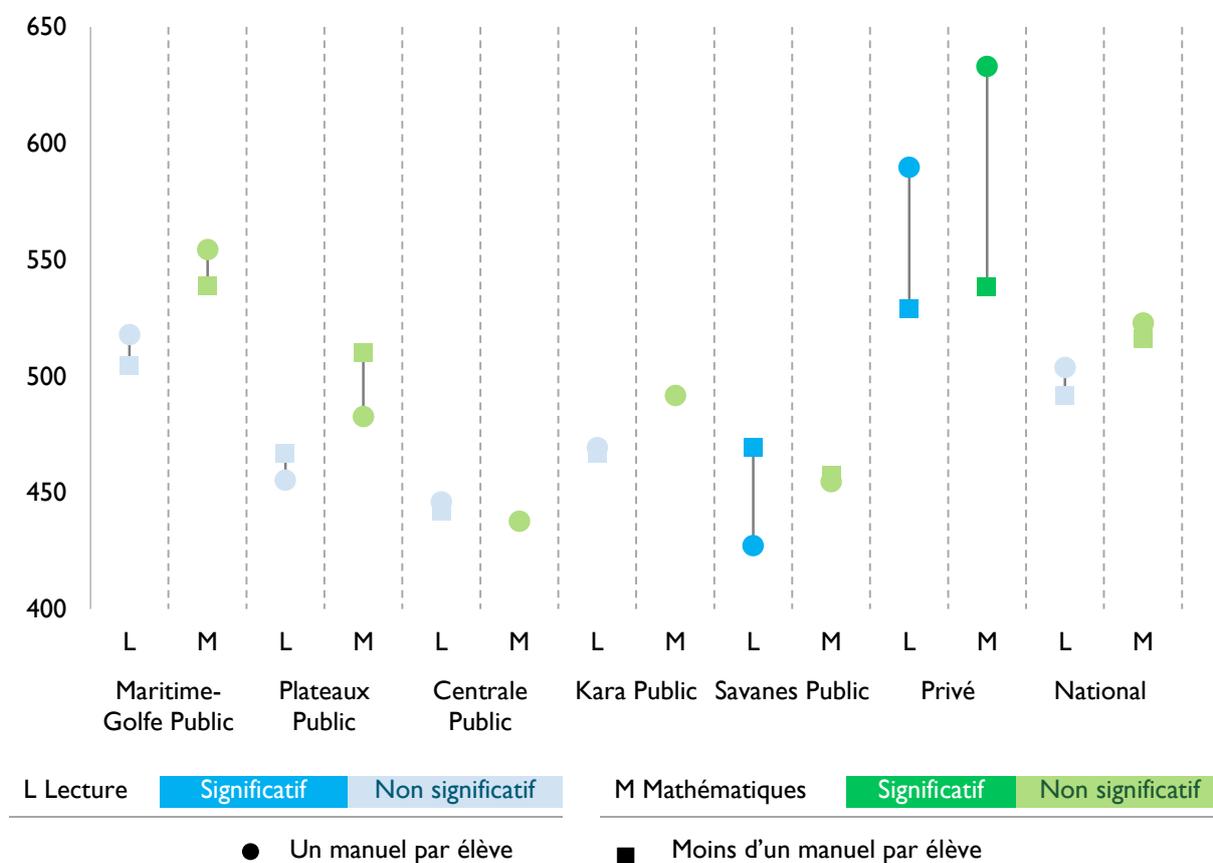
En fin de cycle primaire, au niveau international, l'accès individuel à des manuels est plus élevé aussi bien en lecture qu'en mathématiques. Au niveau national, 45 % des élèves ont un accès individuel à un manuel de lecture et 60 % à un manuel de mathématiques, des proportions toujours supérieures à la moyenne internationale. Comme en début de scolarité, la dotation est plus élevée en mathématiques.

Les écoles publiques de Kara sont les mieux dotées, que ce soit en manuels individuels de lecture (64,9 %) ou de mathématiques (83,9 %). Les écoles privées sont en revanche les moins bien dotées aussi bien en lecture qu'en mathématiques.

Quel que soit le niveau d'études, la répartition des manuels scolaires entre les élèves varie d'une strate à l'autre et d'une matière à l'autre. Il serait utile d'investiguer sur les schémas de répartition des manuels dans les différentes strates pour comprendre ce partage inégal.

Le graphique qui suit présente les performances moyennes des élèves en fin de scolarité primaire, pour chaque strate et pour chaque discipline, selon qu'ils aient accès en classe à un manuel par élève ou qu'ils se le partagent. Les différences sont marquées par un code de couleur foncé lorsqu'elles sont statistiquement significatives.

*Graphique 4.27 : Performances moyennes des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture et de mathématiques – Fin de scolarité*



Au niveau national, il n'y a pas de différences de scores significatives entre les élèves bénéficiant individuellement d'un manuel de lecture et de mathématiques et ceux se les partageant. Cependant, dans les strates Savanes public et Privé, on observe des écarts de performance significatifs. Dans la strate Savanes public, en lecture, les élèves se partageant un manuel ont des scores significativement plus élevés (+42,2 points). À l'inverse, dans les écoles privées, ce sont les élèves ayant un manuel individuel qui affichent les meilleures performances en lecture (+60,6 points) et en mathématiques (+94,5 points).

Dans les strates où la comparaison est possible, aucune différence de score significative n'est observée. Dans un contexte national où des efforts ont été déployés pour renforcer la disponibilité des manuels dans les classes à l'école primaire et doter chaque élève d'un manuel, on observe que les élèves qui disposent de leur propre manuel en classe n'évoluent pas nécessairement dans des environnements d'apprentissage qui leur permettent d'obtenir des résultats supérieurs à ceux des élèves qui utilisent un manuel à plusieurs dans la classe.

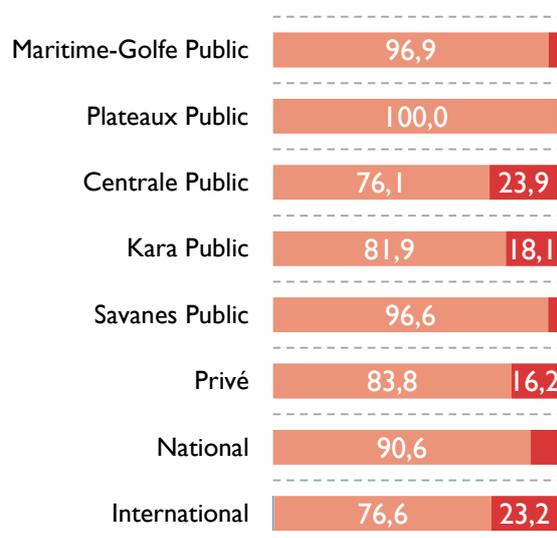
### 4.2.3 Profil des enseignants

La massification de l'éducation s'est accompagnée dans nombre de pays en développement d'un recrutement important d'enseignants, bien souvent avec des niveaux de qualification variables.

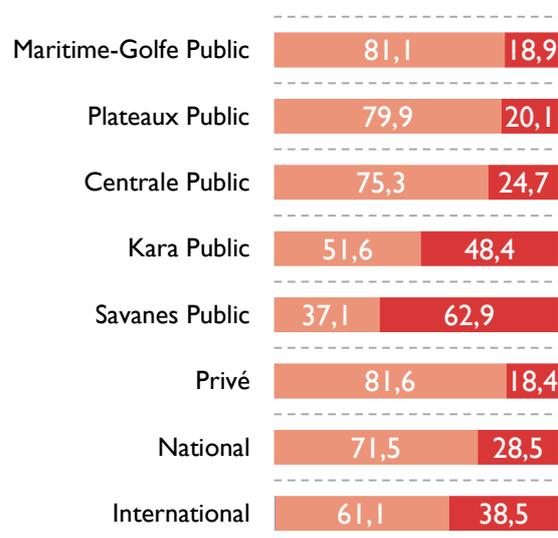
En raison d'un manque de fiabilité des données collectées au niveau de la formation professionnelle initiale et continue des enseignants, seul le niveau académique sera présenté dans ce rapport.

Les graphiques 4.28 et 4.29 renseignent sur le niveau académique (primaire, secondaire, universitaire) des enseignants en début et en fin de scolarité.

*Graphique 4.28 : Répartition des élèves selon le niveau académique de l'enseignant par strate – Début de scolarité*



*Graphique 4.29 : Répartition des élèves selon le niveau académique de l'enseignant par strate – Fin de scolarité*



Le Togo fait partie des pays où la grande majorité des enseignants ont un diplôme académique de niveau secondaire (90,6 % en début et 71,5 % en fin de scolarité), la part des élèves encadrés par un enseignant ayant un diplôme universitaire étant faible notamment en début de scolarité. La totalité des enseignants ont au moins le niveau secondaire.

En début de scolarité, dans les écoles publiques de Plateaux, aucun élève n'est scolarisé dans une classe tenue par un enseignant ayant une formation universitaire. C'est dans les écoles publiques de Centrale que la proportion d'élèves ayant un enseignant avec formation universitaire est la plus élevée avec 23,9 %.

En fin de scolarité, en moyenne, une plus grande part d'élèves a un enseignant ayant une formation universitaire. C'est dans les écoles publiques de Savanes que cette proportion est la plus élevée (62,9 %) et dans les écoles privées qu'elle est la plus faible (18,4 %).

Ces constats montrent une concentration d'enseignants plus qualifiés en fin de cycle, au détriment des élèves du début de scolarité. Pourtant, les apprentissages à acquérir dès les premières années du primaire sont essentiels à la réussite scolaire et nécessitent un même niveau de mobilisation de personnel enseignant qualifié.

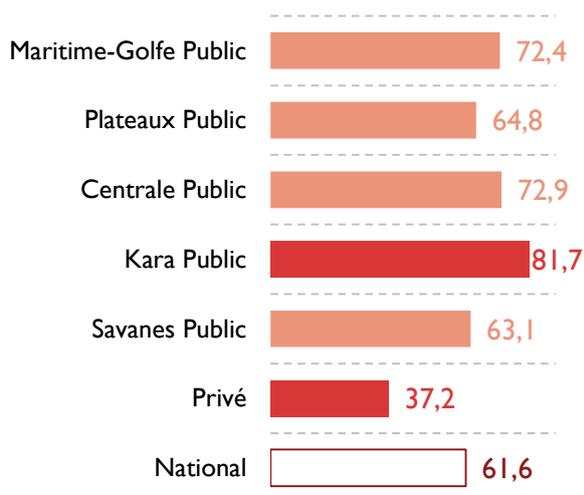
## 4.3 Caractéristiques des écoles et différences de performance

### 4.3.1 Localisation de l'école

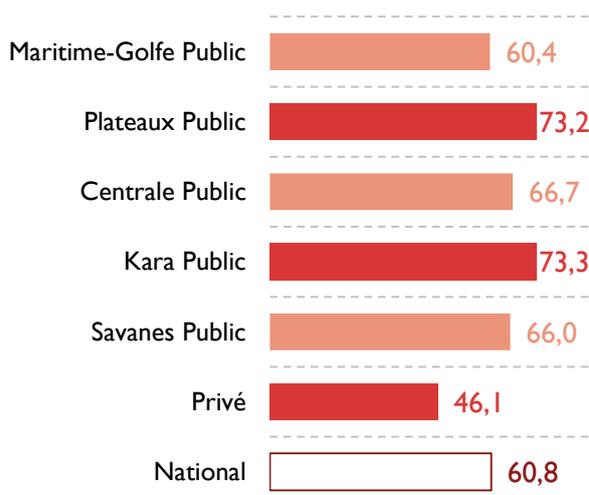
Les milieux urbains concentrent l'activité économique et les centres de décision du pays. Les analyses PASEC menées depuis plus de deux décennies ont mis en évidence que, dans la très grande majorité des cas, les élèves scolarisés dans des écoles en zone urbaine étaient plus performants en lecture et en mathématiques en début et en fin de scolarité primaire. Les systèmes éducatifs d'Afrique subsaharienne parviennent difficilement à réduire les disparités de réussite entre les élèves des villes et ceux scolarisés en milieu rural.

Les graphiques 4.30 et 4.31 présentent pour chaque strate le pourcentage d'élèves enquêtés qui fréquentent une école en milieu rural en début et en fin de scolarité primaire.

*Graphique 4.30 : Pourcentage d'élèves qui fréquentent une école en milieu rural – Début de scolarité*



*Graphique 4.31 : Pourcentage d'élèves qui fréquentent une école en milieu rural – Fin de scolarité*



Dans l'ensemble des écoles publiques, la majorité des élèves togolais fréquente une école située en milieu rural. Les élèves du privé sont en revanche majoritairement en zone urbaine. La strate Kara public concentre les parts les plus importantes d'élèves fréquentant une école en milieu rural avec 81,7 % en début et 73,3 % en fin de scolarité.

La comparaison des performances des élèves selon la localisation de leur école n'est possible que dans les zones Maritime-Golfe public et Privé en fin de scolarité primaire. Dans ces deux strates, les performances des élèves étudiant dans une école en milieu urbain sont significativement plus élevées que celles des autres élèves, et ce, aussi bien en lecture qu'en mathématiques.

### 4.3.2 Infrastructures de l'école

Les infrastructures scolaires, de même que l'équipement et les ressources pédagogiques, contribuent à créer un cadre opportun pour enseigner et pour apprendre. Plusieurs évaluations internationales ont montré l'importance de ces ressources, lorsqu'elles sont en quantité suffisante et de nature appropriée, pour créer des conditions d'apprentissage favorables (Hungu *et al.*, 2011; Mullis *et al.*, 2012a; Mullis *et al.*; 2012b). Toutefois, la mise à disposition d'un certain niveau de ressources dans l'école et dans la classe n'est pas le seul critère pour garantir des conditions d'apprentissage satisfaisantes. Dans certains contextes, le niveau de performance des élèves est davantage lié à la qualité des enseignements qu'au niveau de ressources disponible à l'école et en classe (Cameiro *et al.*, 2015; Hanushek et Rivkin, 2006).

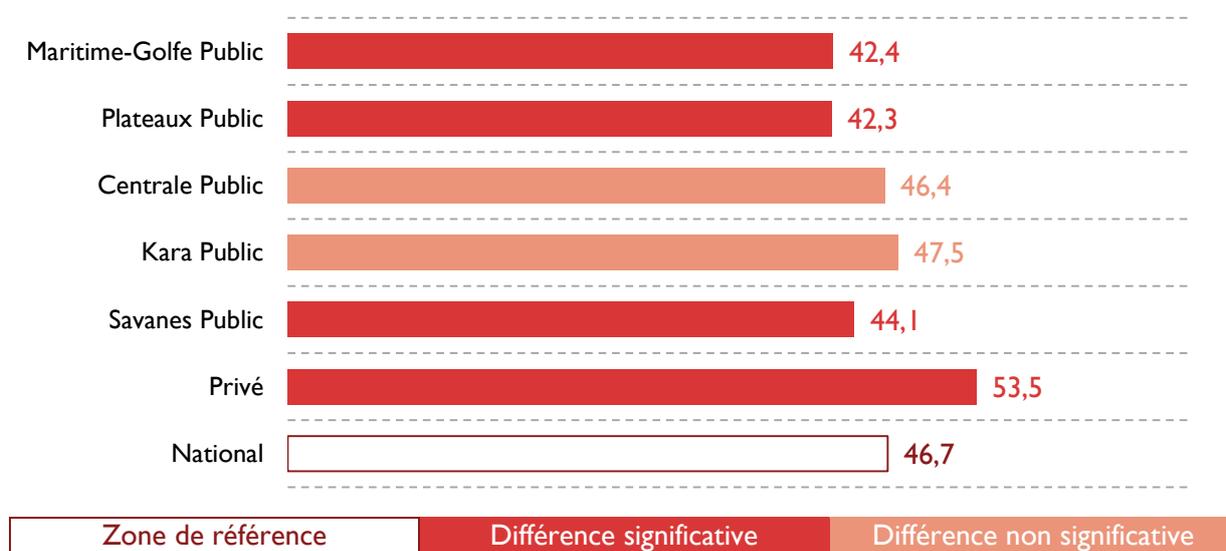
L'analyse comparée du niveau des infrastructures scolaires dans le pays est rendue possible, dans le cadre de l'évaluation PASEC2014, à travers un indice d'infrastructure de l'école.

#### *Encadré 4.5 : Description de l'indice d'infrastructure de l'école*

Des informations sur le niveau d'infrastructure de l'école fréquentée par les élèves sont collectées auprès des directeurs des écoles à travers une série de questions concernant la disponibilité d'équipements, les possibilités d'accueil des élèves dans les classes et l'existence de sanitaires : ratio entre le nombre de salles de classe fonctionnelles et le nombre total d'élèves, disponibilité de certains équipements (un bureau séparé pour le directeur, un lieu de stockage du matériel, une salle de maîtres, une cour de récréation, un terrain de sport indépendant, un périmètre entièrement clôturé, une boîte à pharmacie, un ou des logements pour les enseignants ou les directeurs, l'eau courante, une source d'eau potable autre que l'eau courante et l'électricité) et l'existence de latrines ou de toilettes.

Les réponses des directeurs sont synthétisées sur une échelle internationale de moyenne 50 et d'écart-type 10 de manière à construire un indice d'infrastructure de l'école. L'indice est d'autant plus élevé que les écoles sont dotées en infrastructure. Pour les besoins de comparaison des performances des élèves, les données de l'indice sont scindées en quartiles. L'analyse qui est menée dans ce chapitre porte sur le premier et le dernier quartile. L'indice ne constitue pas en soi un indicateur pour mesurer spécifiquement le degré de dotation des écoles en infrastructure par rapport à une norme internationale ou nationale; il vise principalement à produire un classement selon une dimension unique construite à partir des variables mesurant l'infrastructure de ces écoles.

Le graphique 4.32 présente le niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école à l'intérieur du pays.

*Graphique 4.32 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école – Fin de scolarité*

Au niveau national, le niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école en fin de scolarité est significativement inférieur à la moyenne internationale (-3,3 points). Seules les écoles privées présentent un indice significativement supérieur à la moyenne nationale, alors que leur indice d'équipement de la classe était inférieur à celui des autres strates et à la moyenne.

Les écoles publiques de Maritime-Golfe, de Plateaux et de Savanes ont des indices d'infrastructure de l'école significativement inférieurs à la moyenne nationale.

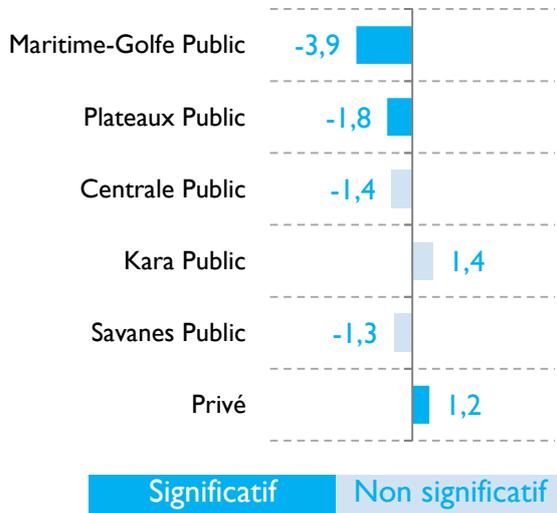
Si le pays a réussi à doter les classes de ressources similaires, voire meilleures dans le public que dans le privé, les inégalités d'infrastructure entre les types d'écoles persistent toutefois d'une strate à l'autre.

Le lien entre les performances des élèves en lecture et en mathématiques et l'indice d'infrastructure de l'école est mesurable uniquement au niveau national. Au niveau des strates, la faible taille des échantillons ne permet pas de conduire des analyses rigoureuses.

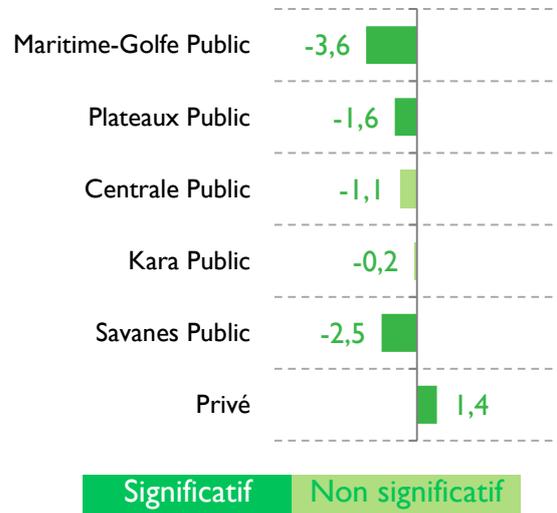
Au niveau national, les analyses révèlent que les élèves du quartile le plus élevé quant à l'indice d'équipement de leur école obtiennent 82,0 points en lecture et 92,2 points en mathématiques de plus que ceux du premier quartile. Ainsi, les élèves sont plus performants dans les écoles où le niveau des infrastructures scolaires est élevé.

Les graphiques qui suivent montrent l'effet additionnel, par rapport au niveau national, de l'indice d'infrastructure de l'école sur les performances des élèves lorsque ces derniers sont localisés dans une strate particulière.

*Graphique 4.33 : Différence, entre les strates, de l'intensité du lien entre l'indice d'infrastructure et les performances en lecture – Fin de scolarité*



*Graphique 4.34 : Différence, entre les strates, de l'intensité du lien entre l'indice d'infrastructure et les performances en mathématiques – Fin de scolarité*



En lecture, en comparaison avec le niveau national, l'effet de l'indice d'infrastructure de l'école sur les performances est moins important dans les strates Maritime-Golfe public et Plateaux public. L'effet est par contre plus marqué dans la zone Privé. En mathématiques, en comparaison avec le niveau national, l'effet de l'indice d'infrastructure de l'école est moins important dans les strates Maritime-Golfe public, Plateaux public et Savanes public. C'est également dans la zone Privé qu'il est le plus marqué.

Dans les autres régions, l'effet de l'indice d'infrastructure de l'école sur les performances est similaire à celui observé au niveau national.





# 5 FACTEURS DE RÉUSSITE EN FIN DE SCOLARITÉ PRIMAIRE





Dans ce chapitre, le PASEC étudie les liens statistiques entre le contexte d'apprentissage (tel que mesuré par les questionnaires de contexte Élèves, Enseignants et Directeurs) et les performances scolaires (telles que mesurées par les tests PASEC) dans une analyse comparant les élèves bénéficiant des mêmes conditions scolaires ou familiales. Ce type d'analyse permet d'isoler les facteurs associés à la réussite scolaire. Les facteurs repris dans les analyses de ce chapitre permettent d'expliquer une partie des différences de résultats observées entre les élèves et entre les écoles. Ces informations sont utiles pour mieux comprendre les grandes sources d'inégalités. Ce chapitre répondra donc à deux questions, à savoir :

- i. Quels sont les facteurs associés à la performance scolaire en lecture et en mathématiques ?
- ii. Quels sont les blocs de variables qui permettent de réduire les inégalités de performance entre élèves et entre écoles ?

## 5.1 D'où proviennent les inégalités de performance ?

Au sein d'un pays donné, les différences de performance entre élèves peuvent théoriquement se scinder en trois niveaux :

- le niveau « écoles » : Certaines écoles sont plus performantes et d'autres, moins. La variance entre écoles permet de quantifier l'importance de ces différences.
- le niveau « classes » au sein des écoles : Pour un niveau d'études donné, si l'école dispose de plus d'une classe, les élèves peuvent être répartis aléatoirement entre les différentes classes. Dans ce cas, les performances moyennes des classes seront très semblables. L'équipe pédagogique peut aussi décider de regrouper les élèves selon leurs performances scolaires afin d'adapter l'offre d'enseignement aux caractéristiques cognitives des élèves, engendrant ainsi des différences de performance d'une classe à l'autre. La variance entre classes au sein des écoles permet de quantifier ces différences de performance.
- le niveau « élèves » au sein des classes : Quelles que soient les pratiques de regroupement des élèves, certains enfants sont plus performants et d'autres, moins. La variance intra-classe quantifie cette variabilité de la performance entre élèves au sein des classes.

Le plan d'échantillonnage du PASEC ne permet pas de différencier la variance entre écoles de la variance entre classes à l'intérieur des écoles lorsque ces dernières comportent plusieurs classes du même niveau. En effet, au sein des écoles sélectionnées, une seule classe d'un niveau donné a été enquêtée et, au sein de cette classe, vingt élèves ont fait partie de l'échantillon. Pour scinder la variance totale en trois niveaux, le plan d'échantillonnage aurait dû prévoir aux moins deux classes par école et par niveau. Cette procédure aurait considérablement alourdi l'enquête et aurait engendré une inflation des coûts de collecte des données. Par ailleurs, au Togo, la grande majorité des écoles (groupes scolaires) ne comporte qu'une classe par niveau : la variance inter-écoles est donc égale à la variance entre classes de même niveau mais d'écoles différentes. La structure de la variance totale, telle qu'analysée dans ce chapitre, comportera donc deux niveaux : la variance inter-écoles et la variance intra-école, c'est-à-dire entre les élèves.

À l'échelle internationale, l'ampleur des inégalités de performance à chacun de ces niveaux peut varier d'un pays à l'autre. La compréhension de l'origine des disparités de réussite scolaire permet aux acteurs des systèmes éducatifs de définir les actions à prioriser pour parvenir à un système plus équitable.

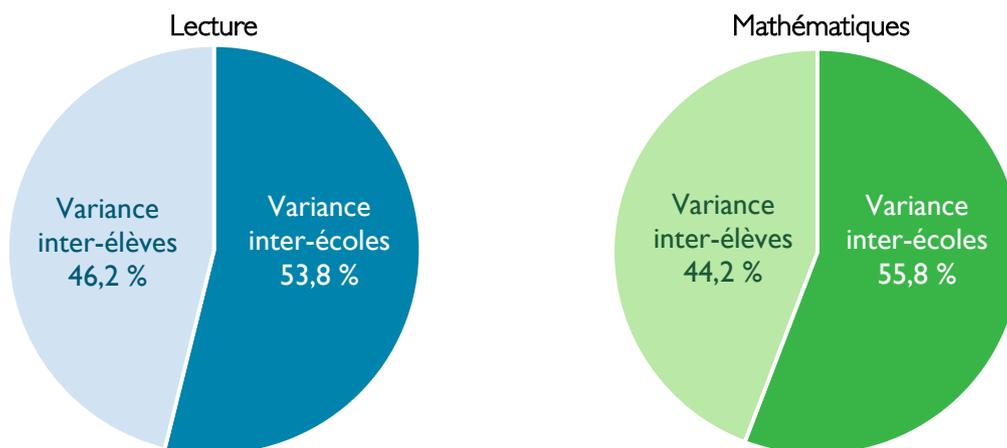
Si, dans un pays donné, les différences entre écoles sont plus importantes que les différences entre élèves au sein des écoles, il sera possible de conclure que les élèves d'une même école ont tendance à disposer de niveaux de compétence comparables et que les performances moyennes des écoles tendent à varier substantiellement d'une école à l'autre. Le ratio de la variance inter-écoles par rapport à la variance totale des performances est désigné par « coefficient de corrélation intra-école<sup>37</sup> » et est un indicateur de l'équité

<sup>37</sup> L'équivalent anglais est « *rate of homogeneity* » (ROH).

des systèmes éducatifs. Il mesure l'équité des performances au sein d'un système éducatif. Les systèmes éducatifs qui présentent des différences de performance importantes entre les écoles sont généralement considérés, dans la littérature scientifique, comme moins équitables (plus hétérogènes) que les systèmes qui présentent une faible variance entre les écoles.

Le graphique suivant présente la décomposition de la variance des scores pour chaque discipline en fin de scolarité.

*Figure 5.1 : Décomposition de la variance globale des scores en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité<sup>38</sup>*



Les coefficients de corrélation intra-école indiquent qu'en lecture et en mathématiques, les performances moyennes des élèves sont plus variables entre les écoles/classes qu'elles ne le sont entre les élèves.

Dans le contexte des pays du PASEC2014, le regroupement homogène des élèves dans les classes ne répond pas à une logique délibérée des décideurs politiques qui voudraient conglomérer les élèves dans les écoles selon leur niveau de compétence. Cette répartition découle davantage de la structuration sociale et géographique des pays où les élèves fréquentent les écoles selon leur zone d'habitation ou en fonction du groupe social de leur famille. En ville, où l'offre scolaire est plus importante, les parents ont la possibilité de préférer un type particulier d'école (confessionnelle par exemple) en fonction de la confiance qu'ils manifestent à ces structures d'apprentissage. Les familles les plus défavorisées, en général, sont localisées en zone rurale où elles scolarisent également leurs enfants. Dans ces zones, l'offre scolaire n'est pas variée.

Les écoles privées laïques et confessionnelles peuvent quant à elles adopter un mode de sélection des élèves, par exemple des frais de scolarité élevés qui trient les apprenants en fonction de la capacité des familles à assurer les frais d'écolage.

Au niveau international, les pays qui présentent les performances moyennes les plus élevées en lecture et en mathématiques (Sénégal, Burundi et Burkina Faso) ne sont pas nécessairement ceux à l'intérieur desquels le degré d'équité est le plus élevé. Le Sénégal illustre bien cette situation. Au Burundi, par contre, le degré d'équité est assez élevé.

<sup>38</sup> La décomposition de la variance dans ce rapport national a porté sur un échantillon plus réduit que l'échantillon sur lequel a porté la décomposition de la variance réalisée dans le rapport international. En présence de données manquantes, les modèles successivement estimés portent sur des échantillons différents. Par exemple, si la variable « âge de l'élève » contient 10 % de données manquantes, les élèves pour lesquels l'âge est manquant ne feront pas partie d'un modèle incluant cette variable. La réduction de la variance sera donc influencée à la fois par le changement de l'échantillon et par l'ajout de l'âge de l'élève au modèle vide (sans variables). Pour calculer une réduction de la variance imputable uniquement aux blocs de variables inclus successivement dans les modèles, tous les modèles estimés doivent porter sur un même sous-échantillon. Ce sous-échantillon est sélectionné de sorte qu'il ne contienne aucune donnée manquante et qu'il représente au minimum 70 % de l'échantillon initial d'élèves. Le choix des variables utilisées dans la modélisation est donc influencé par cette règle.

Parmi les pays ayant participé à l'évaluation PASEC2014, l'équité des performances est faible au Bénin, au Cameroun, au Congo et au Sénégal et particulièrement faible au Tchad et au Togo.

Les facteurs qui sont intégrés dans les analyses permettent d'expliquer une partie des inégalités observées entre les élèves et entre les écoles; ces variables de contexte réduisent la variance de niveau « écoles » et de niveau « élèves ». Une bonne compréhension de la nature des facteurs qui réduisent les différences de performance entre les écoles et entre les élèves au sein des classes est utile pour agir sur l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs.

## 5.2 Facteurs de réussite scolaire

Les résultats présentés ci-dessous décrivent les facteurs scolaires et extrascolaires mesurés par le PASEC et qui sont associés aux performances des élèves en fin de primaire. Ces résultats sont interprétés par grandes thématiques au niveau, d'abord des caractéristiques des élèves, ensuite des classes/enseignants et enfin des écoles/directeurs. Les écarts de performance observés en fonction des différentes variables de contexte (origine sociale, parcours scolaire, profil de l'établissement fréquenté, ressources éducatives disponibles dans les classes) sont de bons indicateurs du degré d'équité des systèmes éducatifs.

Dans les analyses effectuées au sein du chapitre 4, une seule variable à la fois était mise en relation avec les performances. La bonne compréhension du fonctionnement d'un système éducatif ne peut se limiter à une analyse bivariable puisque une différence de performance associée à une variable peut en fait être imputable à une autre. À titre illustratif, les écoles situées en zone rurale se caractérisent généralement par un niveau moyen de performance inférieur à celui des écoles en milieu urbain. Or, le niveau socioéconomique des ménages vivant en milieu rural est en moyenne inférieur à celui des habitants des milieux urbains. Dans le présent chapitre, les analyses proposées intègrent un nombre important de facteurs potentiellement associés aux performances des élèves. Ces analyses permettent ainsi de déterminer, pour reprendre l'exemple susmentionné, si les différences de performance observées entre écoles rurales et écoles urbaines sont « imputables » à la ruralité ou au niveau socioéconomique. Les analyses qui sont menées au cours de ce chapitre sont donc réalisées « toutes choses étant égales par ailleurs » (*ceteris paribus*). En d'autres termes, l'effet des autres variables de contexte est neutralisé, égalisé (les contextes sont rendus équivalents) lorsqu'il s'agit d'interpréter la relation entre un facteur et les scores des élèves.

Le tableau relatif aux modèles finaux est présenté dans ce chapitre et illustre la relation et l'intensité de la relation entre les différents facteurs de contexte et les performances des élèves, que ce soit en lecture ou en mathématiques, sous le contrôle des autres variables reprises dans le modèle.

La modélisation adoptée est du type hiérarchique linéaire. Comme dans le chapitre 4, la méthode utilisée ne permet pas de conclure à un effet causal des variables de contexte sur les performances scolaires. Les modèles sont plutôt descriptifs.

*Encadré 5.1 : Guide de lecture des résultats*

Quatre modèles économétriques sont estimés : le modèle de décomposition de la variance (modèle vide), le modèle construit uniquement avec les caractéristiques de l'élève (modèle 1), le modèle construit avec les caractéristiques de l'élève et celles de l'enseignant/de la classe (modèle 2) et le modèle construit avec les caractéristiques de l'élève, celles de l'enseignant/de la classe et celles du directeur/de l'école (modèle 3). Seul le dernier modèle (modèle 3) est présenté et discuté dans le corps de ce chapitre. Les deux premiers modèles figurent aux annexes B5.2 et B5.3.

Le code « NS » (non significatif) indique qu'il n'existe aucun lien significatif entre la variable contextuelle et le score de l'élève lorsque l'on égalise le contexte par les variables mesurées et intégrées dans le modèle économétrique. La significativité des coefficients du modèle est évaluée aux seuils de 1 % ou 5 % pour les caractéristiques de l'élève et aux seuils de 1 %, 5 % ou 10 % pour les caractéristiques de la classe/de l'enseignant et de l'école/du directeur.

*Tableau 5.1 : Facteurs de réussite associés aux performances scolaires – Fin de scolarité*

		Lecture		Mathématiques	
		Coefficient	Erreur type	Coefficient	Erreur type
Élèves	L'élève est une fille	NS		-15,9 ***	3,1
	Âge de l'élève	-9,8 ***	1,8	-6,3 **	2,0
	L'élève a redoublé au moins une fois	-27,7 ***	3,8	-25,4 ***	4,5
	L'élève a fait la maternelle	NS		NS	
	L'élève fait des travaux extrascolaires	NS		NS	
	Niveau socioéconomique de la famille de l'élève	NS		NS	
Classes	Niveau socioéconomique moyen de la classe	9,3 *	4,2	NS	
	Taille de la classe	13,1 *	5,6	24,1 ***	6,4
	L'enseignant a un niveau universitaire	NS		NS	
	Indice des ressources pédagogiques de la classe	NS		NS	
	Ancienneté de l'enseignant	NS		10,5 *	4,7
	Absentéisme de l'enseignant	NS		NS	
Écoles	L'École est dirigée par une femme	NS		NS	
	Le directeur a le niveau universitaire	NS		NS	
	Ancienneté du directeur	-14,0 **	4,7	-17,5 **	5,7
	Le directeur doit s'absenter pour aller récupérer son salaire	NS		NS	
	L'école est publique	-48,4 ***	10,0	-65,4 ***	12,4
	L'école est dans une zone urbaine	40,7 *	16,2	NS	
	Indice des ressources pédagogiques de l'école	13,2 ***	3,0	12,7 ***	3,4
	Indice d'infrastructure de l'école	NS		NS	
	Indice d'aménagement du territoire	NS		NS	
	Niveau socioéconomique/milieu urbain	NS		NS	
Constante		530,6 ***	11,2	568,5 ***	13,5

La suite du chapitre synthétise les constats dégagés des modèles économétriques en tenant compte du contexte éducatif dans le pays et, dans la mesure du possible, en mettant en perspective les résultats obtenus avec les dynamiques nationales, les réformes en matière d'éducation et les résultats d'études scientifiques.

## 5.2.1 Caractéristiques des élèves

L'école togolaise devrait offrir à ses élèves une éducation inclusive permettant à tous d'accéder à des enseignements de qualité et de surmonter l'influence de leur condition sociale. Le modèle présenté dans la section précédente permet d'identifier les caractéristiques des élèves liées aux acquisitions en lecture et en mathématiques en fin de scolarité primaire.

- **Un niveau socioéconomique des familles et un enseignement préscolaire sans lien avec les performances**

Les analyses conduites révèlent qu'il n'y a pas de différences de réussite en lecture et en mathématiques, en fin de scolarité primaire, entre les élèves ayant fréquenté la maternelle et ceux qui n'ont pas eu la possibilité d'y accéder. Ces résultats questionnent la diversité de l'offre éducative des établissements d'enseignement préscolaire, la nature de ces enseignements et la capacité de l'école primaire à réduire les inégalités de performance entre les élèves. Cette absence d'effet ne permet cependant pas de nier tout lien entre l'enseignement préscolaire et les performances des élèves dans leur plus jeune âge. Plusieurs études ont notamment démontré les effets bénéfiques de la fréquentation du préscolaire (Aos *et al.*, 2004; Barnett, 1998).

Contrairement aux résultats obtenus dans le chapitre 4, les analyses n'ont également pas révélé de lien entre le niveau socioéconomique des familles et les performances des élèves, et ce, aussi bien en lecture qu'en mathématiques. Les élèves, lorsqu'ils sont scolarisés dans des conditions similaires, ont des performances qui ne sont pas fonction de leur origine sociale. Ces résultats, qui contrastent avec ceux du chapitre 4, suggèrent qu'il n'est pas à exclure que l'effet du statut socioéconomique soit absorbé par d'autres variables avec lesquelles il corrèle fortement (localisation et type d'école par exemple) et qui sont aussi présentes dans le modèle.

- **Des inégalités de performance en défaveur des filles en fin de scolarité primaire en mathématiques**

Au Togo, les filles sont moins performantes en mathématiques que les garçons mais ont un niveau similaire en lecture. Ce fossé en mathématiques est également observé dans la majorité des pays de l'évaluation PASEC2014. Ces écarts de performance sont souvent le reflet de stéréotypes sociétaux quant aux capacités des filles face à la difficulté des sciences, à la représentation des femmes dans les manuels scolaires mais également à la place de celles-ci dans la société et à leur niveau d'égalité avec l'homme (Guison *et al.*, 2008).

En fin de scolarité, au Togo, seulement 2,3 % des élèves sont encadrés par une enseignante, ce qui représente l'un des taux les plus faibles des pays de l'évaluation PASEC2014, même si les enseignantes y sont généralement sous-représentées. Pourtant, de nombreuses études ont révélé le lien positif entre la présence d'enseignantes et les performances scolaires des filles (Anderson, 1988; Dee, 2006), l'effet bénéfique des relations entre enseignantes et jeunes filles (Herz et Sperling, 2004) et sur la scolarisation des filles (Shahjahan, 2009).

- **Un âge de l'élève qui corrèle négativement avec ses performances scolaires**

Les élèves les plus âgés au Togo affichent des performances inférieures à celles de leurs pairs aussi bien en lecture qu'en mathématiques. Si l'âge d'un élève ne constitue pas en soi une barrière à ses capacités

d'apprentissage, les caractéristiques liées à son âge sont, elles, déterminantes. En effet, un élève plus âgé peut avoir fait l'objet d'une entrée tardive dans le système éducatif. Il peut également avoir de plus grandes responsabilités dans son domicile et ainsi avoir moins de temps à consacrer à son travail scolaire. Enfin, l'âge plus élevé d'un élève peut être la conséquence d'un ou plusieurs redoublements.

Notons toutefois que le modèle comporte une variable dichotomique relative au redoublement. Par contre, le modèle ne différencie pas les élèves qui ont redoublé une fois, deux fois et ainsi de suite. La variable « âge » peut donc se charger des différences de performance selon le nombre de fois que l'élève a redoublé.

- **Des redoublants toujours moins performants**

Comme constaté dans le chapitre 4, les élèves ayant redoublé au moins une fois ont en moyenne des scores plus faibles que ceux n'ayant jamais redoublé, en lecture comme en mathématiques. Même si le Togo a mis en œuvre une politique de réduction du redoublement (PSE 2010-2020), la part d'élèves ayant redoublé au moins une fois reste parmi les plus élevées de l'évaluation PASEC 2014 mais également du reste du continent. La pratique du redoublement est en effet très ancrée en Afrique subsaharienne qui compte 35 % du nombre mondial de redoublants au primaire (UNESCO-ISU, 2012).

Dans ce contexte, le redoublement est perçu comme une solution permettant à l'élève d'améliorer sa maîtrise du programme afin de poursuivre sa scolarité dans de bonnes conditions. Cependant, en Afrique subsaharienne, les performances des redoublants mesurées par les évaluations PASEC (PASEC, 2010) et SACMEQ (Hungu, 2011) restent en général plus faibles.

C'est aussi le cas au Togo, où le redoublement tel qu'il est pratiqué ne permet pas aux redoublants d'atteindre le même niveau que les non-redoublants et entraîne des coûts supplémentaires pour le système. Si la politique de passage automatique à l'intérieur de chacun des trois sous-cycles du primaire permet de graduellement réduire les taux de redoublement au Togo, un accompagnement des élèves est toutefois nécessaire afin de combler l'écart de niveau entre les redoublants et les non-redoublants.

## 5.2.2 Caractéristiques des classes/enseignants et des écoles/directeurs

- **Une quasi-absence de lien entre les caractéristiques des enseignants et des directeurs et les performances des élèves**

Les analyses ne relèvent pas d'effet du niveau académique de l'enseignant ou du directeur sur les performances en lecture et en mathématiques des élèves. Les évaluations diagnostiques PASEC menées entre 2004 et 2011 dans 19 pays n'avaient révélé un effet significatif du niveau académique du maître que dans quatre pays. De même, à partir des données de neuf évaluations du PASEC, Bernard, Tiyad et Vianou (2004) ont démontré qu'au-delà du BEPC, « l'influence du niveau académique des enseignants sur les apprentissages des élèves est modérée au cycle primaire ». Les études cherchant à identifier les facteurs de l'efficacité comparée des enseignants tendent à démontrer que « les caractéristiques individuelles et sociales des enseignants ont un effet limité par rapport aux pratiques enseignantes » (Felouzis, 1997).

En ce qui concerne l'ancienneté de l'enseignant et celle du directeur de l'école, un lien positif entre l'ancienneté de l'enseignant et les résultats des élèves en mathématiques est observé. Il est cependant important de distinguer l'expérience totale de l'enseignant et son ancienneté à l'intérieur d'un certain niveau d'études, donnée qui n'est pas mesurée ici (Huang et Moon, 2009). De plus, le modèle prend en compte les caractéristiques de l'enseignant de 6<sup>e</sup> année seulement, alors que l'élève a eu d'autres enseignants au cours de sa scolarité. Au niveau du directeur, on observe un lien négatif entre l'ancienneté de ce dernier et les résultats des élèves dans les deux matières. Cette relation contre-intuitive pourrait

être expliquée par le fait que les directeurs jouissant d'une plus grande expérience soient affectés aux écoles faisant face aux plus grandes difficultés.

- **Une taille de la classe positivement associée à la performance**

Au Togo, la taille moyenne d'une classe de 6<sup>e</sup> année est de 36 élèves, ce qui est parmi les plus faibles des pays du PASEC2014. De nombreuses recherches ont montré que la taille de classe avait un effet causal négatif sur les performances des élèves (Konstantopoulos, 2008; Shin et Raudenbush, 2011). D'autres chercheurs (Wössmann et West., 2006), au contraire, suggèrent une absence d'effet de la taille de classe.

Les modèles estimés montrent cependant une relation positive entre les apprentissages des élèves et la taille des classes. Ce résultat, contre-intuitif au regard de la littérature existante, se démarque de celle-ci en ce que le coefficient n'a pas une interprétation causale mais représente une simple mesure d'association entre les performances et la taille des classes. Il est possible que dans le contexte togolais la relation entre les scores et la taille des classes ne soit pas strictement linéaire. Elle pourrait par exemple être quadratique, c'est-à-dire que les scores augmentent avec le nombre d'élèves dans la classe jusqu'à un certain seuil au-delà duquel ils diminuent. Une relation similaire a notamment été démontrée par Michaelowa (2001) à partir des données de cinq évaluations nationales PASEC (Burkina Faso, Cameroun, Côte d'Ivoire, Madagascar et Sénégal), où le seuil était de 62 élèves.

- **Un niveau socioéconomique moyen de la classe favorable aux apprentissages**

Si le modèle n'indique pas de relation entre le statut socioéconomique de la famille de l'élève et ses performances en lecture et en mathématiques, une relation positive avec le niveau socioéconomique moyen de la classe est observée en lecture. Ainsi, toutes choses égales par ailleurs, les performances des élèves tendraient à s'améliorer avec le niveau socioéconomique moyen des classes qu'ils fréquentent. De nombreux chercheurs ont en effet démontré que les performances d'un élève peuvent être associées au profil des élèves qui fréquentent sa classe (Coleman *et al.*, 1966; Ho et Willms, 1996; Robertson et Symons, 2003).

- **Des écoles privées toujours plus performantes**

Les élèves des écoles privées (confessionnelles ou laïques) ont des scores plus élevés que ceux du public. Comme constaté dans le chapitre 4, si les écoles privées sont mieux dotées au niveau des infrastructures, leurs ressources pédagogiques sont toutefois semblables, sinon inférieures, à celles de la moyenne nationale. Par contre, les écoles privées sont majoritairement localisées en zone urbaine, un facteur positivement associé aux performances des élèves en lecture.

Les écarts de performance en lecture et en mathématiques pourraient aussi s'expliquer par le profil des parents d'élèves du privé qui seraient plus exigeants en raison de l'investissement financier plus important qu'ils consentent. Ces parents sont aussi en général plus éduqués (voir tableau 3.7) et seraient donc davantage en mesure d'apporter un soutien scolaire à leurs enfants.

- **Des écoles urbaines plus performantes en lecture uniquement**

Les élèves togolais étudiant dans une zone urbaine ont en moyenne de meilleurs scores en lecture. Le modèle ne révèle pas de lien avec les performances en mathématiques. Dans la majorité des pays ayant participé à l'évaluation PASEC2014, les élèves des milieux urbains ont de meilleures performances en lecture et en mathématiques. Ce résultat récurrent est en général associé à un niveau socioéconomique moyen plus important dans les milieux urbains, à des conditions de scolarisation plus favorables et à un niveau d'épanouissement plus élevé dans ces mêmes milieux.

- **Des ressources pédagogiques qui ont leur importance**

La littérature relative à l'effet des ressources pédagogiques sur les performances scolaires n'est pas unanime. À titre illustratif, Greenwald, Hedges et Laine (1996) identifient une relation positive entre les ressources scolaires et les apprentissages et suggèrent que des augmentations modérées du niveau des ressources scolaires peuvent induire des progrès importants sur les scores des élèves. Par contre, Hanushek (1997) n'établit qu'une faible relation, voire une absence de lien entre les ressources scolaires et les apprentissages scolaires.

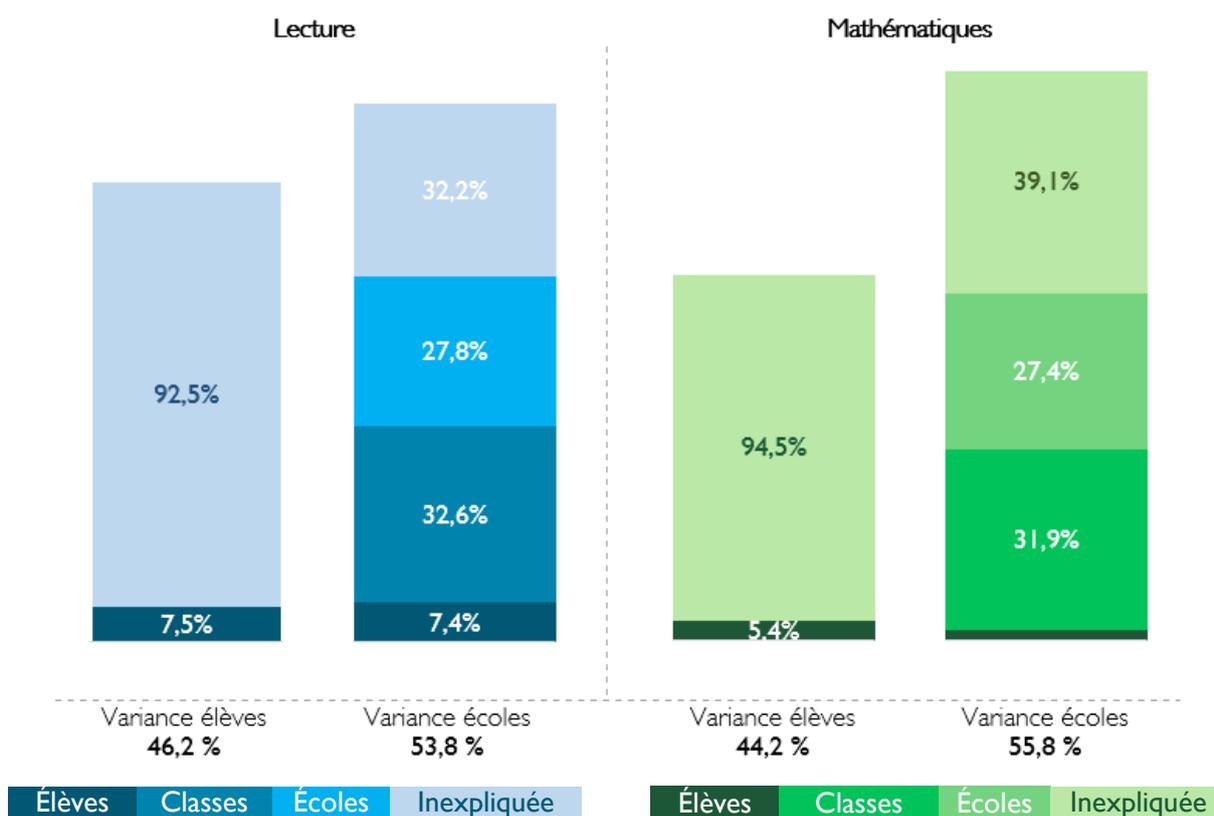
Dans le cas du Togo, la relation entre les performances des élèves et les ressources scolaires a été évaluée sur la base de trois indices : l'indice d'équipement des classes, l'indice de ressources pédagogiques de l'école et l'indice d'infrastructure de l'école. Seul l'indice de ressources pédagogiques de l'école a montré une relation significative avec les performances des élèves, que celles-ci soient évaluées en lecture ou en mathématiques. Ces résultats suggèrent que les élèves sont plus performants dans les écoles ayant les meilleurs niveaux d'indice de ressources pédagogiques.

## 5.3 Rôle des facteurs scolaires dans la réduction des inégalités

La section précédente a permis de cerner les facteurs qui sont associés aux performances scolaires des élèves. Toutefois, la description du lien entre performances et contexte ne renseigne pas sur le rôle de ces facteurs dans la réduction des inégalités entre les élèves. Par exemple, dans un pays donné, un facteur peut être fortement corrélé avec les performances scolaires mais n'expliquer qu'une très faible part des différences entre les élèves.

Les analyses suivantes permettent d'apprécier les grandes familles de facteurs (écoles, classes, élèves) qui expliquent les différences entre les élèves et entre les écoles au Togo. La figure 5.2 présente l'évolution des variances entre élèves et entre écoles à mesure que des blocs de variables sont ajoutés, pour aboutir à un modèle final dans chaque discipline.

Figure 5.2 : Réduction de la variance des scores au Togo – Fin de scolarité



Que ce soit en lecture ou en mathématiques, la variance de niveau « écoles » est la plus importante.

En lecture, l'ajout des variables de niveau « élèves » réduit la variance entre écoles et la variance entre élèves dans des proportions similaires, soit de 7,4 % et de 7,5 % respectivement. De même, la variance de niveau écoles est celle qui est réduite principalement lorsque des blocs de variables de niveaux « classes/enseignants » et « écoles/directeurs » sont ajoutés : la réduction est de 32,6 % après ajout des variables de niveau « classes/enseignants » et de 27,8 % suite à l'inclusion des variables de niveau « écoles/directeurs ». Le modèle final de lecture explique 67,8 % de la variance initiale entre écoles et 7,5 % de la variance initiale entre élèves.

En mathématiques, l'ajout des variables de niveau « élèves » ne réduit que faiblement la variance entre élèves et la variance entre écoles, soit de 5,4 % et de 1,7 % respectivement. Par contre, la variance entre écoles est celle qui est réduite principalement lorsque que les blocs de variables de niveaux « classes/enseignants » et « écoles/directeurs » sont ajoutés : de 31,9 % après ajout des variables de niveau « classes/enseignants » et de 27,4 % suite à l'inclusion des variables de niveau « écoles/directeurs ». Le modèle final de mathématiques explique 60,9 % de la variance initiale entre écoles et 5,5 % de la variance initiale entre élèves.

Ces différents chiffres montrent que les modèles de lecture et de mathématiques expliquent plus de la moitié des différences de performance entre les écoles et une très faible part de la variance des scores entre les élèves.

Des facteurs qui n'ont pu être pris en considération dans les modèles contribuent certainement à accroître la part de la variance entre les écoles et surtout entre les élèves : les compétences réelles des enseignants et des directeurs (mesurées par un test), les pratiques pédagogiques, les interactions entre enseignants et élèves, etc., sont autant de facteurs qui pourraient contribuer à l'explication des inégalités scolaires.

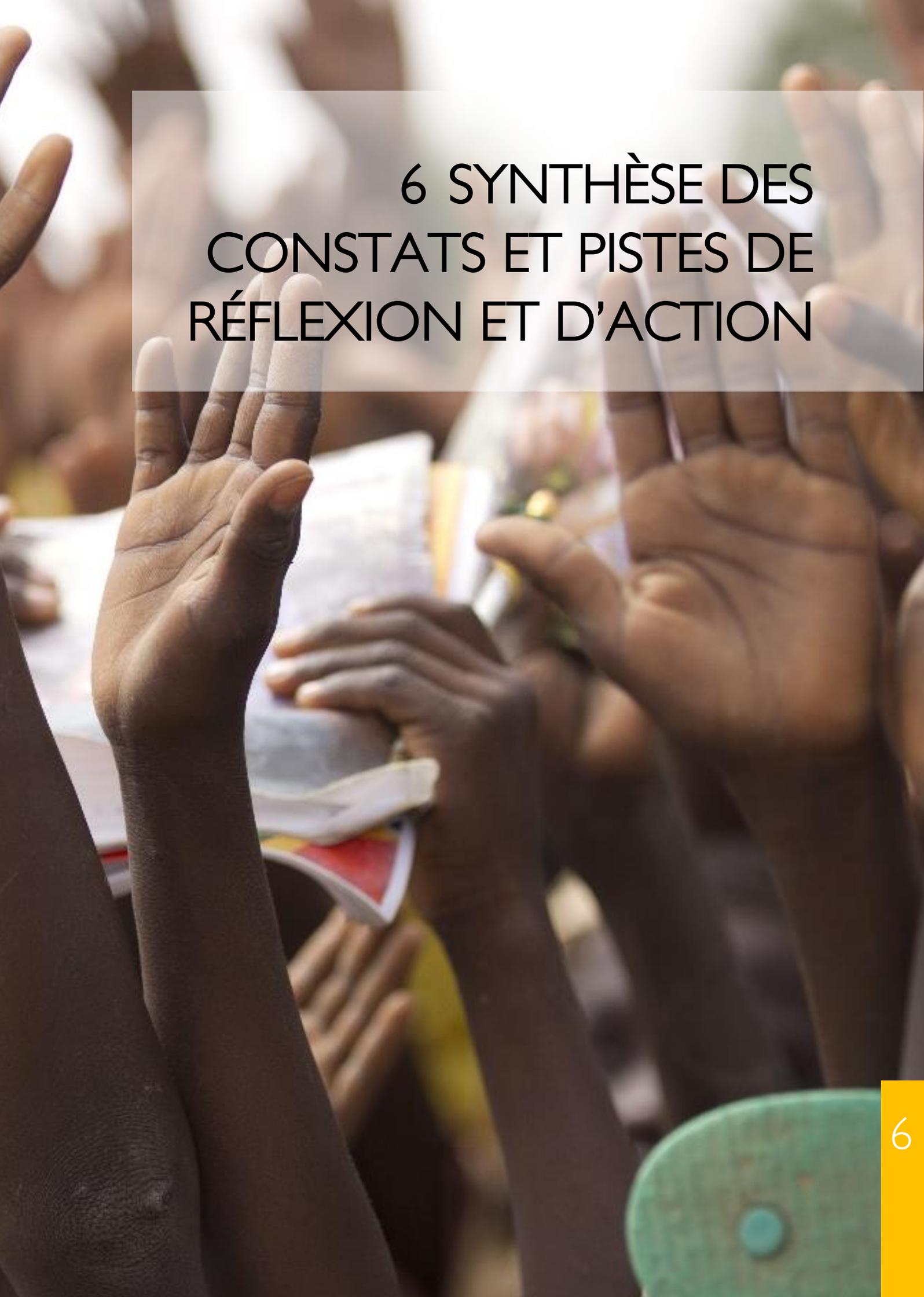
Au niveau « élèves », les facteurs pris en compte n'ont que très peu de pouvoir explicatif sur la variation des scores (moins de 8 % au sein des écoles et entre élèves) de fin de scolarité primaire, que ce soit en lecture ou en mathématiques. Si l'âge des élèves, leurs antécédents scolaires et leurs activités extrascolaires sont associés à leurs performances, ils n'expliquent que très peu les inégalités scolaires. D'autres variables individuelles qui n'ont pu être intégrées dans les modèles pourraient participer à l'explication de ces différences. Par exemple, le niveau de compétence des élèves à leur entrée au primaire, le temps consacré aux devoirs, le bien-être à l'école et l'engagement des élèves dans leurs apprentissages sont autant de variables qui pourraient être explorées.

Les analyses conduites dans ce chapitre mettent en évidence que les inégalités observées dans le système éducatif togolais proviennent essentiellement des différences entre les écoles/classes, même si les caractéristiques des élèves expliquent une partie non négligeable des inégalités. Il est important de tenir compte de ce fait pour prioriser les interventions du Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire et permettre une plus grande équité dans le système.



©Educate a Child





# 6 SYNTHÈSE DES CONSTATS ET PISTES DE RÉFLEXION ET D'ACTION



Ce chapitre synthétise les principaux constats des chapitres précédents et propose quelques pistes de réflexion pour renforcer l'acquisition des compétences clés pour tous les élèves de l'enseignement primaire.

L'étude des performances et des contextes, tant au niveau national qu'à travers les différentes régions du pays, a permis de mieux comprendre le fonctionnement du système éducatif du point de vue de la qualité et de l'équité des apprentissages. Des réflexions, suggestions et études additionnelles sont proposées à partir des grandes tendances observées dans l'évaluation PASEC 2014 au Togo.

Quatre pistes de réflexion sont proposées pour améliorer la qualité et l'équité des apprentissages, à savoir :

- i. Permettre à chaque élève de maîtriser les compétences clés dans les disciplines fondamentales;
- ii. Mettre en place des réformes institutionnelles et des dispositifs qui permettront de réduire le recours massif au redoublement;
- iii. Accentuer les actions en faveur de la réduction des disparités éducatives entre les régions et les groupes d'élèves;
- iv. Promouvoir l'utilisation des données sur les apprentissages dans le suivi des politiques éducatives pour assurer un meilleur pilotage du système éducatif.

Les lignes suivantes développent les constats et réflexions autour de chacune de ces pistes.

## I. Permettre à chaque élève de maîtriser les compétences clés dans les disciplines fondamentales

Au Togo, que ce soit en début ou en fin de scolarité, en langue-lecture et en mathématiques, plus de la moitié des élèves n'atteint pas le seuil « suffisant » de compétence.

### Constats :

En début de scolarité, seulement 20 % des élèves sont au-dessus du seuil « suffisant » de compétence en langue contre légèrement plus de 40 % en mathématiques. La majorité des élèves débutent ainsi leur scolarité sans maîtriser les compétences de base en langue et en mathématiques. En fin de scolarité, on observe que davantage d'élèves dépassent le seuil « suffisant » de compétence dans les deux matières, avec 38,4 % en lecture et 47,6 % en mathématiques. Ces proportions, si elles sont meilleures qu'en début de scolarité, restent toutefois insuffisantes. Les élèves togolais présentent dans l'ensemble de meilleures performances en mathématiques qu'en langue-lecture.

Les écoles privées permettent à une plus grande proportion d'élèves d'acquérir les compétences de base en langue-lecture et en mathématiques. En début de scolarité, 46 % des élèves sont au-dessus du seuil en langue et près de 66 % en mathématiques; en fin de scolarité, ils sont plus de 60 % en lecture et plus de 70 % en mathématiques. Si en début de scolarité l'écart public-privé est important, en fin de scolarité, les écoles publiques de Maritime-Golfe présentent des parts d'élèves au-dessus du seuil similaires à celles des écoles privées avec 45 % en lecture et 61 % en mathématiques.

Les écoles publiques de Centrale font face à de plus grandes difficultés puisqu'elles présentent les plus faibles parts d'élèves maîtrisant les compétences de base en langue-lecture et en mathématiques. En début de scolarité, 93 % des élèves en langue et 87 % en mathématiques sont sous le seuil « suffisant » de

compétence. En fin de scolarité, les proportions se réduisent très légèrement avec 87 % en lecture et 83 % en mathématiques. Les écoles publiques de Centrale présentent également les parts les plus importantes d'atypisme négatif en 6<sup>e</sup> année, et ce, autant en lecture qu'en mathématiques.

Le taux de réussite au Certificat d'Études du Premier Degré (78 %) en fin de primaire en 2014 est plus de deux fois plus élevé que la proportion d'élèves se situant au-dessus du seuil « suffisant » de compétence de l'évaluation PASEC (32,8 %) pour les deux disciplines. Ce constat pourrait résulter de différents facteurs :

- Le test PASEC se caractérise par un niveau d'exigence supérieur aux attentes du programme de fin de primaire au Togo.
- Le niveau de difficulté de l'examen est inférieur aux attentes du programme d'enseignement.

Ces deux facteurs peuvent par ailleurs se conjuguer. Selon les critères du PASEC, une proportion importante d'élèves risquent de rencontrer de nombreuses difficultés au cours de leur scolarité secondaire. Une étude des taux de réussite à l'examen de fin de cycle ainsi qu'une analyse comparative des attentes du programme de fin de primaire et des critères du PASEC devraient permettre de confirmer l'une ou l'autre des deux hypothèses.

### Pistes d'action :

- Élaborer des outils, utilisables au niveau local par les enseignants formés à cet effet, pour détecter les élèves en difficulté et pour identifier les types de difficultés auxquels ils sont confrontés.
- Inciter les enseignants à modifier leurs pratiques didactiques en mathématiques pour couvrir des domaines tels que le raisonnement, la géométrie, la mesure, etc., et non pas essentiellement le calcul. Il serait par exemple utile de mettre en place une enquête ou une évaluation auprès des enseignants afin de déterminer quelles sont les difficultés rencontrées par ces derniers (maîtrise des contenus, approches pédagogiques, questions didactiques) pour mieux les accompagner au niveau de la qualité de leurs enseignements.
- Accompagner les écoles publiques des régions où les résultats sont les plus faibles (Centrale, Kara, Savanes) dans l'amélioration des performances de leurs élèves. Ces régions sont en général celles qui présentent les plus faibles valeurs au niveau des différents indicateurs analysés dans ce rapport.
- Repenser les conditions de réussite à l'examen de fin de primaire en lien avec les attentes du système éducatif au niveau national, mais aussi en prenant en compte les exigences qu'implique l'ouverture du pays à l'international.

## 2. Mettre en place des réformes institutionnelles et des dispositifs qui permettront de réduire le recours massif au redoublement

La pratique du redoublement, très ancrée au Togo, ne permet pas aux élèves redoublants de combler leur écart de performance avec leurs camarades non redoublants.

### Constats :

Au Togo, les parts d'élèves ayant redoublé au moins une fois sont très importantes et parmi les plus élevées des pays de l'évaluation PASEC2014, mais également du reste du continent, qui concentre déjà la part la plus importante des redoublants du primaire au niveau mondial.

En début de scolarité, 10,4 % des élèves togolais ont redoublé au moins une fois. Cette moyenne, bien qu'élevée, reste en dessous de la moyenne PASEC2014 qui est de 13,4 %. Cependant, c'est en fin de scolarité que le Togo se démarque, avec 66,5 % d'élèves ayant redoublé au moins une fois au primaire contre 57,8 % au niveau international. La situation n'est pas homogène au sein du pays et le taux de redoublement varie significativement entre le type d'école (publique ou privée) et la localisation des écoles publiques.

Le redoublement tel que pratiqué au Togo ne permet pas aux élèves en difficulté de combler leur retard. En effet, la modélisation du chapitre 5 a mis en évidence l'écart significatif de performance entre les élèves ayant redoublé et les autres. Depuis 2012, le Togo a mis en place un système de trois sous-cycles dans le primaire avec promotion automatique à l'intérieur des sous-cycles afin de réduire le taux de redoublement. Cependant, au vu des difficultés observées précédemment, la politique de redoublement au Togo ne peut être abordée que sous l'angle quantitatif. En effet, si la réduction des taux de redoublement permet une réduction des coûts, l'objectif premier de celle-ci doit être la réussite des élèves dans le système.

### Pistes d'action :

- Continuer la sensibilisation de tous les acteurs sur les conséquences aux plans cognitif et économique du redoublement, tout en les impliquant dans la définition des mesures d'accompagnement aux élèves en difficulté. Au Togo, 10,4 % des élèves de début de scolarité ont redoublé au moins une classe malgré la mise en place récente du passage automatique dans les sous-cycles.
- Mettre en place des mécanismes d'identification des élèves les plus faibles et les accompagner dans les sous-cycles avant même de considérer leur redoublement. Assurer également un accompagnement effectif des redoublants afin de leur permettre de combler leurs lacunes. Le Togo a en effet défini une politique de tutorat au bénéfice des élèves en difficulté et notamment des redoublants. Cependant, cette politique rencontre actuellement des difficultés de mise en œuvre à cause notamment du manque de temps des enseignants. La politique de tutorat, devenue indispensable au regard des résultats de l'évaluation PASEC2014, pourrait rencontrer un meilleur succès si les conditions de sa mise en œuvre étaient plus favorables au niveau des enseignants.
- Intégrer des indicateurs de suivi des premiers apprentissages dans les plans sectoriels et dans les tableaux de bord des régions, des inspections et des écoles.
- Renforcer le rôle et les missions du préscolaire afin de réduire l'échec scolaire dans la scolarité primaire et renforcer la maîtrise des compétences de base notamment dans les premières années du primaire. Un enseignement préscolaire de qualité pourrait ainsi réduire les risques de redoublement des élèves dans la suite de leur scolarité.

### 3. Accentuer les actions en faveur de la réduction des disparités éducatives entre les classes/écoles et les disparités de genre

Au Togo, les écarts de performance entre les élèves enquêtés proviennent principalement des caractéristiques des classes/écoles fréquentées plutôt que des caractéristiques mêmes des élèves.

Par ailleurs, les filles présentent des performances plus faibles en mathématiques.

#### Constats :

Au Togo, les écoles privées sont plus performantes aussi bien en lecture qu'en mathématiques. Seules les écoles publiques de Maritime-Golfe ont des scores proches de ceux des écoles privées en dernière année du primaire. Il y a également des différences de performance significatives en lecture entre les écoles rurales et les écoles urbaines en fin de scolarité.

L'analyse de la répartition des ressources sur le territoire dans les écoles publiques montre des disparités régionales en matière d'équipement pédagogique des classes et des écoles mais surtout au niveau des infrastructures. La modélisation du chapitre 5 a mis en lumière le fait que les écarts entre les scores des élèves étaient liés davantage aux classes/écoles fréquentées qu'aux caractéristiques des élèves.

Si au cours des années les taux de scolarisation et d'achèvement des filles et des garçons ont augmenté au Togo, l'écart entre les genres ne s'est pas réduit et les garçons maintiennent leur avantage. En début de scolarité, le taux de filles dans l'échantillon PASEC2014 (46,9 %) est l'un des plus faibles des 10 pays participants. En fin de scolarité, le Togo reste dans la moyenne basse (46,1 %). Des différences apparaissent selon la localisation des écoles publiques. En mathématiques, les filles sont significativement moins performantes que les garçons en fin de scolarité. Cette tendance est également observée dans la majorité des pays de l'évaluation PASEC2014. Le contexte socioéconomique et culturel associé à la sous-représentativité des femmes dans l'éducation pourrait expliquer ces résultats.

Le Togo présente également des parts très faibles de femmes en enseignement (17,6 % en début et 2,3 % en fin de scolarité) mais également à la direction d'école (14,2 %). Cette faible représentation des femmes dans le corps enseignant et administratif peut influencer négativement sur la scolarisation des filles.

#### Pistes d'action :

- Poursuivre la politique de dotation en ressources des régions qui tient compte du niveau actuel des ressources scolaires de leurs écoles publiques. La prise en compte du niveau actuel de dotation permet une action ciblée afin de permettre une équité de ressources.
- Poursuivre les actions en faveur de la réduction des disparités entre les filles et les garçons. Il convient de s'interroger sur le contenu et l'application des politiques nationales menées pour réduire les disparités entre les filles et les garçons. La formation des enseignants pourrait également intégrer des modules sur les stéréotypes sexués véhiculés par l'école afin que les enseignants prennent conscience des pratiques et attitudes pouvant favoriser les filles et les garçons dans certaines matières. Les autorités culturelles et religieuses, au niveau local, pourraient aussi contribuer à une élimination progressive de ces stéréotypes.

## 4. Promouvoir l'utilisation des données sur les apprentissages dans le suivi des politiques éducatives pour assurer un meilleur pilotage du système éducatif.

Les indicateurs de suivi des politiques éducatives au primaire se focalisent exclusivement sur le niveau des ressources investies et sur les résultats quantitatifs et les taux de réussite aux examens nationaux de fin de primaire, sans tenir compte des compétences et faiblesses des élèves et de leur progression tout au long du primaire.

Les différences observées entre la réussite des élèves à l'examen de fin de primaire et les difficultés rencontrées par les élèves aux tests PASEC révèlent un fort décalage entre les résultats de ces deux évaluations. Pour rappel, le taux de réussite en 2014 à l'examen de fin de primaire s'élevait à 78 % alors que selon les tests PASEC seulement 32,8 % des élèves parviennent à se hisser au-dessus du seuil « suffisant » de compétence à la fois en lecture et en mathématiques. Il convient de s'interroger sur ce décalage.

Le suivi des apprentissages est assuré par la tenue d'évaluations dans les classes en fonction du besoin. Ces évaluations gagneraient, d'une part, à être revues au niveau méthodologique afin de déceler les difficultés des élèves et, d'autre part, à être mieux utilisées dans le pilotage du système éducatif.

Les indicateurs cibles inscrits aux documents de politique sectorielle mettent l'accent sur l'amélioration des taux d'achèvement et la réduction des taux de redoublement. Cependant, l'intégration d'indicateurs de suivi des compétences clés des élèves aux différents paliers de l'éducation de base et aux différents niveaux du système est indispensable pour mesurer les progrès accomplis. Ces informations sont capitales pour informer tous les acteurs sur l'efficacité du système dans un agenda national où le développement de l'accès au cycle d'éducation de base demeure un enjeu majeur. Les résultats d'apprentissage sont par ailleurs un levier pour agir sur les pratiques dans les classes. Ces indicateurs pourraient être définis dans les régions en fonction de la situation de départ.

### Pistes d'action :

- Impliquer tous les acteurs de l'école, en amont et en aval, dans les évaluations pour faciliter leur compréhension et la prise en charge des recommandations qui pourraient en découler.
- Renforcer l'utilisation des données des évaluations comme indicateurs de suivi des plans sectoriels.
- Renforcer le système national d'évaluation à tous les niveaux pour assurer une mesure dans le temps basée sur des objectifs nationaux.
- Élargir les mécanismes d'évaluation existants aux directions régionales et les articuler dans le temps et dans le cycle de l'éducation de base pour renseigner sur les résultats et les étapes clés.
- Soutenir l'utilisation des données nationales et internationales pour des analyses secondaires qui vont au-delà de la simple description du contexte et de l'estimation des performances moyennes pour les différents sous-groupes. L'évaluation PASEC2014 au Togo a révélé la nécessité de conduire au minimum trois analyses secondaires pouvant impliquer les données collectées initialement sur le système éducatif :
  - La première analyse porte sur la description du contexte des élèves atypiques;
  - La deuxième analyse concerne une analyse du contexte des écoles publiques de Centrale;

- La troisième consiste en l'identification des variables (et non des blocs de variables) qui pèsent le plus sur la réduction des inégalités.
- Envisager des approches complémentaires d'évaluation (observations de classes, enquêtes sur les ménages, études longitudinales) qui pourraient permettre de mieux cerner les variables non mesurées par les évaluations traditionnelles des apprentissages qui ont été menées à ce jour dans le système éducatif.
- Partager les résultats des études et évaluations à tous les niveaux (national et local) du système éducatif.



# Bibliographie

- Anderson, M. B. (1988). *Improving access to schooling in third world: A review* (Bridge Research Report Series No. 1). Cambridge, MA: Harvard University.
- Aos, S., Lieb, R., Mayfield, J., Miller, M. et Pennucci, A. (2004). *Benefits and costs of prevention and early intervention programs for youth*. Olympia, WA: Washington State Institute for Public Policy.
- Barnett, W. S. (1998). Long-term effects on cognitive development and school success. Dans W. S. Barnett et S. S. Boocock (éds.), *Early care and education for children in poverty: Promises, programs, and long-term results* (p. 11–44). Albany, NY: SUNY Press.
- Bernard, J.-M., Tiyab, B. K. et Vianou, K. (2004). *Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone : Bilan et perspectives de dix années de recherche du PASEC*. Mimeo, Dakar: PASEC/CONFEMEN.
- Blau P. et Duncan, O. D. (1967). *The American Occupational Structure*. New Yor: John Wiley and Sons.
- Cameiro, P., Koussihouede, O., Lahire, N., Mommaerts, C. et Meghir, C. (2015). Decentralizing education resources: School grants in Senegal. *National Bureau of Economic Research Working Paper No. 21063*.
- Coleman, J. S. et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Dept. of Health Education and Welfare Office of Education.
- Dee, T. S. (2006). Teachers and the Gender Gaps in Student Achievement. *The Journal of Human Resources*, 25(1), p. 95-135.
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants. Sociologie de la relation pédagogique*. Paris: PUF.
- Guiso, L., Monte, F., Sapienza, P. et Zingales, L. (2008). Culture, Gender, and Math. *Sciencesmag Vol. 320*.
- Hanushek, E. A. et Rivkin, S. G. (2006). Teacher Quality. Dans E. A. Hanushek et F. Welch (éds), *Handbook of Economics of Education* (Vol. 1, p. 1051-1078). Amsterdam: North-Holland.
- Herz, B. et Sperling, G. B. (2004). *What Works in Girls Education: Evidence and Policies from the Developing World*. New York: Council on Foreign Relations.
- Ho Sui Chu, E., et Willms, J. D. (1996). Effects of Parental Involvement on Eighth-Grade Achievement. *Sociology of Education*, 69(2), p. 126-141.
- 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, p. 209-234.
- Hungi, Njora (2011). *Characteristics of Grade 6 Pupils, their Homes and Learning Environments*. Paris: Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ).
- Hungi, N., Makuwa, D., Ross, K., Saito, M., Dolata, S., van Cappelle, F., Paviot, L. et Vellien, J. (2011). *Results: Pupil achievement levels in reading and mathematics*. Paris: Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ).
- INSEED (2015). *Perspectives démographiques du Togo 2011-2031*. Lomé : INSEED UNFPA.
- Konstantopoulos, S. (2008). Do small classes reduce the achievement gap between low and high achievers? Evidence from Project STAR. *Elementary School Journal*, vol. 108, p. 275-291.
- Keeves, J. K. (1995). *The World of Schoolings: Selected Key Findings of 35 Years of IEA Research*. The Hague: IEA.
- Michaelowa, K. (2001). *Primary Education Quality in Francophone Sub-Saharan Africa: Determinants of Learning Achievement and Efficiency Considerations*. Hamburg: Hamburg Institute of International Economics (HWWA).
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. et Drucker, K. T. (2012a). *PIRLS 2011 International Results in Reading. December*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Education Achievement.

- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. et Arora, A. (2012b). *TIMSS 2011 International Results in Mathematics. December*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Education Achievement.
- OCDE (2011). *Résultats du PISA 2009 - Surmonter le milieu social : L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage* (vol. II). PISA, Édition OCDE. Repéré à <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46752603.pdf>
- PASEC (2010). *Synthèse des résultats PASEC VII, VIII et IX*. Dakar: CONFEMEN.
- République du Togo (2014). *Plan Sectoriel de l'Éducation 2014-2025, amélioration de l'accès, de l'équité et de la qualité de l'éducation au Togo*.
- Robertson, D. et Symons, J. (2003). Do Peer Groups Matter? Peer Group versus Schooling Effects on Academic Achievement. *Economica*, 70, p. 31-53.
- Shahjahan, T. (2000). *A Study of the Increase of Number of Female Teachers on the Girl's Enrollment in Rural Schools of Bangladesh*. Dhaka: UNESCO.
- Shin, Y. et Raudenbush, S. W. (2011). The causal effect of class size on academic achievement: Multivariate instrumental variable estimators with data missing at random. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 36, (2), p. 154-185.
- UNESCO – IIPE Pôle de Dakar, équipe nationale du Togo (2014). *Diagnostic du système éducatif togolais : Pour une scolarité primaire universelle et une adéquation formation-emploi*. Dakar: UNICEF.
- UNESCO-ISU (2012). *Opportunités perdues : Impact du redoublement et du départ prématuré de l'école*. Montréal: UNESCO.
- Wössmann, L. et West, M. (2006). Class-size effects in school systems around the world: Evidence from between-grade variation in TIMSS. *European Economic Review*, 50(3), p. 695-736.

40-15

indéfini et d-1 traits

la meilleure évaluation

ne comparaissent pas la loi

la leçon

trouver la dépense totale

calculer la somme qui lui

trouver le prix

trouver le prix

trouver le prix du

---

vendredi ~~à~~ ou de

600 x 2

2000 kg

Le somme

8500



# Liste des annexes

ANNEXE A. EXEMPLES D'ITEMS DU TEST PASEC2014	110
Annexe A1. Exemples d'items du test PASEC2014 de début de scolarité	110
A1.1 Test de langue	110
A1.1.1 Niveau 4	110
A1.1.2 Niveau 3	111
A1.1.3 Niveau 2	112
A1.1.4 Niveau 1	113
A1.1.5 Sous le niveau 1	113
A1.2 Test de mathématiques	114
A1.2.1 Niveau 3	114
A1.2.2 Niveau 2	115
A1.2.3 Niveau 1	116
A1.2.4 Sous le niveau 1	117
A1.3 Exemples d'items de début de scolarité relatifs à la section « Focus sur les résultats des élèves en début de scolarité »	118
A1.3.1 Lire avec aisance les lettres de l'alphabet	118
A1.3.2 Lire avec aisance des mots familiers	118
A1.3.3 Compter jusqu'à 100	119
A1.3.4 Résoudre des additions et des soustractions	119
Annexe A2. Exemples d'items du test PASEC2014 de fin de scolarité	120
A2.1 Test de lecture	120
A2.1.1 Niveau 4	120
A2.1.2 Niveau 3	120
A2.1.3 Niveau 2	121
A2.1.4 Niveau 1	121
A2.1.5 Sous le niveau 1	121
A2.1.6 Exemples d'items de lecture	121
A2.2 Test de mathématiques	124
A2.2.1 Niveau 3	124
A2.2.2 Niveau 2	125
A2.2.3 Niveau 1	125
A2.2.4 Sous le niveau 1	126
A2.2.5 Exemples d'items de mathématiques	126
ANNEXE B. DONNEES DE L'EVALUATION PASEC2014 AU TOGO	129
Annexe B1. Données du chapitre 1	129
Tableau B1.1 : Évolution du taux brut de scolarisation	129
Tableau B1.2 : Évolution du taux net de scolarisation	129
Tableau B1.3 : Évolution des effectifs scolarisés au primaire	129
Annexe B2. Données du chapitre 2	129
Tableau B2.1 : Stratification des pays de l'évaluation PASEC2014	129
Annexe B3. Données du chapitre 3	130
Tableau B3.1 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en langue – Début de scolarité	130
Tableau B3.2 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en mathématiques – Début de scolarité	130
Tableau B3.3 : Relation entre les performances en langue et en mathématiques – Début de scolarité	131
Tableau B3.4 : Relation entre les performances en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité	131
Tableau B3.5 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en lecture – Fin de scolarité	132

Tableau B3.6 : Lien entre les scores moyens nationaux aux tests PASEC de langue-lecture et de mathématiques – Début et fin de scolarité	132
Tableau B3.7 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en mathématiques – Fin de scolarité	132
Tableau B3.8 : Pourcentage d'élèves au niveau national selon le niveau de compétence atteint en langue – Début de scolarité	133
Tableau B3.9 : Pourcentage d'élèves au niveau national selon le niveau de compétence atteint en mathématiques – Début de scolarité	133
Tableau B3.10 : Pourcentage d'élèves au niveau national selon le niveau de compétence atteint en lecture – Fin de scolarité	133
Tableau B3.11 : Pourcentage d'élèves au niveau national selon le niveau de compétence atteint en mathématiques – Fin de scolarité	134
Tableau B3.12 : Écarts de performance en langue et en mathématiques entre les strates et le niveau national – Début de scolarité	134
Tableau B3.13 : Écarts de performance en lecture et en mathématiques entre les strates et le niveau national – Fin de scolarité	134

#### Annexe B4. Données du chapitre 4 135

Tableau B4.1 : Pourcentage de filles par strate et écarts par rapport à la moyenne nationale – Début de scolarité	135
Tableau B4.2 : Pourcentage de filles par strate et écarts par rapport à la moyenne nationale – Fin de scolarité	135
Tableau B4.3 : Performances moyennes des filles et des garçons en lecture par strate – Fin de scolarité	135
Tableau B4.4 : Performances moyennes des filles et des garçons en mathématiques par strate – Fin de scolarité	136
Tableau B4.5 : Performances moyennes des filles et des garçons en langue par strate – Début de scolarité	136
Tableau B4.6 : Performances moyennes des filles et des garçons en mathématiques par strate – Début de scolarité	137
Tableau B4.7 : Proportions de filles et de garçons au-dessus et en dessous du seuil « suffisant » de compétence en langue – Début de scolarité	137
Tableau B4.8 : Proportions de filles et de garçons au-dessus et en dessous du seuil « suffisant » de compétence en mathématique – Début de scolarité	137
Tableau B4.9 : Proportions de filles et de garçons au-dessus et en dessous du seuil « suffisant » de compétence en lecture – Fin de scolarité	138
Tableau B4.10 : Proportions de filles et de garçons au-dessus et en dessous du seuil « suffisant » de compétence en mathématiques – Fin de scolarité	138
Tableau B4.11 : Niveau moyen de l'indice socioéconomique de la famille de l'élève – Fin de scolarité	138
Tableau B4.12 : Différence, entre les strates et le niveau national, de l'intensité du lien entre le niveau socioéconomique et les scores des élèves en lecture – Fin de scolarité	139
Tableau B4.13 : Pourcentage d'élèves atypiques positifs en lecture et en mathématiques aux niveaux national et international – Fin de scolarité	139
Tableau B4.14 : Pourcentage d'élèves atypiques négatifs en lecture et en mathématiques aux niveaux national et international – Fin de scolarité	139
Tableau B4.16 : Pourcentage des élèves qui déclarent pratiquer la langue d'enseignement à la maison par strate, PASEC2014 – Début et fin de scolarité	140
Tableau B4.17 : Pourcentage d'élèves qui déclarent avoir fréquenté le préscolaire – Début et fin de scolarité	140
Tableau B4.18 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon la fréquentation du préscolaire – Fin de scolarité	141
Tableau B4.19 : Pourcentage d'élèves ayant redoublé au moins une fois – Début et fin de scolarité	141
Tableau B4.20 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le redoublement – Fin de scolarité	142
Tableau B4.21 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe – Début et fin de scolarité	142
Tableau B4.22 : Différence, entre les régions et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'équipement de la classe et les scores des élèves en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité	143
Tableau B4.23 : Pourcentage des élèves ayant un manuel de lecture ou de mathématiques en classe – Début et fin de scolarité	143
Tableau B4.24 : Performances des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture et de mathématiques – Fin de scolarité	144
Tableau B4.25 : Répartition des élèves selon le niveau académique de l'enseignant par strate – Début et fin de scolarité	144
Tableau B4.26 : Répartition des élèves selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant par strate – Début de scolarité	145
Tableau B4.27 : Répartition des élèves selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant par strate – Fin de scolarité	145
Tableau B4.28 : Pourcentage d'élèves qui fréquentent une école en milieu rural – Début et fin de scolarité	145
Tableau B4.29 : Performances des élèves selon le milieu d'implantation de l'école fréquentée – Fin de scolarité	146
Tableau B4.30 : Performances des élèves selon le milieu d'implantation de l'école fréquentée – Début de scolarité	146
Tableau B4.31 : Pourcentage des élèves en fonction du type d'école fréquentée – Début et fin de scolarité	147
Tableau B4.32 : Performances des élèves en fonction du type d'école fréquentée – Fin de scolarité	147
Tableau B4.33 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école – Début et fin de scolarité	148
Tableau B4.34 : Intensité, en comparaison avec le niveau national, du lien entre l'indice d'infrastructure et les performances en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité	148
Tableau B 4.35 : Pourcentage d'élèves bénéficiant d'un type particulier de biens en fonction des niveaux de l'indice d'équipement de la classe – Fin de scolarité	149
Tableau B4.36 : Pourcentage d'élèves bénéficiant d'un type particulier de biens en fonction des niveaux de l'indice d'équipement de l'école – Fin de scolarité	150

#### Annexe B5. Données du chapitre 5 151

Tableau B5.1 : Décomposition de la variance des scores en lecture et mathématiques	151
Tableau B5.2 : Facteurs de réussite associés aux performances scolaires : Modèle élèves	151
Tableau B5.3 : Facteurs de réussite associés aux performances scolaires : Modèle élèves-enseignants	151
Tableau B5.4 : Réduction de la variance des scores en lecture et mathématiques	151

# Annexe A. Exemples d'items du test PASEC2014

## Annexe A1. Exemples d'items du test PASEC2014 de début de scolarité

### A1.1 Test de langue

Une série d'exercices reflétant les textes et les questions qui composent le test PASEC2014 de langue accompagne la description de chaque niveau de l'échelle de compétences pour comprendre les caractéristiques des questions et les stratégies mises en place par les élèves pour y répondre. Ces items sont rendus publics et sont libres de droits.

*Tableau A1-1 : Description du test PASEC2014 de langue de début de scolarité primaire, selon les niveaux : domaines et compétences évaluées*

Niveaux	Domaines en langue	Compétences
Niveau 4	Compréhension de l'écrit Décodage et compréhension de l'écrit	Comprendre un texte Lire et comprendre des phrases
Niveau 3	Compréhension de l'écrit Décodage Compréhension de l'oral	Décoder le sens des mots Reconnaître des mots inventés Comprendre un texte
Niveau 2	Décodage Compréhension de l'oral	Reconnaître des syllabes Reconnaître des familles de mots
Niveau 1	Compréhension de l'oral Compréhension de l'oral	Reconnaître du vocabulaire Comprendre du vocabulaire

#### A1.1.1 Niveau 4

*Le lecteur intermédiaire : vers une lecture autonome pour comprendre des phrases et des textes.*

##### Exemples d'exercices illustratifs des compétences des élèves au niveau 4

###### Lire et comprendre des phrases

Pour démontrer la compétence « lire et comprendre des phrases » prise en exemple pour illustrer ce niveau, l'élève est en mesure de lire correctement une phrase simple sous une contrainte de temps de 15 secondes maximum, puis de répondre oralement à une question de compréhension explicite posée oralement après la lecture de la phrase sous une contrainte de temps de 15 secondes maximum.

Dans cet exercice, la qualité de la lecture est corrigée ainsi que la réponse à la question de compréhension; chacune de ces dimensions suit un barème unique de correction sur le modèle correct/incorrect. Les élèves qui n'ont pas lu toute la phrase après 15 secondes, qui changent la lettre d'un mot ou qui changent un mot dans la phrase sont considérés comme ne sachant pas lire la phrase. Les élèves qui font des erreurs de prononciation, qui hésitent, qui lisent lentement et qui décodent en lisant sont considérés comme sachant lire la phrase s'ils sont en mesure de la lire en 15 secondes. Les lecteurs les plus lents, qui ont de la difficulté à décoder et n'ont pas automatisé la lecture des mots familiers, auront de grandes difficultés à lire la phrase en moins de 15 secondes. Ce type de question est classé dans le domaine « décodage ».

*La marchande vend des tomates.*

Après avoir lu la phrase, l'élève doit répondre oralement à une question de compréhension : « Que vend la marchande ? ». Cette question est posée oralement par l'administrateur de test. L'élève peut relire la phrase, en partie ou en totalité, pour rechercher des indices et retrouver l'information. Il dispose de 15 secondes maximum. L'amorce de la question facilite le prélèvement de l'information puisque le sujet et le verbe sont repris dans la question. La réponse acceptée à l'oral est « (des) tomates ». Ce type de question est classé dans le domaine « compréhension de l'écrit ».

### Comprendre un texte

Pour démontrer la compétence « comprendre un texte » prise en exemple pour illustrer ce niveau, l'élève doit lire le texte silencieusement ou à haute voix, comprendre une question posée oralement, puis répondre à cette question en recherchant une information explicite dans le texte. Dans cet exercice, la qualité de la lecture n'est pas corrigée, seules les réponses aux questions de compréhension sont évaluées. L'élève a le temps de relire les questions et la partie du texte qui concerne la question, s'il le souhaite. Ce type de question est classé dans le domaine « compréhension de l'écrit ».

Le papa de ton ami est boulanger. Tous les matins, il se lève à 4 heures pour travailler. Et à 8 heures, la maman de ton ami va vendre le pain au village.

1. Quel est le métier du papa de ton meilleur ami ?
2. A quelle heure se lève le boulanger ?
3. Où va-t-on vendre le pain ?
4. Qui va vendre le pain ?

Par exemple, pour répondre à la question 3, « Où va-t-on vendre le pain ? », en 15 secondes maximum, l'élève peut relire la question ou rechercher dans le texte la partie qui concerne le lieu de vente du pain. L'amorce de la question facilite le prélèvement de l'information puisque le verbe est repris dans la question. La réponse acceptée à l'oral est « (au) marché ».

Par exemple, pour répondre à la question 4, « Qui va vendre le pain ? », en 15 secondes maximum, l'élève peut relire la question ou rechercher dans le texte la partie qui concerne la personne qui va vendre le pain. L'amorce de la question facilite le prélèvement de l'information puisque le verbe et le sujet sont repris dans la question. La réponse acceptée à l'oral est « (la) femme (du) boulanger » ou « (la) maman » ou « (la) maman de mon (meilleur) ami ».

### A1.1.2 Niveau 3

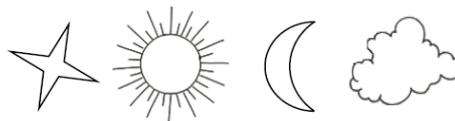
*L'apprenti lecteur : vers le perfectionnement du déchiffrage de l'écrit et des capacités de compréhension orale et de compréhension des mots écrits.*

#### Exemples d'exercices illustratifs des compétences des élèves au niveau 3

##### Décoder le sens des mots

L'élève est capable, en 15 secondes maximum, d'établir une correspondance graphophonétique pour accéder au sens d'un mot familier isolé. Il doit ensuite montrer, parmi une série d'images d'un même champ lexical, celle qui correspond au sens du mot.

lune



Dans cet exemple, l'élève doit lire ou trouver des indices graphiques dans le mot « lune » pour déterminer l'image qui correspond au mot. Ces questions sont classées dans le domaine « compréhension de l'écrit ».

### Reconnaître des mots inventés

Pour répondre aux questions de cet exercice, l'élève doit, en 15 secondes maximum, de déchiffrer des mots inventés (pseudo-mots) parmi une série de 4 mots écrits.

vor

von

rov

vur

Il s'agit ici de reconnaître le pseudo-mot donné à l'oral par l'administrateur de test. La réussite des élèves à cet exercice témoigne de leur capacité à mobiliser les processus d'assemblage pour lire de nouveaux mots. Ces questions sont classées dans le domaine « décodage »

### Comprendre un texte à l'oral

L'élève est en mesure de répondre oralement à des questions explicites de compréhension sur un texte court et simple qui lui est lu 2 fois par l'administrateur de test. Les questions sont posées à la suite du texte.

**« Une jeune fille et son petit frère montent dans un arbre pour jouer. Tout à coup, le garçon tombe de l'arbre. Sa sœur va chercher de l'aide. Alors, une infirmière vient le soigner. »**

**« Qui est tombé de l'arbre ? »**

**« Qui va chercher de l'aide ? »**

**« Pourquoi l'infirmière soigne l'enfant ? »**

Par exemple, pour répondre à la question 1, « Qui est tombé de l'arbre ? », en 15 secondes maximum, l'élève doit faire appel à sa mémoire pour retrouver une information explicite dans le message donné à l'oral. L'amorce de la question facilite le prélèvement de l'information puisque le verbe et le complément sont repris dans la question. La réponse acceptée à l'oral est « (petit) garçon », « (petit) frère », « enfant ». Ces questions sont classées dans le domaine « compréhension de l'oral ».

## A1.1.3 Niveau 2

*L'émergence du lecteur : vers le développement des capacités de déchiffrage de l'écrit et le renforcement des capacités de compréhension orale.*

### Exemples d'exercices illustratifs des compétences des élèves au niveau 2

#### Reconnaître des syllabes

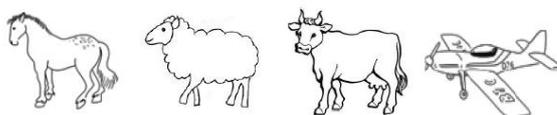
L'élève est capable de manipuler les composantes sonores de mots pour en dénombrer les syllabes dans des mots monosyllabiques, bisyllabiques et trisyllabiques donnés à l'oral.

*Pantalon*

Dans l'exemple ci-dessus, l'élève est capable de dénombrer les 3 syllabes du mot « pantalon » en 5 secondes maximum. L'élève tape dans ses mains pour matérialiser le nombre de syllabes dans le mot lu par l'administrateur de test. Ces questions sont classées dans le domaine « décodage ».

#### Reconnaître des familles de mots

L'élève est en mesure de montrer, en 5 secondes maximum, l'intrus parmi des images dont le nom est donné oralement par l'administrateur de test.



Ces questions sont classées dans le domaine « compréhension de l'oral » et mesurent les dimensions sémantiques.

#### A1.1.4 Niveau I

*L'éveil du lecteur : premiers contacts avec le langage oral et écrit.*

##### Exemples d'exercices illustratifs des compétences des élèves au niveau I

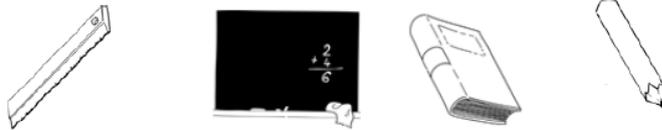
###### Reconnaître du vocabulaire

L'élève doit montrer la partie du corps précisée dans la question en 5 secondes maximum.

Dans cet exemple, l'élève doit montrer une de ses mains suite à la question : « Montre-moi ta main ».

###### Comprendre du vocabulaire

L'élève doit montrer, parmi une série de 4 images d'un même champ lexical, celle qui correspond à un mot donné à l'oral (en 5 secondes maximum).



Dans cet exemple, l'élève doit montrer l'image qui correspond à la question : « Montre-moi le livre ».

Dans ces 2 exemples, les questions sont classées dans le domaine « compréhension de l'oral » et permettent aux élèves de se familiariser avec le vocabulaire de la vie quotidienne.

#### A1.1.5 Sous le niveau I

Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas les compétences mesurées par ce test en langue d'enseignement. Ces élèves sont en difficulté quant aux connaissances et compétences du niveau I.

## A1.2 Test de mathématiques

Une série d'exercices reflétant les questions qui composent le test PASEC2014 de mathématiques accompagne la description de chaque niveau de l'échelle de compétences pour comprendre les caractéristiques des questions et les stratégies mises en place par les élèves pour y répondre. Ces items sont rendus publics et sont libres de droits.

*Tableau A1-2 : Description du test PASEC2014 de mathématiques de début de scolarité primaire, selon les niveaux : domaines et compétences évaluées*

Niveaux	Domaines en mathématiques	Compétences
Niveau 3	Numération	Additionner 2 nombres dont la somme est supérieure à 50 Résoudre un problème statique avec 2 nombres inférieurs à 20
Niveau 2	Numération	Compléter une suite de 2 nombres inférieurs à 20 Résoudre un problème dynamique avec 2 nombres inférieurs à 20
	Géométrie, espace et mesure	Identifier des dispositions spatiales d'objets dans un espace en 2 dimensions
Niveau 1	Numération	Discriminer des quantités d'objets inférieures à 10 Dénombrer une collection d'objets inférieure à 20 Ordonner des nombres inférieurs à 20
	Géométrie, espace et mesure	Apprécier et classer des grandeurs d'objets

### A1.2.1 Niveau 3

#### Exemples de questions illustratives des connaissances et compétences des élèves au niveau 3

##### Additionner 2 nombres dont la somme est supérieure à 50

Pour démontrer la compétence « additionner 2 nombres dont la somme est supérieure à 50 » prise en exemple pour illustrer ce niveau, l'élève doit trouver le bon résultat de l'addition «  $39 + 26$  » en 2 minutes maximum à l'aide d'un brouillon ou d'une ardoise.

$$39 + 26 =$$

L'élève doit utiliser une démarche adéquate pour trouver le bon résultat dans le temps imparti. Il peut par exemple tout compter avec ces doigts ou en symbolisant des bâtonnets, partir du plus grand nombre, 39, pour lui ajouter 26 unités, poser l'addition avec une retenue ou prélever 1 à 26 pour l'ajouter à 39 puis ajouter 25 à 40. Cette question est classée dans le domaine de contenu « arithmétique ».

##### Résoudre un problème statique avec 2 nombres inférieurs à 20

Pour démontrer la compétence « résoudre un problème statique avec 2 nombres inférieurs à 20 » prise en exemple pour illustrer ce niveau, l'élève doit comprendre l'énoncé lu oralement ou relire le problème pour mobiliser une démarche adéquate et trouver la solution en 1 minute maximum. Ce problème implique l'addition de 2 nombres dont la somme est inférieure à 20.

*Il y a une classe de 15 élèves avec des filles et des garçons. 8 élèves dans la classe sont des filles.  
Combien y a-t-il de garçons dans la classe ?*

Il s'agit d'un problème statique (de type combinaison) portant sur la recherche d'un terme initial (connaissant le tout et une des parties, quelle est la valeur de l'autre partie ?) et pouvant être résolu soit par une addition à trou (partie 1 + ? partie 2 ? = tout), soit par une soustraction (tout - partie 1 = ? partie 2 ?). Cette question est classée dans le domaine de contenu « arithmétique ».

## A1.2.2 Niveau 2

### Exemples de questions illustratives des connaissances et compétences des élèves au niveau 2

Compléter une suite de 3 nombres inférieurs à 20

Pour démontrer la compétence « Compléter une suite de 3 nombres inférieurs à 20 » prise en exemple pour illustrer ce niveau, l'élève doit observer une suite logique de nombres avec un trou, 17 \_\_\_ 19, pour trouver le nombre qui manque (18) entre les 2.

17	—	19
----	---	----

La question permet de mesurer la familiarité des élèves avec les nombres et leur compréhension de la chaîne numérique. Cette question est classée dans le domaine « arithmétique ».

### Résoudre un problème dynamique avec 2 nombres inférieurs à 20

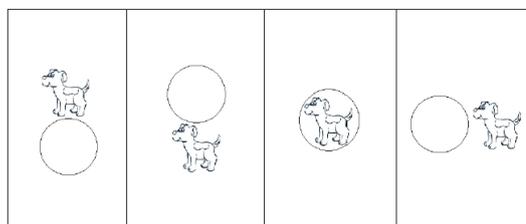
Pour répondre à cette question, l'élève doit comprendre l'énoncé lu oralement ou relire le problème pour mobiliser une démarche adéquate et trouver la solution en 1 minute maximum. Ce problème mobilise l'addition de 2 nombres dont la somme est inférieure à 20.

*Pierre a 5 crayons. Son père lui donne 7 crayons.  
Combien Pierre a-t-il de crayons maintenant ?*

Il s'agit d'un problème dynamique (de type transformation) portant sur la recherche du terme final. Il s'agit d'un problème statique (de type combinaison) qui se résout par une addition des 2 termes du problème. Cette question est classée dans le domaine de contenu « arithmétique ».

### Identifier des dispositions spatiales d'objets dans un espace en 2 dimensions

L'élève doit montrer l'image du chien qui est sur le cercle sous une contrainte de temps de 5 secondes maximum. Il doit identifier la bonne réponse parmi 4 croquis présentant chacun un chien et un cercle dans des dispositions spatiales différentes.



La connaissance des positions des objets comme « au-dessus de », « au milieu de », « à côté de », etc., est indispensable pour pouvoir acquérir des connaissances plus approfondies en géométrie. Cette question est classée dans le domaine de contenu « géométrie, espace et mesure ».

## A1.2.3 Niveau I

### Exemples de questions illustratives des compétences des élèves au niveau I

#### Discriminer des quantités d'objets inférieures à 10

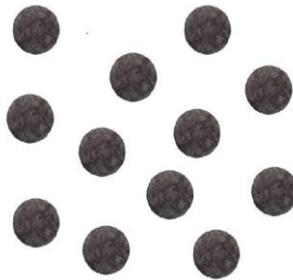
Pour démontrer la compétence « Discriminer des quantités d'objets inférieures à 10 » prise en exemple pour illustrer ce niveau, l'élève doit montrer sur un cahier et sous une contrainte de temps forte (5 secondes maximum), le panier contenant le plus de ballons parmi 4 paniers contenant des quantités différentes de ballons.



La question renvoie à la notion de représentation des quantités. L'élève doit regarder plusieurs collections d'objets de faible quantité dont la différence est visible et significative au premier coup d'œil. Cette question du domaine « arithmétique » invite les élèves à mobiliser leur représentation visuelle des ordres de grandeur et leur appréciation des notions de grandeur (« plus grand » et « plus petit »).

#### Dénombrer une collection d'objets inférieure à 20

L'élève doit identifier la somme totale d'une collection d'objets de même taille et de même couleur en répondant à la question : « Combien y-a-t-il de ronds ? ». L'élève doit compter une collection de 12 ronds sous une contrainte de temps de 30 secondes maximum.



Cette question renvoie à la notion de cardinalité : identifier que le dernier élément correspondant à la somme des objets. Cette question du domaine « arithmétique » invite les élèves à mobiliser simultanément leurs capacités de comptage, de mémorisation et de pointage.

#### Ordonner des nombres inférieurs à 20

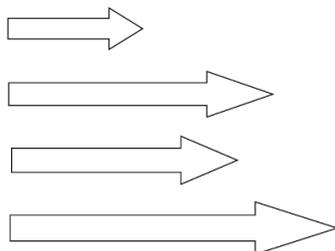
Pour démontrer la compétence « ordonner des nombres inférieurs à 20 » prise en exemple pour illustrer ce niveau, l'élève doit reconnaître sur un cahier et sous une contrainte de temps de 5 secondes maximum le plus petit nombre dans une série de 4 nombres inférieurs à 20 (2 chiffres et 2 nombres). Pour répondre correctement à la question : « Montre-moi le plus petit nombre », l'élève doit identifier les nombres écrits et les ordonner les uns par rapport aux autres en ordre croissant ou décroissant.

8                      4                      15                      17

Cette question renvoie à la construction du concept de nombre comme moyen de comparaison des grandeurs. Cette question du domaine « arithmétique » invite les élèves à mobiliser simultanément leurs connaissances sur les nombres et leurs propriétés.

### Apprécier et classer des grandeurs d'objets

L'élève doit répondre correctement à la question : « Montre-moi la plus grande flèche » en montrant la plus longue parmi une série de 4 flèches de différentes tailles, en 5 secondes maximum. Pour cela, l'élève doit comprendre la notion de mesure « plus grand » puis apprécier et classer les flèches les unes par rapport aux autres.



Cette question du domaine « géométrie, espace et mesure » invite les élèves à mobiliser leur représentation visuelle des ordres de grandeur et leur appréciation des notions de grandeur (« plus grand » et « plus petit »).

### A1.2.4 Sous le niveau I

Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas les compétences mesurées par ce test en mathématiques. Ces élèves sont en difficulté quant aux connaissances et compétences du niveau I.

## A1.3 Exemples d'items de début de scolarité relatifs à la section « Focus sur les résultats des élèves en début de scolarité »

### A1.3.1. Lire avec aisance les lettres de l'alphabet

L'administrateur de test demande à l'élève de lire à haute voix le son ou le nom du plus de lettres de l'alphabet possible en 1 minute. Les lettres sont disposées aléatoirement sur une grille. Le temps de lecture des lettres est mesuré avec un minuteur. Les élèves bloqués sur une lettre sont invités à poursuivre à la lettre suivante après 5 secondes. L'élève est évalué sur sa capacité à lire avec aisance et fluidité. L'exercice comprend 2 exemples pour s'assurer que tous les élèves comprennent le sens de l'exercice.

Exemple :	a	r	Exercice 6		
	e	s	a	i	t
	n	r	u	l	o
	d	c	p	m	v
	q	f	b	g	h
	j	x	y	z	w
	k				

### A1.3.2 Lire avec aisance des mots familiers

L'administrateur de test demande à l'élève de lire à haute voix le plus de mots isolés et irréguliers en 1 minute. Les mots sont disposés sur une grille de 40 mots selon leur fréquence d'apparition dans quelques manuels scolaires de primaire et sur la base de données MANULEX (Lété, Sprenger-Charolles, Colé, 2004). Le temps de lecture des mots est mesuré avec un minuteur. Les élèves bloqués sur un mot sont invités à poursuivre au mot suivant après 5 secondes. L'élève est évalué sur sa capacité à lire avec aisance et fluidité.

Exemple :	ta	les	école	Exercice 8	
	tu	un	de	le	il
	une	elle	du	est	son
	par	ma	ami	mère	dans
	sur	petit	mardi	vélo	bété
	pour	lire	poisson	nous	avoir
	chat	grand	voir	verbe	dire
	aller	gros	matin	trois	monde
	maison	jouer	soir	père	enfant

### A1.3.3 Compter jusqu'à 100

L'administrateur demande à l'élève de compter à partir de 1 jusqu'au plus grand nombre possible, c'est-à-dire jusqu'au moment où il fera une première erreur, aura une hésitation (plus de 5 secondes sur un nombre) ou jusqu'à ce que les 2 minutes soient écoulées. Le temps de comptage est mesuré avec un minuteur. L'administrateur enregistre le dernier nombre lu correctement ou après 2 minutes. L'élève est mis en confiance en début d'exercice, l'administrateur comptant oralement avec lui jusqu'à 3.

### A1.3.4 Résoudre des additions et des soustractions

L'administrateur de test demande à l'élève de résoudre 6 opérations : 3 additions et 3 soustractions. Chaque opération est soumise à l'élève à l'oral et à l'écrit et dévoilée au fur et à mesure par l'administrateur. L'administrateur montre au fur et à mesure chaque opération sur une feuille et la lit en même temps. L'ordre de succession des opérations suit un niveau de difficulté progressif. L'élève dispose de 1 minute maximum pour les opérations simples (résultat inférieur à 20) et 2 minutes maximum pour chaque opération complexe (résultat supérieur à 20). Si l'élève dépasse le temps imparti pour donner sa réponse, l'administrateur passe à l'opération suivante en comptabilisant une mauvaise réponse à l'opération. L'élève peut utiliser une ardoise ou une feuille pour cet exercice comme en situation de classe.

A.	$8 + 5 =$
<hr/>	
B.	$13 - 7 =$
<hr/>	
C.	$14 + 23 =$
<hr/>	
D.	$39 + 26 =$
<hr/>	
E.	$34 - 11 =$
<hr/>	
F.	$50 - 18 =$

## Annexe A2. Exemples d'items du test PASEC2014 de fin de scolarité

### A2.1 Test de lecture

Une série d'exercices reflétant les textes et les questions qui composent le test PASEC2014 accompagne la description de chaque niveau de l'échelle de compétences pour comprendre les caractéristiques des questions et les stratégies mises en place par les élèves pour y répondre. Ces items sont rendus publics et sont libres de droits.

*Tableau A3.1 : Caractéristiques d'un échantillon d'exercices de lecture de l'évaluation PASEC2014*

Niveaux	Nom du texte	Processus cognitif	Format du texte	Question
Niveau 4	Un drôle de rêve	Interpréter et combiner des informations	Texte narratif long	Question 5
	Les déchets	Réaliser des inférences logiques	Document	Question 1
Niveau 3	La météo	Extraire des informations explicites	Document	Question 1
	Le vaccin	Réaliser des inférences logiques	Texte narratif court	Question 5
Niveau 2	Le vaccin	Extraire des informations explicites	Texte narratif court	Question 2
		Extraire des informations explicites	Texte narratif court	Question 4
	Un drôle de rêve	Extraire des informations explicites	Texte narratif long	Question 1
Niveau 1	Le pied	Décoder et reconnaître une information	Mot isolé	Question 1

*Une présentation complète de ces questions est proposée à la fin de l'annexe.*

#### A2.1.1 Niveau 4

Lorsqu'ils lisent des textes littéraires, les élèves de ce niveau sont capables d'identifier l'intention de l'auteur, d'élaborer le sens implicite d'un récit et d'interpréter les sentiments d'un personnage. Pour répondre à la question 5 du texte « Un drôle de rêve » pris en exemple dans le tableau A3.1 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent avoir intégré les différentes étapes du récit et s'appuyer sur leurs expériences et leurs connaissances antérieures pour inférer les sentiments du personnage. Cette question est classée dans le processus cognitif « interpréter et combiner des informations » et porte sur un texte narratif long.

Lorsqu'ils lisent des textes informatifs et des documents, les élèves de ce niveau sont capables de mettre en lien des informations et de comparer les données (tableau, affiche publicitaire...) pour les utiliser. Pour répondre à la question 3 du document « Les déchets » pris en exemple dans le tableau A3.1 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent mettre en relation des intitulés des deux colonnes du tableau (durée de vie et types de déchets). Cette question est classée dans le processus cognitif « réaliser des inférences logiques » puisque la tâche requiert des élèves d'établir un lien qui n'est pas direct entre la durée et l'ordre chronologique. La situation porte sur un document de longueur moyenne avec du texte discontinu.

#### A2.1.2 Niveau 3

Pour répondre à la question 1 du document « La météo » pris en exemple dans le tableau A3.1 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent mettre en relation des éléments explicites présents dans différentes parties du document (la caractéristique du vent « violent » avec le jour de la semaine). Cette question est classée dans le processus cognitif « extraire des informations explicites » puisque les informations à combiner sont clairement identifiables dans le document. La situation porte sur un document de longueur moyenne avec du texte discontinu.

Pour répondre à la question 5 du texte « Le vaccin » pris en exemple dans le tableau A3.1 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent inférer l'identité du narrateur en intégrant l'information contenue dans la phrase précédente. Cette question est classée dans le processus cognitif « réaliser des inférences logiques » puisque la tâche à réaliser est une inférence anaphorique, les élèves doivent identifier la référence d'un pronom. La situation porte sur un texte narratif court.

### A2.1.3 Niveau 2

Pour répondre à la question 4 du texte « Le vaccin » pris en exemple dans le tableau A3.1 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent prélever la réponse directement dans le texte. Ils sont par ailleurs guidés par la présence du terme « piqué » dans l'amorce, qui leur permet de recourir à une stratégie de repérage. Cette question est classée dans le processus cognitif « extraire des informations explicites » puisque l'information à relever est clairement identifiable dans le texte. La situation porte sur un texte narratif court.

Pour répondre à la question 2 du texte « Le vaccin » pris en exemple dans le tableau A3.1 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent identifier la réponse dans le texte mais de manière paraphrasée. Le sujet de la question (les enfants) renvoie à un synonyme dans le texte (les élèves). Cette question est classée dans le processus cognitif « extraire des informations explicites » puisque l'information à relever est clairement identifiable dans le texte. La situation porte sur un texte narratif court.

Pour répondre à la question 1 du texte « Un drôle de rêve » pris en exemple dans le tableau A3.1 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent prélever la réponse directement dans la première phrase du texte. Ils sont par ailleurs guidés par la présence du terme « rencontrent » dans l'amorce, qui leur permet de recourir à une stratégie de repérage. Cette question est classée dans le processus cognitif « extraire des informations explicites » puisque l'information à relever est clairement identifiable dans le texte. La situation porte sur un texte narratif long.

### A2.1.4 Niveau 1

Pour répondre à la question 1 du texte « Le pied » pris en exemple dans le tableau A3.1 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent appairer un mot écrit à l'image qui lui correspond (« Coche le mot où tu vois l'image ») : ils doivent identifier parmi plusieurs images du corps humain celle qui correspond au mot « pied ».

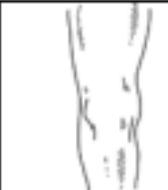
### A2.1.5 Sous le niveau 1

Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas les compétences mesurées par ce test en langue d'enseignement. Ces élèves sont en difficulté quant aux connaissances et compétences du niveau 1.

### A2.1.6 Exemples d'items de lecture

**Niveau 1**

**Coche la case où tu vois un pied.**

			
A. <input type="checkbox"/>	B. <input type="checkbox"/>	C. <input type="checkbox"/>	D. <input type="checkbox"/>

Lis le texte et réponds aux questions qui suivent.

### Un drôle de rêve

1 Trois voleurs rencontrent un jour un paysan monté sur un âne et  
2 tirant une chèvre au bout d'une corde. Le premier fait alors le pari de  
3 dérober à l'homme sa chèvre, le deuxième parie qu'il lui prendra l'âne, et  
4 le troisième qu'il le dépouillera même de ses habits.

5 Le premier voleur s'approche doucement, attache à la queue de l'âne la  
6 clochette qui était suspendue au cou de la chèvre, et fuit avec celle-ci. Le  
7 paysan, s'étant aperçu du vol, rencontre le deuxième voleur et lui  
8 demande s'il n'a pas vu quelqu'un s'enfuyant avec une chèvre.

9 - Si, dit le voleur. Il est parti par là. Dépêche-toi, tu peux le rejoindre. Si  
10 tu veux, je garderai ton âne pendant ce temps-là.

11 Le pauvre paysan court dans la fausse direction et, quand il revient,  
12 l'homme et l'âne ont évidemment disparu. Il arrive en gémissant devant  
13 un puits au bord duquel un homme gémit aussi. Cet homme est le  
14 troisième voleur. Il se plaint au paysan :

15 - J'ai laissé tomber au fond de ce puits une caisse pleine d'argent. Je ne  
16 sais comment la rattraper car je ne suis pas très adroit et j'ai peur de  
17 l'eau.

18 - Qu'à cela ne tienne ! dit le paysan, qui est très serviable. Moi, je peux te  
19 la retrouver.

20 - Si tu le fais, peut-être que je te donnerai une partie de l'argent qu'elle  
21 contient, dit le voleur.

22 Le paysan se déshabille donc et descend dans le puits. Il n'y trouve  
23 aucune caisse mais, quand il remonte, le voleur a disparu avec ses  
24 vêtements.

25 Je me suis réveillé tout en sueur, heureusement que ce n'était qu'un  
26 rêve !

Les voleurs rencontrent...

- A.  un marchand
- B.  un gardien
- C.  un écolier
- D.  un paysan

Niveau 2

Comment le deuxième voleur a-t-il pris l'âne ?

- A.  en mettant de l'argent dans un puits
- B.  en s'enfuyant avec la chèvre
- C.  en laissant tomber une caisse pleine d'argent
- D.  en indiquant une mauvaise direction

Niveau 4

Que veut voler le troisième voleur ?

- A.  l'argent
- B.  la chèvre
- C.  l'âne
- D.  les habits

Niveau 4

F58 L'histoire dit « Il arrive en gémissant devant un puits... » à la ligne 12.  
Comment le paysan se sent-t-il à ce moment de l'histoire ?

- A.  il est désespéré
- B.  il a soif
- C.  il est nerveux
- D.  il a sommeil

Niveau 4

Qui parle aux lignes 9 et 10 ?

- A.  le paysan
- B.  le premier voleur
- C.  le deuxième voleur
- D.  le troisième voleur

Niveau 4

F59 D'après ce que tu as lu, le texte est une histoire...

- A.  vraie
- B.  sans fin
- C.  drôle
- D.  immorale

Niveau 4

Lis le texte et réponds aux questions qui suivent.

Aujourd'hui, nous avons vu une infirmière. Elle a vacciné tous les élèves et la maîtresse contre la fièvre jaune. L'infirmière m'a piqué le bras aussi fort qu'un moustique.

Qui est venu aujourd'hui à l'école ?

- A.  une maîtresse
- B.  une marchande
- C.  une infirmière
- D.  un moustique

Niveau 2

Les enfants ont été vaccinés contre ...

- A.  la fièvre jaune
- B.  les moustiques
- C.  la grippe
- D.  la rougeole

Niveau 2

Où a eu lieu la vaccination ?

- A.  au marché
- B.  à l'école
- C.  au dispensaire
- D.  à la maison

Niveau 2

88 J'ai été piqué sur ...

- A.  la tête
- B.  la jambe
- C.  le pied
- D.  le bras

Niveau 2

89 Qui parle dans le texte ?

- A.  un docteur
- B.  un élève
- C.  une infirmière
- D.  une maîtresse

Niveau 3

Lis le texte et regarde le tableau puis réponds aux questions qui suivent.

### La terre n'est pas une poubelle !

- 1 Lorsqu'on abandonne des déchets dans la nature, on risque de polluer
- 2 notre environnement pour plusieurs générations. Par exemple, un sac
- 3 plastique jeté dans la rue, dans la forêt ou dans la mer, ne se décompose
- 4 pas facilement et peut mettre plusieurs centaines d'années pour
- 5 disparaître.
- 6 La prochaine fois, avant de jeter des déchets dans la nature, réfléchissez
- 7 aux conséquences !

Durée de décomposition des déchets dans la nature	Types de déchets
3 mois	Papier
6 mois	Pelure de fruit
1 an	Journal
2 ans	Filtre de cigarette
5 ans	Chewing-gum
de 10 ans à 100 ans	Canette
de 100 ans à 1000 ans	Plastique
1000 ans	Polystyrène
4000 ans	Verre

5 D'après le tableau, quel est le déchet qui met le plus de temps à se décomposer dans la nature ?

- A.  le papier
- B.  le verre
- C.  le plastique
- D.  le chewing-gum

Niveau 4

7 Si je jette aujourd'hui un papier dans la nature, quand aura-t-il complètement disparu ?

- A.  dans 3 mois
- B.  dans 6 ans
- C.  dans 10 ans
- D.  dans 100 ans

Niveau 3

**Voici l'extrait d'un journal**

Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
8 mars	9 mars	10 mars	11 mars	12 mars	13 mars	14 mars
<b>Température</b>						
<b>Ensoleillement</b>						
<b>Vent</b>						
Nul	Nul	Léger	Faible	Fort	Très Fort	Violent

! Durant cette période, quel jour le vent a-t-il été violent ?

A.  aucun jour

B.  chaque jour

C.  mardi 9

D.  dimanche 14

Niveau 3

34 Dans quelle rubrique trouve-t-on ces informations dans le journal ?

A.  Faits divers

B.  Pronostics de football

C.  Les prévisions météo

D.  Les programmes TV

Niveau 4

## A2.2 Test de mathématiques

Pour illustrer ces résultats, une série d'exercices reflétant les questions qui composent le test PASEC2014 accompagne la description des niveaux pour comprendre les caractéristiques des questions et les stratégies mises en place par les élèves pour y répondre.

*Tableau A3.2 : Caractéristiques d'un échantillon d'exercices de mathématiques de l'évaluation PASEC2014*

Niveaux	Nom de l'exercice	Domaine des mathématiques	Processus cognitif
Niveau 3	Les pirates	Numération	Appliquer
	Multiplier par 3	Numération	Raisonner
	La largeur du rectangle	Mesure	Appliquer
Niveau 2	La cour d'école	Numération	Appliquer
	Le nombre de filles	Numération	Appliquer
	Conversion de masse	Mesure	Appliquer
	Conversion de volume	Mesure	Connaître
	Le cosmonaute	Mesure	Raisonner
	Le rectangle ABCD	Géométrie	Connaître
Niveau 1	La soustraction	Numération	Connaître
	Apprécier les unités de longueur	Mesure	Connaître
	Les coordonnées des points	Géométrie	Connaître

Une présentation complète de ces questions est proposée à la fin de l'annexe.

### A.2.2.1 Niveau 3

En arithmétique, les élèves sont capables de résoudre des problèmes impliquant des fractions ou des nombres décimaux. Pour répondre à la question « Les pirates » prise en exemple dans le tableau A3.2 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent réaliser une addition puis une soustraction de fractions ayant des dénominateurs différents. L'exercice invite les élèves à déterminer la part d'un troisième pirate dans le partage d'un trésor après lui avoir fourni les deux fractions correspondant aux parts des deux premiers pirates. Cette question est classée dans le sous-domaine de contenu « numération » et dans le processus cognitif « appliquer », en raison du caractère routinier de la démarche à mobiliser pour des élèves en fin de primaire.

Pour répondre à la question « Multiplier par 3 » prise en exemple dans le tableau A3.2 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent trouver un nombre qui, multiplié par trois et additionné à 100, serait égal à 790. Cette question implique un raisonnement de nature pré-algébrique puisque les élèves sont amenés à réfléchir à partir d'une quantité inconnue. Cette question est classée dans le sous-domaine de contenu « numération » et dans le

processus cognitif « raisonner », puisque la démarche est abstraite et inhabituelle pour des élèves en fin de scolarité primaire.

Dans le domaine de la mesure, les élèves peuvent résoudre des problèmes impliquant des calculs d'aire ou de périmètre. Ils peuvent aussi repérer des données sur un plan pour calculer une distance tout en respectant les contraintes données dans l'énoncé. Ils peuvent enfin réaliser des calculs et des conversions impliquant des heures, des minutes et des secondes. Pour répondre à la question « La largeur du rectangle » prise en exemple dans le tableau A3.2 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent trouver la largeur d'un rectangle dont l'aire et la longueur sont données. Pour répondre à cet item, ils doivent s'appuyer sur la formule du calcul de l'aire d'un rectangle pour déduire le calcul de la largeur. Cette question est classée dans le sous-domaine de contenu « mesure » et dans le processus cognitif « appliquer », en raison du caractère routinier de la démarche à mobiliser pour des élèves en fin de primaire.

### A2.2.2 Niveau 2

En arithmétique, les élèves sont capables d'effectuer des opérations arithmétiques impliquant des nombres décimaux, soit au niveau des données fournies, soit au niveau de la solution obtenue. Ils peuvent aussi résoudre des problèmes arithmétiques courants en analysant un énoncé ou en prélevant des données dans un tableau à double entrée. À ce niveau, les élèves sont également en mesure de compléter des suites logiques impliquant des nombres décimaux ou des fractions. Pour répondre à la question « La cour de l'école » prise en exemple dans le tableau A3.2 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent définir le nombre de groupes de 26 élèves qu'un maître peut constituer à partir d'un effectif de 136 élèves en réalisant une division avec retenue au-dessus de la centaine à partir de nombres fournis dans l'énoncé. Cette question est classée dans le sous-domaine de contenu « numération » et dans le processus cognitif « appliquer », en raison du caractère routinier de la démarche à mobiliser pour des élèves en fin de primaire. Pour répondre à la question « Le nombre de filles » prise en exemple dans le tableau A3.2 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent prélever des nombres pour les additionner à partir d'un tableau à double entrée. Cette question est classée dans le sous-domaine de contenu « numération » et dans le processus cognitif « appliquer », en raison du caractère routinier de la démarche à mobiliser pour des élèves en fin de primaire.

En mesure, les élèves sont capables de lire l'heure sur une horloge à affichage numérique ou sur une horloge à aiguilles. Ils peuvent réaliser des conversions d'unités de mesure en disposant ou non d'un tableau de conversion. À ce niveau, ils sont également en mesure de résoudre des problèmes arithmétiques impliquant des jours, des heures et des minutes ainsi que des longueurs. Pour répondre à la question « Conversion de masse » prise en exemple dans le tableau A3.2 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent convertir 3000 grammes en kilogrammes à l'aide du tableau de conversion fourni. Cette question est classée dans le sous-domaine de contenu « mesure » et dans le processus cognitif « appliquer ». Pour répondre à la question « Conversion de volume » prise en exemple dans le tableau A3.2 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent convertir 15 hectolitres en litres à l'aide du tableau de conversion fourni. Cette question est classée dans le sous-domaine de contenu « mesure » et dans le processus cognitif « appliquer ». Pour répondre à la question « Le cosmonaute » prise en exemple dans le tableau A3.2 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent calculer le temps passé dans l'espace par un astronaute à travers des opérations arithmétiques et de conversion relatives à des heures et des jours. Cette question est classée dans le sous-domaine de contenu « mesure » et dans le processus cognitif « raisonner » puisque les élèves doivent trouver la démarche adéquate à appliquer à partir d'un énoncé écrit avant de réaliser plusieurs étapes de calcul.

En géométrie, les élèves sont capables de reconnaître le nom de certains solides, des figures géométriques de base et de certaines droites remarquables de ces figures (comme la diagonale ou la médiane). Pour répondre à la question « Le rectangle ABCD » prise en exemple dans le tableau A3.2 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent connaître les caractéristiques d'une droite diagonale dans un rectangle. Cette question est classée dans le sous-domaine de contenu « géométrie » et dans le processus cognitif « connaître » puisque les élèves sont sollicités exclusivement sur des connaissances factuelles.

### A2.2.3 Niveau 1

En arithmétique, les élèves sont capables d'effectuer les quatre opérations de base face à des questions impliquant des nombres entiers et pouvant nécessiter un calcul écrit avec retenue, posé sous cette forme ou non. Pour répondre à la question « La soustraction » prise en exemple dans le tableau A3.2 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent trouver le résultat d'une soustraction avec retenue au-dessus de la centaine déjà posée. Cette

question est classée dans le sous-domaine de contenu « numération » et dans le processus cognitif « connaître » puisque les élèves sont sollicités sur une démarche considérée comme basique et acquise pour des élèves en fin de scolarité primaire.

En mesure, les élèves sont en mesure de reconnaître les unités de mesure de base. Pour répondre à la question « Apprécier les unités de longueur » prise en exemple dans le tableau A3.2 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent trouver l'unité de mesure qui correspond à la longueur parmi le kilogramme, le litre et l'heure. Cette question est classée dans le sous-domaine de contenu « mesure » et dans le processus cognitif « connaître ».

En géométrie, les élèves sont capables de se repérer dans l'espace en identifiant des directions et des positions et en lisant des coordonnées dans un graphique. Pour répondre à la question « Les coordonnées des points » prise en exemple dans le tableau A3.2 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent trouver la position d'un cercle dans un graphique quadrillé en définissant ses coordonnées en abscisse de A à G et en ordonnée de 1 à 5. Cette question est classée dans le sous domaine de contenu « géométrie » et dans le processus cognitif « connaître ».

### A2.2.4 Sous le niveau I

Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas les compétences mesurées par ce test en langue d'enseignement. Ces élèves sont en difficulté quant aux connaissances et compétences du niveau I.

### A2.2.5 Exemples d'items de mathématiques

Niveau I

Quel est le résultat de cette opération ?

$$2003 - 948 = \dots$$

A.  1053

B.  1055

C.  1165

D.  2951

Niveau 1

Quelle unité utilises-tu pour mesurer la longueur de la salle de classe ?

A.  le mètre

B.  le kilogramme

C.  le litre

D.  l'heure

Niveau 1

Voici un graphique :

1								
2								
3					○			
4								
5								
	A	B	C	D	E	F	G	

Quelle est la position du cercle ?

A.  (B ; 1)

B.  (C ; 1)

C.  (G ; 3)

D.  (F ; 3)

Niveau 1

Niveau 2

Dans la cour de l'école, il y a 130 élèves. Le maître veut mettre les élèves en groupes de 26 élèves. Combien de groupes peut-il former ?

- A.  3 groupes
- B.  4 groupes
- C.  5 groupes
- D.  6 groupes

Niveau 2

Le tableau suivant donne le nombre de filles et de garçons dans les classes d'une école :

	CP1	CP2	CE1	CE2	CM1	CM2
filles	16	15	18	16	20	18
garçons	20	18	15	12	16	14

Quel est le nombre total de filles de CP1 et CP2 ?

- A.  15
- B.  16
- C.  31
- D.  38

Niveau 2

Convertis 3000 grammes en kilogrammes.

Utilise le tableau de conversion pour t'aider.

- A.  3 kg
- B.  30 kg
- C.  300 kg
- D.  30000 kg

kg	hg	dag	g

Niveau 2

Un cosmonaute part de la Terre le 15 janvier 2012 à 7 heures du matin. Il revient sur terre le 23 janvier 2012 à 20 heures. Combien de temps a-t-il passé dans l'espace ?

- A.  7 jours et 20 heures
- B.  7 jours et 27 heures
- C.  8 jours et 13 heures
- D.  8 jours et 14 heures

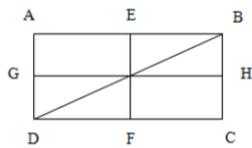
Niveau 2

Convertis 15 hectolitres en litres.

- A.  0,15 l
- B.  150 l
- C.  1500 l
- D.  15000 l

Niveau 2

Voici un rectangle ABCD :



On a tracé trois lignes : DB, EF, GH.

Dans le rectangle ABCD, la ligne DB est.....

- A.  une médiane
- B.  une diagonale
- C.  un diamètre
- D.  un côté

Niveau 2

Niveau 3

Trois pirates se partagent un trésor. Le premier pirate reçoit  $\frac{1}{2}$  du trésor.  
Le second pirate reçoit  $\frac{1}{3}$  du trésor.

Que reçoit le troisième pirate ?

- A.   $\frac{1}{6}$
- B.   $\frac{2}{6}$
- C.   $\frac{3}{4}$
- D.   $\frac{4}{6}$

Niveau 3

On multiplie un nombre par 3, on ajoute 100 et on obtient 790.

Quel est ce nombre ?

- A.  230
- B.  330
- C.  687
- D.  690

Niveau 3

La longueur d'un rectangle est de 50 m, sa surface est de 500 m<sup>2</sup>.

Quelle est la largeur du rectangle ?

- A.  10 m
- B.  50 m
- C.  450 m
- D.  550 m

Niveau 3

# Annexe B. Données de l'évaluation PASEC2014 au Togo

## Annexe B1. Données du chapitre I

*Tableau B1.1 : Évolution du taux brut de scolarisation*

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Filles	103,5 %	107,8 %	102,7 %	104,2 %	115,9 %	121,8 %	120,0 %	123,4 %	124,4 %	121,4 %
Garçons	121,9 %	125,4 %	118,7 %	118,7 %	135,8 %	135,0 %	131,8 %	133,6 %	133,0 %	128,8 %
Total	112,7 %	116,6 %	110,7 %	111,5 %	125,9 %	128,4 %	125,9 %	128,5 %	128,7 %	125,1 %

Source : ISU, <http://data.uis.unesco.org> accédé en juin 2016

*Tableau B1.2 : Évolution du taux net de scolarisation*

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Filles	81,3 %	-	82,4 %	84,1 %	-	-	-	-	-	88,0 %
Garçons	94,5 %	-	93,7 %	94,2 %	-	-	-	-	-	94,3 %
Total	87,9 %	90,4 %	88,1 %	89,1 %	-	-	-	-	-	91,2 %

Source : ISU, <http://data.uis.unesco.org> accédé en juin 2016

*Tableau B1.3 : Évolution des effectifs scolarisés au primaire*

2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
99 6707	1 051 872	1 021 617	1 055 372	1 224 916	1 286 653	1 299 802	1 368 074	1 412 356	1 413 208

Source : ISU, <http://data.uis.unesco.org> accédé en juin 2016

## Annexe B2. Données du chapitre 2

*Tableau B2.1 : Stratification des pays de l'évaluation PASEC2014*

	Premières variables de stratification	Nombre final de strates
Bénin	Départements (12)	6
Burkina Faso	Régions (13)	8
Burundi	Provinces (18)	4
Cameroun	Régions (10) et Langues d'enseignement (2)	11
Congo	Départements (12)	6
Côte d'Ivoire	Régions (31)	6
Niger	Régions (8)	6
Sénégal	Régions (14)	5
Tchad	Régions (22)	7
Togo	Régions (5) et Types d'écoles (2)	6

Tableau B3.1 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en langue – Début de scolarité

	Niveau <1		Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4	
	Pourcentage	Erreur type								
Bénin	15,5	2,3	46,6	3,1	28,3	2,8	6,3	1,4	3,3	0,8
Burkina Faso	8,1	1,8	24,1	2,8	32,3	2,5	20,2	2,2	15,2	2,1
Burundi	0,2	0,2	3,0	1,1	17,6	1,8	23,0	1,9	56,1	2,5
Cameroun	8,9	3,1	29,9	3,0	31,6	4,4	18,7	3,7	11,0	2,1
Congo	4,8	1,5	28,6	4,2	28,6	3,6	21,4	2,9	16,6	2,5
Côte d'Ivoire	7,6	1,9	37,5	3,7	37,6	3,9	11,7	2,1	5,6	1,4
Niger	32,6	4,1	37,0	3,2	20,6	2,2	6,4	1,3	3,4	1,2
Sénégal	13,9	2,7	29,3	3,0	27,9	3,3	12,5	2,0	16,4	3,2
Tchad	11,0	3,1	36,3	4,0	34,7	3,1	13,1	2,6	5,0	1,6
Togo	21,5	2,7	30,4	3,1	28,0	3,1	11,6	2,6	8,5	2,0
Moyenne	12,4	0,7	30,3	1,0	28,7	1,1	14,5	0,7	14,1	0,7

Tableau B3.2 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en mathématiques – Début de scolarité

	Niveau <1		Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3	
	Pourcentage	Erreur type						
Bénin	28,0	3,1	38,5	3,6	25,1	2,9	8,4	1,7
Burkina Faso	9,9	1,9	30,9	3,3	40,9	2,5	18,3	2,7
Burundi	0,1	0,1	3,2	1,0	28,9	2,7	67,7	2,8
Cameroun	10,5	3,4	34,2	3,7	37,1	4,6	18,2	3,0
Congo	3,5	1,1	25,6	2,8	37,7	3,2	33,2	3,3
Côte d'Ivoire	17,5	2,8	48,7	3,3	24,2	2,1	9,6	1,8
Niger	38,7	3,5	33,5	2,4	17,2	2,3	10,6	1,8
Sénégal	12,6	2,2	25,1	3,0	32,2	3,5	30,1	3,8
Tchad	17,6	2,9	34,4	3,6	27,8	2,4	20,2	4,2
Togo	23,9	2,8	34,8	2,9	25,9	2,3	15,4	2,3
Moyenne	16,2	0,9	30,9	1,1	29,7	1,0	23,2	0,9

Tableau B3.3 : Relation entre les performances en langue et en mathématiques – Début de scolarité

	Niveau élèves		Niveau écoles	
	Corrélation	Erreur type	Corrélation	Erreur type
Bénin	0,82	0,02	0,89	0,02
Burkina Faso	0,83	0,02	0,92	0,02
Burundi	0,68	0,05	0,85	0,08
Cameroun	0,87	0,02	0,95	0,02
Congo	0,76	0,02	0,87	0,02
Côte d'Ivoire	0,81	0,03	0,88	0,04
Niger	0,85	0,02	0,93	0,01
Sénégal	0,85	0,02	0,92	0,02
Tchad	0,72	0,02	0,82	0,04
Togo	0,85	0,02	0,95	0,01

Tableau B3.4 : Relation entre les performances en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité

	Niveau élèves		Niveau écoles	
	Corrélation	Erreur type	Corrélation	Erreur type
Bénin	0,86	0,01	0,96	0,01
Burkina Faso	0,84	0,01	0,95	0,01
Burundi	0,72	0,01	0,84	0,03
Cameroun	0,84	0,01	0,95	0,01
Congo	0,80	0,01	0,91	0,01
Côte d'Ivoire	0,80	0,01	0,93	0,01
Niger	0,80	0,02	0,93	0,01
Sénégal	0,89	0,01	0,97	0,01
Tchad	0,82	0,02	0,91	0,02
Togo	0,80	0,01	0,93	0,01

Tableau B3.5 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en lecture – Fin de scolarité

	Niveau <I		Niveau I		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4	
	Pourcentage	Erreur type								
Bénin	4,6	0,6	17,5	1,2	26,2	1,5	29,0	2,0	22,7	1,9
Burkina Faso	2,3	0,6	11,0	1,2	29,8	1,2	35,5	1,3	21,4	1,6
Burundi	0,2	0,1	4,6	0,8	38,7	1,5	49,1	1,5	7,4	0,8
Cameroun	6,0	1,3	20,3	1,6	24,9	1,6	24,7	1,6	24,1	1,9
Congo	4,5	1,0	22,6	1,8	32,2	1,7	23,5	1,9	17,1	1,6
Côte d'Ivoire	4,7	0,8	19,3	1,4	28,0	1,5	25,6	1,5	22,4	1,6
Niger	31,7	1,7	42,3	1,6	17,5	1,5	6,4	0,8	2,1	0,7
Sénégal	4,0	0,8	13,5	1,3	21,3	1,6	26,3	1,6	34,8	2,8
Tchad	20,3	2,1	36,9	2,6	27,1	2,6	12,8	2,4	3,0	1,1
Togo	6,2	0,8	23,9	1,5	31,5	1,4	22,6	1,2	15,8	1,3
Moyenne	<b>8,4</b>	<b>0,4</b>	<b>21,2</b>	<b>0,6</b>	<b>27,7</b>	<b>0,5</b>	<b>25,6</b>	<b>0,5</b>	<b>17,1</b>	<b>0,5</b>

Tableau B3.6 : Lien entre les scores moyens nationaux aux tests PASEC de langue-lecture et de mathématique – Début et fin de scolarité

	Corrélation de rang
Langue-lecture	0,53
Mathématiques	0,62*

\*Significatif à 10 %

Tableau B3.7 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en mathématiques – Fin de scolarité

	Niveau <I		Niveau I		Niveau 2		Niveau 3	
	Pourcentage	Erreur type						
Bénin	24,6	1,8	35,6	1,7	29,0	2,0	10,8	1,9
Burkina Faso	12,6	1,4	28,5	1,3	36,9	1,4	21,9	1,5
Burundi	0,8	0,3	12,4	1,0	46,8	1,6	39,9	1,9
Cameroun	29,8	2,3	34,8	2,0	23,7	1,7	11,8	1,3
Congo	28,1	2,3	42,9	1,7	23,1	1,8	5,9	0,8
Côte d'Ivoire	28,7	1,8	44,4	1,5	23,7	1,5	3,1	0,5
Niger	68,4	2,3	24,0	1,7	6,3	0,9	1,4	0,4
Sénégal	14,7	1,6	26,5	1,9	29,7	2,1	29,1	2,8
Tchad	43,7	2,7	37,2	2,5	16,1	2,7	3,0	1,0
Togo	20,9	1,8	31,6	1,5	27,9	1,5	19,7	1,5
Moyenne	<b>27,2</b>	<b>0,8</b>	<b>31,8</b>	<b>0,5</b>	<b>26,3</b>	<b>0,6</b>	<b>14,7</b>	<b>0,5</b>

Tableau B3.8 : Pourcentage d'élèves au niveau national selon le niveau de compétence atteint en langue – Début de scolarité

	Niveau <I		Niveau I		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4	
	Pourcentage	Erreur type								
Maritime-Golfe public	16,6	5,0	35,7	7,8	32,6	6,5	11,9	6,5	3,1	2,9
Plateaux public	23,4	6,0	35,9	8,0	30,8	7,2	7,7	4,2	2,1	2,6
Centrale public	28,5	9,4	45,5	7,3	19,3	6,7	5,6	3,1	1,1	1,1
Kara public	28,5	9,4	37,0	6,3	25,6	7,5	4,2	2,7	4,7	3,0
Savanes public	43,2	20,7	18,7	8,0	27,6	16,9	10,4	11,6	0,2	0,6
Privé	8,1	4,3	20,2	4,0	25,5	5,2	19,4	3,7	26,6	6,7
Moyenne nationale	21,5	2,7	30,4	3,1	28,0	3,1	11,6	2,6	8,5	2,0

Tableau B3.9 : Pourcentage d'élèves au niveau national selon le niveau de compétence atteint en mathématiques – Début de scolarité

	Niveau <I		Niveau I		Niveau 2		Niveau 3	
	Pourcentage	Erreur type						
Maritime-Golfe public	15,2	5,1	44,7	6,7	28,1	4,3	12,0	3,7
Plateaux public	27,5	6,2	36,8	8,1	24,4	7,9	11,3	6,2
Centrale public	46,0	7,2	40,6	5,4	10,5	3,7	2,9	2,3
Kara public	33,3	9,8	36,3	6,6	23,2	7,5	7,2	3,3
Savanes public	35,9	17,9	34,8	8,0	22,1	9,1	7,2	7,2
Privé	12,4	4,5	21,7	3,7	32,8	3,9	33,1	6,6
Moyenne nationale	23,9	2,8	34,8	2,9	25,9	2,3	15,4	2,3

Tableau B3.10 : Pourcentage d'élèves au niveau national selon le niveau de compétence atteint en lecture – Fin de scolarité

	Niveau <I		Niveau I		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4	
	Pourcentage	Erreur type								
Maritime-Golfe public	2,8	1,0	17,3	2,7	34,7	4,0	28,8	2,5	16,4	4,3
Plateaux public	8,9	2,4	30,4	3,3	39,0	3,0	17,3	3,4	4,4	1,0
Centrale public	9,9	3,5	42,3	5,0	34,6	4,1	11,9	3,2	1,3	0,7
Kara public	11,2	3,8	31,3	3,8	27,3	4,4	21,9	4,3	8,4	2,1
Savanes public	11,3	2,4	35,2	3,8	34,7	3,7	13,5	3,1	5,3	1,8
Privé	2,2	0,8	11,9	2,0	23,7	2,0	28,6	2,1	33,6	2,9
Moyenne nationale	6,2	0,8	23,9	1,5	31,5	1,4	22,6	1,2	15,8	1,3

Tableau B3.11 : Pourcentage d'élèves au niveau national selon le niveau de compétence atteint en mathématiques – Fin de scolarité

	Niveau <1		Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3	
	Pourcentage	Erreur type						
Maritime-Golfe public	8,8	1,9	30,1	4,3	37,1	2,7	24,0	5,1
Plateaux public	24,8	4,4	39,7	3,8	27,8	3,7	7,7	1,8
Centrale public	45,2	9,2	38,2	6,2	14,6	3,8	1,9	1,0
Kara public	30,6	5,3	35,1	3,6	24,8	4,3	9,5	2,7
Savanes public	37,5	4,3	44,9	4,2	14,3	4,2	3,3	1,7
Privé	9,4	2,2	18,7	1,8	32,4	2,9	39,6	2,7
Moyenne nationale	20,9	1,8	31,6	1,5	27,9	1,5	19,7	1,5

Tableau B3.12 : Écarts de performance en langue et en mathématiques entre les strates et le niveau national – Début de scolarité

	Langue		Mathématiques	
	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type
Maritime-Golfe Public	-4,1	10,3	2,8	8,8
Plateaux Public	-23,8	13,5	-13,5	12,2
Centrale Public	-38,1**	15,4	-62,6***	13,6
Kara Public	-29,1	19,0	-30,5	18,5
Savanes Public	-45,8	38,4	-31,1	34,6
Privé	69,1***	15,9	55,8***	13,5

Tableau B3.13 : Écarts de performance en lecture et en mathématiques entre les strates et le niveau national – Fin de scolarité

	Lecture		Mathématiques	
	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type
Maritime-Golfe Public	14,0	7,9	28,1***	8,8
Plateaux Public	-34,1***	7,0	-28,0***	9,1
Centrale Public	-53,3***	8,6	-75,7***	13,7
Kara Public	-28,1***	10,9	-35,8***	11,9
Savanes Public	-43,5***	6,0	-64,7***	7,5
Privé	55,1***	6,0	59,8***	6,9

\*\* Significatif à 5 % \*\*\* Significatif à 1 %

Tableau B4.1 : Pourcentage de filles par strate et écarts par rapport à la moyenne nationale – Début de scolarité

	Pourcentage de filles	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type
Maritime-Golfe public	55,0	3,5	8,1***	3,1
Plateaux public	48,7	4,9	1,7	4,3
Centrale public	38,1	5,6	-8,8	5,5
Kara public	38,7	7,1	-8,2	6,7
Savanes public	38,7	4,0	-8,2**	4,1
Privé	48,3	3,5	1,3	3,2
Moyenne nationale	<b>46,9</b>	<b>1,9</b>	-	-

\*\* Significatif à 5 % \*\*\* Significatif à 1 %

Tableau B4.2 : Pourcentage de filles par strate et écarts par rapport à la moyenne nationale – Fin de scolarité

	Pourcentage de filles	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type
Maritime-Golfe public	45,9	2,4	-0,3	2,0
Plateaux public	43,1	2,3	-3,0	2,2
Centrale public	44,1	3,8	-2,0	3,5
Kara public	41,4	4,7	-4,7	4,4
Savanes public	50,9	2,1	4,8**	2,0
Privé	47,7	2,0	1,6	1,6
Moyenne nationale	<b>46,1</b>	<b>1,1</b>	-	-

\*\* Significatif à 5 % \*\*\* Significatif à 1 %

Tableau B4.3 : Performances moyennes des filles et des garçons en lecture par strate – Fin de scolarité

	Moyenne des filles	Erreur type	Moyenne des garçons	Erreur type	Écart entre filles et garçons	Erreur type
Maritime-Golfe public	517,3	9,6	506,2	10,5	11,1	6,1
Plateaux public	457,6	9,3	466,2	6,5	-8,6	8,0
Centrale public	443,5	8,3	443,9	11,2	-0,3	7,5
Kara public	476,7	16,9	462,7	12,2	14,0	18,1
Savanes public	460,7	8,0	446,8	5,4	13,9**	6,6
Privé	551,9	9,1	552,9	6,4	-1,0	8,3
Moyenne nationale	<b>500,4</b>	<b>4,7</b>	<b>494,7</b>	<b>4,1</b>	<b>5,7</b>	<b>3,9</b>

*Tableau B4.4 : Performances moyennes des filles et des garçons en mathématiques par strate – Fin de scolarité*

	Moyenne des filles	Erreur type	Moyenne des garçons	Erreur type	Écart entre filles et garçons	Erreur type
Maritime-Golfe public	544,2	10,6	551,7	12,1	-7,5	9,0
Plateaux public	479,4	10,7	500,2	8,8	-20,8***	8,0
Centrale public	440,4	12,6	448,5	18,3	-8,1	9,8
Kara public	490,2	11,6	481,4	14,7	8,8	12,5
Savanes public	456,3	11,7	455,5	7,5	0,9	13,3
Privé	571,9	9,8	587,4	6,5	-15,4	8,2
Moyenne nationale	<b>515,8</b>	<b>5,7</b>	<b>523,9</b>	<b>5,3</b>	<b>-8,0</b>	<b>4,7</b>

\*\* Significatif à 5 % \*\*\* Significatif à 1 %

*Tableau B4.5 : Performances moyennes des filles et des garçons en langue par strate – Début de scolarité*

	Moyenne des filles	Erreur type	Moyenne des garçons	Erreur type	Écart entre filles et garçons	Erreur type
Maritime-Golfe public	-	-	-	-	-	-
Plateaux public	-	-	-	-	-	-
Centrale public	-	-	-	-	-	-
Kara public	-	-	-	-	-	-
Savanes public	-	-	-	-	-	-
Privé	545,3	21,9	540,2	20,1	5,1	12,4
Moyenne nationale	<b>473,6</b>	<b>7,8</b>	<b>473,7</b>	<b>8,0</b>	<b>-0,1</b>	<b>8,2</b>

Tableau B4.6 : Performances moyennes des filles et des garçons en mathématiques par strate – Début de scolarité

	Moyenne des filles	Erreur type	Moyenne des garçons	Erreur type	Écart entre filles et garçons	Erreur type
Maritime-Golfe public	-	-	-	-	-	-
Plateaux public	-	-	-	-	-	-
Centrale public	-	-	-	-	-	-
Kara public	-	-	-	-	-	-
Savanes public	-	-	-	-	-	-
Privé	526,4	19,5	533,9	16,0	-7,5	12,8
Moyenne nationale	470,3	7,3	478,3	7,6	-8,0	8,7

\*\* Significatif à 5 % \*\*\* Significatif à 1 %

Tableau B4.7 : Proportions de filles et de garçons au-dessus et en dessous du seuil « suffisant » de compétence en langue – Début de scolarité

	Filles		Garçons		Filles		Garçons	
	Proportion d'élèves en dessous ou au niveau du seuil	Erreur type	Proportion d'élèves en dessous ou au niveau du seuil	Erreur type	Proportion d'élèves au-dessus du seuil	Erreur type	Proportion d'élèves au-dessus du seuil	Erreur type
Maritime-Golfe public	49,7	9,4	55,5	11,5	50,3	9,4	44,5	11,5
Plateaux public	56,9	11,6	61,6	11,8	43,1	11,6	38,4	11,8
Centrale public	78,8	9,5	71,1	10,5	21,2	9,5	28,9	10,5
Kara public	75,1	11,8	59,4	13,8	24,9	11,8	40,6	13,8
Savanes public	63,0	23,6	61,2	23,6	37,0	23,6	38,8	23,6
Privé	28,1	8,1	28,6	7,7	71,9	8,1	71,4	7,7

Tableau B4.8 : Proportions de filles et de garçons au-dessus et en dessous du seuil « suffisant » de compétence en mathématique – Début de scolarité

	Filles		Garçons		Filles		Garçons	
	Proportion d'élèves en dessous ou au niveau du seuil	Erreur type	Proportion d'élèves en dessous ou au niveau du seuil	Erreur type	Proportion d'élèves au-dessus du seuil	Erreur type	Proportion d'élèves au-dessus du seuil	Erreur type
Maritime-Golfe public	63,2	7,4	55,9	8,9	36,8	7,4	44,1	8,9
Plateaux public	63,3	11,4	65,2	9,5	36,7	11,4	34,8	9,5
Centrale public	91,3	5,1	83,7	5,0	8,7	5,1	16,3	5,0
Kara public	81,2	8,5	62,3	11,0	18,8	8,5	37,7	11,0
Savanes public	79,9	9,8	64,9	21,8	20,1	9,8	35,1	21,8
Privé	36,1	8,6	32,2	6,4	63,9	8,6	67,8	6,4

Tableau B4.9 : Proportions de filles et de garçons au-dessus et en dessous du seuil « suffisant » de compétence en lecture – Fin de scolarité

	Filles		Garçons		Filles		Garçons	
	Proportion d'élèves en dessous ou au niveau du seuil	Erreur type	Proportion d'élèves en dessous ou au niveau du seuil	Erreur type	Proportion d'élèves au-dessus du seuil	Erreur type	Proportion d'élèves au-dessus du seuil	Erreur type
Maritime-Golfe public	18,9	3,3	21,0	3,6	81,1	3,3	79,0	3,6
Plateaux public	42,1	6,2	37,3	4,4	57,9	6,2	62,7	4,4
Centrale public	53,2	6,6	51,5	8,2	46,8	6,6	48,5	8,2
Kara public	37,8	8,2	45,8	6,4	62,2	8,2	54,2	6,4
Savanes public	44,4	5,4	48,7	4,9	55,6	5,4	51,3	4,9
Privé	14,8	3,4	13,4	2,5	85,2	3,4	86,6	2,5

Tableau B4.10 : Proportions de filles et de garçons au-dessus et en dessous du seuil « suffisant » de compétence en mathématiques – Fin de scolarité

	Filles		Garçons		Filles		Garçons	
	Proportion d'élèves en dessous ou au niveau du seuil	Erreur type	Proportion d'élèves en dessous ou au niveau du seuil	Erreur type	Proportion d'élèves au-dessus du seuil	Erreur type	Proportion d'élèves au-dessus du seuil	Erreur type
Maritime-Golfe public	38,3	6,2	39,3	5,5	61,7	6,2	60,7	5,5
Plateaux public	70,7	5,0	60,0	5,3	29,3	5,0	40,0	5,3
Centrale public	85,6	4,2	81,7	5,4	14,4	4,2	18,3	5,4
Kara public	61,4	6,3	68,7	7,2	38,6	6,3	31,3	7,2
Savanes public	81,9	6,6	82,8	4,7	18,1	6,6	17,2	4,7
Privé	31,5	4,0	25,0	3,2	68,5	4,0	75,0	3,2

Tableau B4.11 : Niveau moyen de l'indice socioéconomique de la famille de l'élève – Fin de scolarité

	Niveau moyen	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type de l'écart
Maritime-Golfe public	48,4	1,1	-0,6	0,9
Plateaux public	44,7	0,8	-4,3***	0,8
Centrale public	50,4	1,7	1,4	1,6
Kara public	47,7	0,9	-1,2	0,9
Savanes public	45,6	0,9	-3,4***	0,9
Privé	53,2	0,8	4,3***	0,7
Moyenne nationale	<b>49,0</b>	<b>0,4</b>	-	-

\*\* Significatif à 5 % \*\*\* Significatif à 1 %

Tableau B4.12 : Différence, entre les strates et le niveau national, de l'intensité du lien entre le niveau socioéconomique et les scores des élèves en lecture – Fin de scolarité

	Lecture		Mathématiques	
	Écart par rapport à l'effet au niveau national	Erreur type	Écart par rapport à l'effet au niveau national	Erreur type
Maritime-Golfe public	-1,2**	0,6	-1,2	0,7
Plateaux public	-3,0***	0,7	-2,9***	0,8
Centrale public	-5,4***	0,7	-5,8***	1,2
Kara public	-0,9	1,3	-1,4	1,2
Savanes public	-0,5	0,5	-1,5	0,9
Privé	0,8	0,5	1,0	0,6

\*\* Significatif à 5 % ; \*\*\* Significatif à 1 %

Tableau B4.13 : Pourcentage d'élèves atypiques positifs en lecture et en mathématiques aux niveaux national et international – Fin de scolarité

	Lecture				Mathématiques			
	Pourcentage au niveau national	Erreur type	Pourcentage au niveau international	Erreur type	Pourcentage au niveau national	Erreur type	Pourcentage au niveau international	Erreur type
Maritime-Golfe public	16,6	5,6	14,8	5,5	20,2	5,0	26,6	5,0
Plateaux public	6,8	2,3	5,5	1,8	9,5	2,7	13,8	3,1
Centrale public	8,8	3,5	6,6	3,4	5,1	3,2	10,3	3,9
Kara public	17,9	8,3	15,7	6,6	13,3	7,1	17,7	8,2
Savanes public	1,2	1,3	0,7	1,0	0,9	1,4	2,6	1,9
Privé	18,4	4,7	16,6	4,5	23,1	6,5	28,7	7,1
Moyenne nationale	10,9	1,7	9,4	1,7	12,6	1,9	17,1	2,1

Tableau B4.14 : Pourcentage d'élèves atypiques négatifs en lecture et en mathématiques aux niveaux national et international – Fin de scolarité

	Lecture				Mathématiques			
	Pourcentage au niveau national	Erreur type	Pourcentage au niveau international	Erreur type	Pourcentage au niveau national	Erreur type	Pourcentage au niveau international	Erreur type
Maritime-Golfe public	10,5	4,5	9,8	4,2	5,2	4,3	2,8	2,9
Plateaux public	14,4	8,1	14,0	8,1	9,7	8,0	6,0	7,0
Centrale public	53,1	17,1	52,2	17,4	62,0	23,3	55,4	24,3
Kara public	10,3	8,0	10,3	8,0	13,9	8,8	11,3	8,1
Savanes public	18,8	5,3	18,8	5,3	28,9	12,0	16,1	8,6
Privé	2,5	1,0	2,4	0,9	2,1	1,0	1,4	0,9
Moyenne nationale	12,7	3,6	12,4	3,6	13,6	4,6	10,4	4,4

*Tableau B4.16 : Pourcentage des élèves qui déclarent pratiquer la langue d'enseignement à la maison par strate, PASEC2014 – Début et fin de scolarité*

	Début de scolarité		Fin de scolarité	
	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type
Maritime-Golfe public	3,0	1,0	86,2	2,7
Plateaux public	17,3	3,7	85,9	4,1
Centrale public	16,5	7,7	84,0	3,0
Kara public	7,9	1,4	84,6	4,7
Savanes public	37,2	18,6	67,4	11,2
Privé	36,1	8,7	90,9	1,8
Moyenne nationale	<b>20,5</b>	<b>3,8</b>	<b>84,5</b>	<b>1,9</b>
Moyenne internationale	<b>42,5</b>	<b>1,2</b>	<b>78,7</b>	<b>0,9</b>

*Tableau B4.17 : Pourcentage d'élèves qui déclarent avoir fréquenté le préscolaire – Début et fin de scolarité*

	Début de scolarité				Fin de scolarité			
	Pourcentage d'élèves déclarant avoir fréquenté la maternelle	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type	Pourcentage d'élèves ayant fréquenté la maternelle	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type
Maritime-Golfe public	19,4	5,2	-7,0	4,7	21,6	3,4	-10,0***	3,3
Plateaux public	19,3	5,8	-7,2	5,6	23,0	4,8	-8,6*	4,6
Centrale public	21,4	7,3	-5,1	7,3	18,0	3,1	-13,7***	3,4
Kara public	8,7	5,8	-17,8***	5,9	21,0	5,0	-10,6**	4,9
Savanes public	41,8	9,6	15,3*	8,4	33,7	7,8	2,0	6,8
Privé	38,5	6,2	12,0**	5,4	51,5	3,7	19,8***	3,2
Moyenne nationale	<b>26,5</b>	<b>3,0</b>	-	-	<b>31,7</b>	<b>2,0</b>	-	-

\*\* Significatif à 5 % \*\*\* Significatif à 1 %

Tableau B4.18 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon la fréquentation du préscolaire – Fin de scolarité

	Lecture						Mathématiques					
	Moyenne des élèves déclarant avoir fréquenté le préscolaire	Erreur type	Moyenne des élèves déclarant ne pas avoir fréquenté le préscolaire	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type	Moyenne des élèves ayant fréquenté le préscolaire	Erreur type	Moyenne des élèves n'ayant pas fréquenté le préscolaire	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type
Maritime-Golfe public	534,9	11,8	505,6	11,8	29,3	17,0	570,6	13,4	542,7	12,0	27,8	15,4
Plateaux public	471,8	9,5	459,8	7,8	12,0	11,1	496,0	10,5	490,0	9,7	6,0	10,2
Centrale public	-	-	446,1	9,5	-	-	-	-	450,3	16,1	-	-
Kara public	-	-	461,1	13,7	-	-	-	-	480,5	14,8	-	-
Savanes public	-	-	436,5	5,9	-	-	-	-	446,6	9,1	-	-
Privé	586,9	7,0	516,8	8,3	70,1***	9,9	611,9	6,8	547,2	11,9	64,7***	13,3
Moyenne nationale	537,6	6,3	479,1	4,8	58,5***	7,7	555,2	8,0	504,3	5,9	50,9***	9,2

\*\* Significatif à 5 % \*\*\* Significatif à 1 %

Tableau B4.19 : Pourcentage d'élèves ayant redoublé au moins une fois – Début et fin de scolarité

	Début de scolarité				Fin de scolarité			
	Pourcentage d'élèves redoublants	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type	Pourcentage d'élèves redoublants	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type
Maritime-Golfe public	5,6	2,8	-4,8**	2,2	74,5	2,9	8,0***	2,5
Plateaux public	13,0	2,9	2,6	2,9	76,2	2,8	9,7***	2,7
Centrale public	12,0	3,5	1,6	3,6	69,5	3,2	3,0	3,2
Kara public	17,8	2,8	7,4**	3,1	56,5	4,1	-9,9**	4,0
Savanes public	9,4	6,6	-1,0	6,0	67,1	6,7	0,6	5,8
Privé	10,4	3,5	0,0	2,8	56,9	1,5	-9,6***	1,8
Moyenne nationale	10,4	1,7	-	-	66,5	1,5	-	-

\*\* Significatif à 5 % \*\*\* Significatif à 1 %

Tableau B4.20 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le redoublement – Fin de scolarité

	Lecture						Mathématiques					
	Moyenne des non-redoublants	Erreur type	Moyenne des redoublants	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type	Moyenne des non-redoublants	Erreur type	Moyenne des redoublants	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type
Maritime-Golfe public	532,7	11,4	504,3	10,2	-28,5***	6,6	564,3	12,6	543,3	11,7	-21,0**	10,4
Plateaux public	472,5	9,6	459,3	7,1	-13,2	8,8	498,9	13,2	488,5	9,2	-10,3	11,9
Centrale public	459,1	12,3	437,7	8,9	-21,4***	7,7	465,0	18,0	437,7	14,3	-27,2***	10,5
Kara public	485,1	11,3	456,7	15,9	-28,4	15,9	499,4	11,8	474,9	15,3	-24,5	13,8
Savanes public	490,0	11,1	436,7	8,2	-53,3***	16,5	483,6	7,8	443,0	14,2	-40,5**	17,6
Privé	598,3	7,8	518,7	6,2	-79,6***	7,2	623,5	8,7	547,9	7,1	-75,6***	8,2
Moyenne nationale	532,6	5,0	480,2	4,6	-52,4***	5,0	551,7	5,8	505,0	5,7	-46,7***	5,5

\*\* Significatif à 5 % \*\*\* Significatif à 1 %

Tableau B4.21 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe – Début et fin de scolarité

	Début de scolarité				Fin de scolarité			
	Niveau moyen	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type	Niveau moyen	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type
Maritime-Golfe public	50,3	0,8	0,4	1,2	49,9	1,2	0,1	1,0
Plateaux public	48,5	2,5	-1,3	2,3	49,5	1,4	-0,3	1,3
Centrale public	51,3	2,3	1,4	2,3	51,8	1,9	2,0	1,8
Kara public	50,5	1,3	0,7	1,5	55,4	2,0	5,5***	1,9
Savanes public	51,8	0,6	2,0*	1,1	51,9	1,3	2,1*	1,2
Privé	48,3	3,2	-1,5	2,5	46,4	1,1	-3,4***	0,9
Moyenne nationale	49,8	1,0	-	-	49,8	0,6	-	-

\* Significatif à 10 % \*\* Significatif à 5 % \*\*\* Significatif à 1 %

Tableau B4.22 : Différence, entre les régions et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'équipement de la classe et les scores des élèves en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité

	Lecture		Mathématiques	
	Écart par rapport à l'effet au niveau national	Erreur type	Écart par rapport à l'effet au niveau national	Erreur type
Maritime-Golfe public	-1,1	1,3	-1,9	1,2
Plateaux public	-1,4	1,0	-1,6	1,3
Centrale public	1,8**	0,9	2,1	1,3
Kara public	2,4**	1,1	3,0***	1,0
Savanes public	-2,1**	1,1	-1,4	1,3
Privé	3,6***	0,8	4,3***	0,8

\*\* Significatif à 5 % \*\*\* Significatif à 1 %

Tableau B4.23 : Pourcentage des élèves ayant un manuel de lecture ou de mathématiques en classe – Début et fin de scolarité

	Début de scolarité				Fin de scolarité			
	Lecture		Mathématiques		Lecture		Mathématiques	
	Pourcentage d'élèves ayant un manuel en classe	Erreur type	Pourcentage d'élèves ayant un manuel en classe	Erreur type	Pourcentage d'élèves ayant un manuel en classe	Erreur type	Pourcentage d'élèves ayant un manuel en classe	Erreur type
Maritime-Golfe public	74,2	13,8	91,8	6,6	52,8	10,0	60,7	12,3
Plateaux public	60,6	13,0	65,2	10,0	38,6	4,7	63,0	8,8
Centrale public	52,0	16,5	89,9	9,7	44,4	14,1	78,6	8,0
Kara public	40,4	17,4	76,4	15,3	64,9	14,3	83,9	9,7
Savanes public	28,4	21,2	92,5	8,4	36,9	7,1	59,0	17,3
Privé	56,7	10,2	70,8	6,8	39,6	6,2	44,1	6,9
Moyenne nationale	55,6	6,8	81,0	4,1	45,0	3,6	60,0	4,7
Moyenne internationale	35,4	1,9	39,5	1,7	36,4	1,3	41,9	1,5

Tableau B4.24 : Performances des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture et de mathématiques – Fin de scolarité

	Lecture						Mathématiques					
	Moyenne des élèves ayant un manuel	Erreur type	Moyenne des élèves ayant moins d'un manuel	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type	Moyenne des élèves ayant un manuel	Erreur type	Moyenne des élèves ayant moins d'un manuel	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type
Maritime-Golfe public	518,0	19,2	504,3	7,1	13,6	22,0	554,4	17,5	538,7	11,7	15,7	22,8
Plateaux public	455,4	9,0	467,0	9,1	-11,5	12,5	482,8	14,0	510,2	15,2	-27,4	23,4
Centrale public	446,1	7,8	441,8	17,2	4,2	18,4	437,8	17,5	-	-	-	-
Kara public	469,4	15,9	466,9	44,7	2,5	54,0	491,7	14,0	-	-	-	-
Savanes public	427,3	7,6	469,5	7,3	-42,2***	10,4	454,8	9,3	457,5	35,5	-2,7	41,8
Privé	589,7	11,3	529,1	10,0	60,6***	15,8	633,1	8,6	538,5	12,5	94,5***	14,8
Moyenne nationale	503,8	7,5	491,8	5,2	12,0	10,0	523,0	8,2	516,0	7,6	7,0	12,6

\*\*\* Significatif à 1 %

Tableau B4.25 : Répartition des élèves selon le niveau académique de l'enseignant par strate– Début et fin de scolarité

	Début de scolarité						Fin de scolarité					
	Niveau primaire		Niveau secondaire		Niveau universitaire		Niveau primaire		Niveau secondaire		Niveau universitaire	
	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type
Maritime-Golfe public	0	0	96,9	3,2	3,1	3,2	0	0	81,1	8,3	18,9	8,3
Plateaux public	0	0	100,0	0,0	0,0	0,0	0	0	79,9	5,5	20,1	5,5
Centrale public	0	0	76,1	14,2	23,9	14,2	0	0	75,3	11,5	24,7	11,5
Kara public	0	0	81,9	13,3	18,1	13,3	0	0	51,6	12,8	48,4	12,8
Savanes public	0	0	96,6	3,9	3,4	3,9	0	0	37,1	7,4	62,9	7,4
Privé	0	0	83,8	9,3	16,2	9,3	0	0	81,6	6,0	18,4	6,0
Moyenne nationale	0	0	90,6	3,3	9,4	3,3	0	0	71,5	3,4	28,5	3,4
Moyenne internationale	0,2	0,1	76,6	1,9	23,2	1,9	0,4	0,2	61,1	1,2	38,5	1,2

Tableau B4.26 : Répartition des élèves selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant par strate – Début de scolarité

	Aucune formation		Moins de six mois		Un an		Deux ans et plus	
	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type
Maritime-Golfe public	58,5	13,3	28,6	11,0	5,0	5,1	7,9	5,8
Plateaux public	63,8	11,2	36,2	11,2	0,0	0,0	0,0	0,0
Centrale public	73,5	15,3	16,6	12,1	9,9	9,9	0,0	0,0
Kara public	66,4	18,7	25,7	16,2	7,9	8,0	0,0	0,0
Savanes public	86,6	10,9	2,5	3,0	10,9	9,8	0,0	0,0
Privé	65,1	10,0	25,5	7,9	9,4	6,5	0,0	0,0
Moyenne nationale	<b>67,2</b>	<b>5,6</b>	<b>23,8</b>	<b>4,6</b>	<b>7,0</b>	<b>2,9</b>	<b>2,0</b>	<b>1,4</b>
Moyenne internationale	21,5	1,3	18,3	1,9	23,8	2,0	36,3	1,8

Tableau B4.27 : Répartition des élèves selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant par strate – Fin de scolarité

	Aucune formation		Moins de six mois		Un an		Deux ans et plus	
	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type
Maritime-Golfe public	31,6	8,2	49,7	6,6	18,7	8,4	0	0
Plateaux public	16,9	5,8	71,2	7,3	7,3	4,3	4,6	3,7
Centrale public	28,0	12,5	63,1	14,1	6,4	4,6	2,5	2,6
Kara public	4,6	4,5	80,2	9,5	7,7	5,6	7,5	5,7
Savanes public	47,0	18,4	44,8	17,6	5,0	3,3	3,1	2,3
Privé	50,8	7,1	20,9	5,1	10,4	4,9	17,8	6,2
Moyenne nationale	<b>34,3</b>	<b>4,3</b>	<b>48,0</b>	<b>3,9</b>	<b>10,5</b>	<b>2,7</b>	<b>7,2</b>	<b>2,0</b>
Moyenne internationale	10,2	0,7	16,6	0,9	31,0	1,2	42,2	1,1

Tableau B4.28 : Pourcentage d'élèves qui fréquentent une école en milieu rural – Début et fin de scolarité

	Début de scolarité				Fin de scolarité			
	Pourcentage d'élèves fréquentant une école en milieu rural	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type	Pourcentage d'élèves fréquentant une école en milieu rural	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type
Maritime-Golfe public	72,4	13,1	10,8	10,6	60,4	10,4	-0,4	8,2
Plateaux public	64,8	9,4	3,3	9,6	73,2	5,8	12,4**	5,9
Centrale public	72,9	10	11,3	10,8	66,7	14,2	5,9	13,4
Kara public	81,7	8,5	20,1**	9,5	73,3	3,9	12,5***	4,8
Savanes public	63,1	37,1	1,5	33,8	66	5	5,2	5,3
Privé	37,2	7,7	-24,3***	8,1	46,1	4,8	-14,7***	4,5
Moyenne nationale	<b>61,6</b>	<b>5,8</b>	-	-	<b>60,8</b>	<b>3,2</b>	-	-

\*\* Significatif à 5 % \*\*\* Significatif à 1 %

Tableau B4.29 : Performances des élèves selon le milieu d'implantation de l'école fréquentée – Fin de scolarité

	Lecture						Mathématiques					
	Moyenne des élèves milieu rural	Erreur type	Moyenne des élèves milieu urbain	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type	Moyenne des élèves milieu rural	Erreur type	Moyenne des élèves milieu urbain	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type
Maritime-Golfe public	490,3	12,8	543,3	13,7	53,0***	20,3	531,1	11,9	574,4	16,9	43,3**	19,9
Plateaux public	447,0	8,0	-	-	-	-	475,6	10,7	-	-	-	-
Centrale public	452,8	8,0	-	-	-	-	462,8	9,4	-	-	-	-
Kara public	436,7	13,1	-	-	-	-	458,3	15,8	-	-	-	-
Savanes public	424,4	5,1	-	-	-	-	434,8	7,6	-	-	-	-
Privé	503,2	9,1	594,5	8,1	91,3***	13,4	528,5	11,9	624,0	8,1	95,5***	15,0
Moyenne nationale	465,3	5,1	546,9	7,4	81,6***	9,5	490,6	6,0	566,0	10,1	75,4***	12,1

\*\*\* Significatif à 1 %

Tableau B4.30 : Performances des élèves selon le milieu d'implantation de l'école fréquentée – Début de scolarité

	Langue						Mathématiques					
	Moyenne des élèves milieu rural	Erreur type	Moyenne des élèves milieu urbain	Erreur type	Écart moyen	Erreur type	Moyenne des élèves milieu rural	Erreur type	Moyenne des élèves milieu urbain	Erreur type	Écart moyen	Erreur type
Maritime Golfe public	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Plateaux public	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Centrale public	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Kara public	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Savanes public	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Privé	540,2	20,1	545,3	21,9	126,0***	32,1	533,9	16,0	526,4	19,5	113,0***	27,0
Moyenne nationale	473,7	8,0	473,6	7,8	93,2***	13,3	478,3	7,6	470,3	7,3	84,8***	11,3

\*\*\* Significatif à 1 %

Tableau B4.31 : Pourcentage des élèves en fonction du type d'école fréquentée – Début et fin de scolarité

	Début de scolarité						Fin de scolarité						
	L'élève est dans une école communautaire		L'élève est dans une école publique		L'élève est dans une école privée		L'élève est dans une école communautaire		L'élève est dans une école publique		L'élève est dans une école privée		
	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	
Maritime-Golfe public	0	0	100	0	0	0	0	0	0	100	0	0	0
Plateaux public	0	0	100	0	0	0	0	0	0	100	0	0	0
Centrale public	0	0	100	0	0	0	0	0	0	100	0	0	0
Kara public	0	0	100	0	0	0	0	0	0	100	0	0	0
Savanes public	0	0	100	0	0	0	0	0	0	100	0	0	0
Privé	6,6	6,4	3,0	2,9	90,5	7,0	1,3	1,3	1,7	1,2	97,0	1,8	1,8
Moyenne nationale	1,7	1,7	75,1	2,1	23,2	2,5	0,4	0,4	71,8	1,3	27,8	1,4	1,4
Moyenne internationale	2,8	0,4	80,4	1,2	16,7	1,0	1,9	0,2	82,4	0,6	15,6	0,6	0,6

Tableau B4.32 : Performances des élèves en fonction du type d'école fréquentée – Fin de scolarité

	Lecture						Mathématiques					
	Moyenne des élèves dans une école publique	Erreur type	Moyenne des élèves dans une école privée	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type	Moyenne des élèves dans une école publique	Erreur type	Moyenne des élèves dans une école privée	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type
Maritime-Golfe public	511,3	9,6	-	-	-	-	548,3	10,5	-	-	-	-
Plateaux public	462,5	6,8	-	-	-	-	491,2	8,9	-	-	-	-
Centrale public	443,7	9,2	-	-	-	-	444,9	15,0	-	-	-	-
Kara public	468,5	11,3	-	-	-	-	485,1	12,1	-	-	-	-
Savanes public	453,9	6,1	-	-	-	-	455,9	7,4	-	-	-	-
Privé	-	-	552,7	7,0	-	-	-	-	582,6	7,1	-	-
Moyenne nationale	475,2	5,0	552,7	7,0	77,6***	8,7	495,5	6,4	582,6	7,1	87,2***	9,8

\*\*\* Significatif à 1 %

Tableau B4.33 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école – Début et fin de scolarité

	Début de scolarité				Fin de scolarité			
	Niveau moyen	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type	Niveau moyen	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type
Maritime-Golfe public	39,8	2,2	-6,5***	1,7	42,4	1,8	-4,3***	1,5
Plateaux public	42,7	1,6	-3,6**	1,6	42,3	1,6	-4,4***	1,5
Centrale public	46,8	2,5	0,5	2,5	46,4	1,3	-0,2	1,3
Kara public	48,7	1,4	2,4	1,6	47,5	1,3	0,8	1,4
Savanes public	45,2	1,6	-1,1	1,7	44,1	1,2	-2,6**	1,2
Privé	54,5	2,4	8,2***	1,9	53,5	1,3	6,9***	1,0
Moyenne nationale	<b>46,3</b>	<b>1,0</b>			<b>46,7</b>	<b>0,6</b>	-	-

\*\* Significatif à 5 % \*\*\* Significatif à 1 %

Tableau B4.34 : Intensité, en comparaison avec le niveau national, du lien entre l'indice d'infrastructure et les performances en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité

	Lecture		Mathématiques	
	Écart par rapport à l'effet au niveau national	Erreur type	Écart par rapport à l'effet au niveau national	Erreur type
Maritime-Golfe public	-3,9***	1,0	-3,6***	1,0
Plateaux public	-1,8**	0,7	-1,6**	0,7
Centrale public	-1,4	1,0	-1,1	1,1
Kara public	1,4	3,2	-0,2	2,6
Savanes public	-1,3	1,2	-2,5**	1,0
Privé	1,2***	0,4	1,4***	0,5

\*\*=Significatif à 5 % \*\*\* Significatif à 1 %

Tableau B 4.35 : Pourcentage d'élèves bénéficiant d'un type particulier de biens en fonction des niveaux de l'indice d'équipement de la classe – Fin de scolarité

	Faible	Relativement faible	Relativement élevé	Élevé
Un manuel par élève en français	4,7	43,1	56,9	74,9
Un manuel pour deux élèves en français	24,1	29,6	20,3	22,9
Un manuel pour trois élèves en français	23,3	19,5	17,7	2,2
Un manuel pour quatre élèves en français	8,3	3,8	3,1	0,0
Un manuel pour plus de quatre élèves en français	16,8	3,1	2,0	0,0
Aucun manuel en français	22,8	0,9	0,0	0,0
Un manuel par élève en mathématiques	10,1	64,7	75,8	86,6
Un manuel pour deux élèves en mathématiques	17,2	20,2	21,5	13,4
Un manuel pour trois élèves en mathématiques	19,9	11,2	0,0	0,0
Un manuel pour quatre élèves en mathématiques	10,1	0,0	1,2	0,0
Un manuel pour plus de quatre élèves en mathématiques	12,5	3,1	1,6	0,0
Aucun manuel en mathématiques	30,2	0,9	0,0	0,0
Manuel de français pour le maître	77,3	88,3	99,7	100,0
Manuel de mathématique pour le maître	78,0	94,4	99,4	98,3
Guide pédagogique de français pour le maître	32,2	62,7	88,9	96,7
Guide pédagogique de mathématiques pour le maître	55,1	84,0	91,0	96,2
Programme de français pour le maître	37,9	59,6	78,9	83,0
Programme de mathématiques pour le maître	55,3	71,7	81,6	87,6
Un tableau	93,7	99,4	100,0	100,0
Des craies	95,1	100,0	100,0	100,0
Une règle pour tableau	78,0	90,1	99,5	97,7
Une équerre pour tableau	78,1	88,3	99,7	100,0
Un compas pour tableau	77,5	77,0	99,0	96,0
Un dictionnaire	37,4	46,1	57,3	86,7
Une carte du monde ou un globe	12,3	33,7	35,7	76,0
Une carte de l'Afrique	10,8	31,9	40,3	78,4
Une carte du pays	20,1	45,6	61,0	96,5
Un bureau pour le maître	50,8	64,6	78,8	95,3
Une chaise pour le maître	37,2	66,7	76,1	95,9
Une armoire	13,0	21,0	29,1	51,7
Nombre de places assises supérieur au nombre d'élèves	35,0	48,4	66,2	83,0
Nombre de supports pour écrire supérieur au nombre d'élèves	27,8	38,0	42,3	73,0
Nombre de places assises sur des bancs ou chaises égal ou supérieur au nombre d'élèves dans la classe	35,8	49,4	66,3	83,0
Nombre de places assises sur des bancs ou chaises inférieur au nombre d'élèves dans la classe (plus de la moitié des élèves ont une place assise dans la classe)	33,2	36,9	28,0	11,2
Nombre de places assises sur des bancs ou chaises inférieur au nombre d'élèves dans la classe (moins de la moitié des élèves ont une place assise dans la classe)	31,0	13,7	5,7	5,8
Nombre de supports pour écrire, table ou pupitre, égal ou supérieur au nombre d'élèves dans la classe	38,6	40,0	47,8	75,7
Nombre de supports pour écrire, table ou pupitre, inférieur au nombre d'élèves dans la classe (plus de la moitié des élèves en ont)	41,9	45,5	49,4	19,8
Nombre supports pour écrire, table ou pupitre, inférieur au nombre d'élèves dans la classe (moins de la moitié des élèves en ont)	19,5	14,6	2,8	4,5

Tableau B4.36 : Pourcentage d'élèves bénéficiant d'un type particulier de biens en fonction des niveaux de l'indice d'équipement de l'école – Fin de scolarité

	Faible	Relativement faible	Relativement élevé	Élevé
Plus de 75 % des salles de classe de l'école sont considérées comme fonctionnelles par le directeur	67,8	87,5	96,3	96,8
Un bureau séparé pour le directeur	17,1	61,7	87,3	92,2
Un secrétariat	0,0	4,0	6,5	43,2
Un lieu de stockage du matériel	20,4	52,1	63,3	66,5
Une salle de maîtres	0,0	0,9	0,6	12,7
Une cour de récréation	81,8	99,5	99,7	100,0
Un terrain de sport	44,4	53,2	52,1	52,1
Une clôture qui entoure l'école	0,8	5,3	22,7	69,2
Une boîte à pharmacie	0,2	1,6	8,3	45,9
Un ou des logements pour les maîtres	0,9	7,9	12,7	17,0
L'eau courante	0,0	4,0	12,7	31,1
Une source d'eau potable autre que l'eau courante	2,5	21,1	42,7	74,2
L'électricité	0,3	2,5	9,2	71,0
Pas de toilettes avec chasse d'eau ni latrines	83,7	49,8	29,9	3,3
Pas de toilettes avec chasse d'eau mais latrines	16,3	50,2	69,5	63,4
Toilettes avec chasse d'eau et latrines	0,0	0,0	0,6	33,3

## Annexe B5. Données du chapitre 5

Tableau B5.1 : Décomposition de la variance des scores en lecture et mathématiques

Lecture				Mathématiques			
Variance Écoles	Variance Élèves	Variance entre écoles	Variance entre élèves	Variance Écoles	Variance Élèves	Variance entre écoles	Variance entre élèves
4 718,3	4 044,8	53,8 %	46,2 %	6 092,2	4 830,9	55,8 %	44,2 %

Tableau B5.2 : Facteurs de réussite associés aux performances scolaires : Modèle élèves

	Lecture		Mathématiques	
	Coefficient de régression	Erreur type	Coefficient de régression	Erreur type
L'élève est une fille	-4,7	2,6	-15,6***	3,1
Âge de l'élève	-9,6***	1,8	-6,1**	2,0
L'élève a redoublé au moins une fois	-28,6***	3,8	-26,3***	4,6
L'élève a fait la maternelle	5,2	4,2	-1,5	4,7
L'élève fait des travaux extrascolaires	-4,7	3,3	-2,7	3,9
Niveau socioéconomique de la famille de l'élève	0,5	2,3	-2,8	3,2
Constante	515,4	6,6	541,8	7,8

\*\* Significatif au seuil de 5 % \*\*\* Significatif au seuil de 1 %

Tableau B5.3 : Facteurs de réussite associés aux performances scolaires : Modèle élèves-enseignants

	Lecture		Mathématiques	
	Coefficient de régression	Erreur type	Coefficient de régression	Erreur type
L'élève est une fille	-4,9	2,6	-15,8***	3,1
Âge de l'élève	-9,6***	1,8	-6,1**	2,0
L'élève a redoublé au moins une fois	-29,0***	3,8	-26,6***	4,6
L'élève a fait la maternelle	4,4	4,1	-2,6	4,7
L'élève fait des travaux extrascolaires	-4,5	3,3	-2,4	3,9
Niveau socioéconomique de la famille de l'élève	0,5	2,3	-2,7	3,2
Taille de la classe	22,2***	4,4	26,0***	5,3
Niveau socioéconomique moyen de l'école	23,6***	5,2	24,3***	6,6
L'enseignant a un niveau universitaire	-12,2	9,0	-10,4	11,9
Indice des ressources pédagogiques de la classe	3,3	4,6	5,7	5,1
Ancienneté de l'enseignant	2,8	4,5	6,4	5,1
Absentéisme de l'enseignant	1,0	4,0	-2,2	4,5
Constante	508,6	6,6	533,0	7,6

\*\* Significatif au seuil de 5 % \*\*\* Significatif au seuil de 1 %

Tableau B5.4 : Réduction de la variance des scores en lecture et mathématiques

	Variance élèves				Variance écoles			
	Niveau Élèves	Niveau Élèves-Enseignants	Niveau Élèves-Enseignants-Directeurs	Total	Niveau Élèves	Niveau Élèves-Enseignants	Niveau Élèves-Enseignants-Directeurs	Total
Lecture	7,5 %	0,0 %	0,1 %	92,5 %	7,4 %	35,2 %	46,4 %	11,0 %
Mathématiques	5,4 %	0,0 %	0,0 %	94,5 %	1,7 %	32,4 %	41,2 %	24,7 %

# Liste des publications PASEC

À venir en 2016 :

- PASEC (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif béninois : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif burkinabè : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif burundais : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif camerounais : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif congolais : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif ivoirien : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif nigérien : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif sénégalais : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif tchadien : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

À retrouver sur le site internet [www.pasec.confemen.org](http://www.pasec.confemen.org)

- PASEC (2015). *PASEC2014 - Performances des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2015). *Qualité de l'enseignement fondamental au Mali : quels enseignements ?* Année scolaire 2011/2012. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2015). *Performances scolaires et facteurs de la qualité de l'éducation en République démocratique populaire lao*. Année scolaire 2011/2012. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2015). *Performances scolaires et facteurs de la qualité de l'éducation dans l'enseignement primaire public au Royaume du Cambodge*. Année scolaire 2011/2012. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2015). *Performances scolaires et facteurs de la qualité de l'éducation en République socialiste du Vietnam*. Année scolaire 2011/2012. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2012). *Améliorer la qualité de l'éducation au Tchad : quels sont les facteurs de réussite ?* Année scolaire 2009/2010. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2012). *Améliorer la qualité de l'éducation au Togo : les facteurs de réussite*. Année scolaire 2009/2010. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2012). *Synthèse des résultats des évaluations diagnostiques du Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN, PASEC VIII IX X*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2012). *Évaluation diagnostique de l'école primaire en Côte d'Ivoire : pistes d'actions pour une amélioration de la qualité*. Année scolaire 2008/2009. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2012). *Évaluation diagnostique des acquis scolaires au Liban*. Année scolaire 2008/2009. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2011). *L'enseignement primaire en République démocratique du Congo : quels leviers pour l'amélioration du rendement du système éducatif ?* Année scolaire 2009/2010. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

- PASEC/FAWE. (2011). *Genre et acquisitions scolaires en Afrique francophone : étude sur les performances des élèves au cycle primaire*. FAWE/CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2010). *Diagnostic et préconisations pour une scolarisation universelle de qualité en Union des Comores*. Année scolaire 2008/2009. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2010). *Enseignement primaire : quels défis pour une éducation de qualité en 2015 au Burundi ?* Année scolaire 2008/2009. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2010). *Évaluation PASEC Sénégal*. Année scolaire 2006/2007. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2009). *Les apprentissages scolaires au Burkina Faso : les effets du contexte, les facteurs pour agir*. Année scolaire 2006/2007. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2009). *L'enseignement primaire au Congo : à la recherche de la qualité et de l'équité*. Année scolaire 2006/2007. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2008). *Diagnostic de la qualité de l'enseignement primaire au Bénin*. Année scolaire 2004/2005. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2008). *Vers la scolarisation universelle de qualité pour 2015. Évaluation diagnostique Gabon*. Année scolaire 2005/2006. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2008). *Quelques pistes de réflexion pour une éducation primaire de qualité pour tous. Rapport Madagascar*. Année scolaire 2004/2005. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2008). *L'enseignement primaire à Maurice : la qualité au cœur des défis*. Année scolaire 2006. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2007). *Le défi de la scolarisation universelle de qualité*. Rapport PASEC Cameroun 2004/2005. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2006). *La qualité de l'éducation en Mauritanie. Quelles ressources pour quels résultats ?* Année scolaire 2003/2004. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2006). *La qualité de l'éducation au Tchad. Quels espaces et facteurs d'amélioration ?* Année scolaire 2003/2004. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2005). *Le redoublement : mirage de l'école africaine ?* PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2004). *Les enseignants contractuels et la qualité de l'enseignement de base au Niger : quel bilan*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2004). *Le redoublement : pratiques et conséquences dans l'enseignement primaire au Sénégal*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2004). *Recrutement et formation des enseignants au Togo : quelles priorités ?* PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2004). *Enseignants contractuels et qualité de l'école fondamentale au Mali : quels enseignements ?* PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2003). *Les programmes de formation initiale des maîtres et la double vacation en Guinée*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (1999). *Les facteurs de l'efficacité dans l'enseignement primaire : les résultats du programme PASEC sur neuf pays d'Afrique et de l'Océan indien*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (1999). *Évaluation des niveaux de performance des élèves de 10e et 7e pour une contribution à l'amélioration de la qualité de l'enseignement primaire à Madagascar*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (1998). *L'enseignement primaire au Burkina Faso : investigations et diagnostics pour l'amélioration de la qualité du système éducatif*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (1998). *L'enseignement primaire au Cameroun : investigations et diagnostics pour l'amélioration de la qualité du système éducatif*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (1998). *L'enseignement primaire en Côte d'Ivoire : investigations et diagnostics pour l'amélioration de la qualité du système éducatif*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.





Depuis sa création en 1960, la Conférence des Ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN) œuvre pour la promotion de l'éducation et de la formation professionnelle et technique. Elle représente un espace de valeurs partagées, d'expertise et de solidarité agissante. Elle compte aujourd'hui quarante-quatre États et gouvernements membres.

Le Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) est un outil d'appui au pilotage des systèmes éducatifs des États et gouvernements membres de la CONFEMEN en vue de l'amélioration de la qualité de l'éducation. Créé en 1991, il vise à informer sur l'évolution des performances des systèmes éducatifs afin d'aider à l'élaboration et au suivi des politiques éducatives.

Dix pays ont participé à l'évaluation internationale PASEC2014 : le Bénin, le Burkina Faso, le Burundi, le Cameroun, la Côte d'Ivoire, le Congo, le Niger, le Sénégal, le Tchad et le Togo. Cette évaluation a permis la mesure du niveau de compétence des élèves en début et en fin de scolarité primaire, en langue d'enseignement et en mathématiques. Elle a également analysé les facteurs associés aux performances des systèmes éducatifs des pays évalués en collectant des données contextuelles auprès des élèves, des enseignants et des directeurs par le biais de questionnaires.

Ce rapport présente les résultats de l'évaluation PASEC2014 au Togo.



Schweizerische Eidgenossenschaft  
Confédération suisse  
Confederazione Svizzera  
Confederaziun svizra

**Direction du développement  
et de la coopération DDC**



WORLD BANK GROUP