



## Time to Teach

La fréquentation des enseignants et le temps  
d'enseignement dans les écoles primaires

Togo

Silvia Peirolo and Ximena Játiva

Octobre 2021

## BUREAU DE RECHERCHE – INNOCENTI DE L'UNICEF

Le Bureau de la recherche – Innocenti est le centre de recherche spécialisé de l'UNICEF. Il entreprend des recherches sur des questions émergentes ou actuelles afin de guider l'orientation stratégique, les politiques et les programmes de l'UNICEF et de ses partenaires, de définir les débats mondiaux sur les droits de l'enfant et le développement, et de contribuer au programme mondial de recherche et de politique pour tous les enfants, en particulier pour les plus vulnérables.

Les publications du Bureau de la recherche – Innocenti sont des contributions à un débat mondial sur les enfants et ne reflètent pas nécessairement les politiques ou les approches de l'UNICEF.

Le Bureau de la recherche – Innocenti reçoit le soutien financier du gouvernement italien, et le financement de projets spécifiques est également assuré par d'autres gouvernements, des institutions internationales et des acteurs privés, y compris les Comités nationaux de l'UNICEF.

Les résultats, interprétations et conclusions exprimés dans ce document sont ceux des auteurs et ne reflètent pas nécessairement les opinions de l'UNICEF.

Ce document a fait l'objet d'un examen par des pairs à l'extérieur et au sein de l'UNICEF.

Le texte n'a pas été édité selon les normes des publications officielles et l'UNICEF n'accepte aucune responsabilité pour les erreurs.

Des extraits de cette publication peuvent être librement reproduits avec une citation appropriée. Les demandes d'utilisation d'extraits plus importants ou de la totalité de la publication doivent être adressées à l'Unité de Communication à l'adresse suivante : [Florence@unicef.org](mailto:Florence@unicef.org).

Tout extrait de cette publication peut être librement reproduit en utilisant la référence suivante : « Peirola S. et Játiva X., *Time to Teach - L'assiduité des enseignants et le temps consacré à l'enseignement dans les écoles primaires au Togo*, Bureau de recherche - Innocenti de l'UNICEF, Florence, 2021. »

Toute correspondance doit être adressée à :

UNICEF Bureau de la recherche - Innocenti  
Via degli Alfani, 58  
50121 Florence, Italie

Tél: (+39) 055 20 330  
Fax: (+39) 055 2033 220  
[florence@unicef.org](mailto:florence@unicef.org)  
[www.unicef-irc.org](http://www.unicef-irc.org)  
twitter: @UNICEFInnocenti  
[facebook.com/UnicefInnocenti](https://facebook.com/UnicefInnocenti)

© Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), 2021

Photo en couverture : ©UNICEF/UN0443348

Production éditoriale : Dali Mwangore, UNICEF Innocenti

Conception graphique : Small World Stories

# Time to Teach

La fréquentation des enseignants et le temps d'enseignement dans les écoles primaires au Togo

Silvia Peirolo and Ximena Játiva

Octobre 2021

## Remerciements

Ce rapport a été produit par une équipe de chercheurs du Bureau de recherche de l'UNICEF – Innocenti avec la participation et la contribution de plusieurs personnes et institutions. L'étude a été dirigée par Matt Brossard, coordonnée par Despina Karamperidou et Cristine (Yue) Han, et rédigée par Silvia Peirolo et Ximena Játiva. Stefania Vindrola et Matilde Rocca ont fourni une aide exceptionnelle à la recherche, et Lara Stefanizzi et Amparo Barrera ont offert un soutien administratif inestimable à l'équipe.

L'équipe tient à remercier Gunilla Olsson (Directrice du Bureau de recherche de l'UNICEF – Innocenti), Priscilla Idele (Directrice adjointe du Bureau de recherche de l'UNICEF – Innocenti) et de nombreux collègues de l'UNICEF qui ont aidé au processus de planification et de rédaction. L'équipe est également redevable à Cecilia Baldeh, Haleinta Bara Traore, Haritz Goya Lujambio (UNICEF WCARO), Komlavi Dzigbodi Aglee, Adjo Delali Akpalo et Ayao Agbagnon (UNICEF Togo) qui ont pris du temps sur leur emploi du temps chargé et ont assuré la liaison avec le gouvernement national et leurs homologues de la recherche, notamment le Cabinet BERIS Consulting pour faciliter les formations dans le pays et la collecte de données. Un soutien éditorial et de communication inestimable a été fourni par Dale Rutstein, Sarah Marchant, Angie Lee et Silke Rechenbach (tous des bureaux de recherche de l'UNICEF – Innocenti). Nos remerciements vont également au Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire (MEPS) du Togo pour leur soutien et leurs commentaires très utiles sur les premières versions de ce document.

L'équipe de recherche est profondément redevable aux 284 participants à l'étude (enseignants, directeurs d'école, élèves, représentants de la communauté, responsables nationaux et responsables de l'éducation sous-nationaux), qui ont généreusement partagé leur temps, leur expérience et leur matériel aux fins de ce projet.

## Table des matières

<b>Remerciements</b>	<b>4</b>
Liste des tableaux	6
Listes des figures	6
Abréviations	7
<b>Résumé exécutif</b>	<b>8</b>
À quelle fréquence les enseignants sont-ils absents ?	8
Quelles sont les principales causes de l'absentéisme des enseignants à tous les niveaux ?	8
Quelles sont les recommandations potentielles pour l'élaboration de politiques ?	10
<b>Chapitre 1. Introduction</b>	<b>11</b>
1.1. Contexte et justification	11
1.2. Objectifs de l'étude Time to Teach	13
1.3. Définition, données et méthodes	14
1.4. Structure du rapport	15
<b>Chapitre 2. Les facteurs qui contribuent à l'absentéisme des enseignants au Togo</b>	<b>16</b>
2.1. Une indication de la prévalence de l'absentéisme	16
2.2. Un aperçu des principales causes de l'absentéisme	17
2.3. Facteurs au niveau national affectant l'assiduité des enseignants	20
2.3.1. L'insuffisance de formation initiale et continue	20
2.3.2. Faible équité dans la répartition géographique des enseignants	22
2.3.3. La rémunération des enseignants	23
2.4. Facteurs au niveau infranational affectant l'assiduité des enseignants	25
2.4.1. Le rôle des inspecteurs scolaires et des conseillers pédagogiques	25
2.4.2. Les défis de la mise en œuvre	26
2.5. Facteurs au niveau communautaire affectant l'assiduité des enseignants	26
2.5.1. L'engagement avec la communauté et les parents	26
2.5.2. Infrastructures communautaires peu développées	28
2.6. Facteurs au niveau de l'école affectant l'assiduité des enseignants	29
2.6.1. Le rôle du directeur ou de la directrice : sa présence, sa capacité de surveillance et de direction	29
2.6.2. Une charge de travail excessive	31
2.6.3. Ressources financières inadéquates	32
2.7. Facteurs au niveau individuel affectant l'assiduité des enseignants	32
2.7.1 Santé et obligations personnelles et sociales	32
2.7.2 La satisfaction du travail	34
<b>Chapitre 3. Perspectives sur le renforcement de l'assiduité des enseignants</b>	<b>36</b>
Références	39

## Annexes

Annexe 1. Les Indicateurs de Prestation de Services (IPS) au Togo	42
Annexe 2. La comparaison entre les Indicateurs de Prestation de Services (IPS)	43
Annexe 3. Définition et cadre explicatif	44
Annexe 4. Données et méthodes	45
Annexe 5. Limites de l'étude	45
Annexe 6. Le déploiement des enseignants togolais	46

## Liste des tableaux

Tableau 1 : Répartition du nombre d'écoles par région	14
Tableau 2 : Type et nombre de répondants et méthode de collecte de données	15
Tableau 3 : Aléa dans l'allocation des enseignants aux écoles publiques primaires	23
Tableau 4 : Aperçu de l'éducation : tous les établissements scolaires et les enseignants	42
Tableau 5 : Aperçu des IPS en Afrique	43

## Liste des figures

Figure 1 : Prévalence de l'absentéisme des enseignants au Togo	17
Figure 2 : Pourquoi les enseignants sont-ils absents de l'école ?	18
Figure 3 : Pourquoi les enseignants sont-ils en retard ou partent-ils en avance ?	18
Figure 4 : Pourquoi les enseignants sont-ils absents de la classe ?	19
Figure 5 : Pourquoi les enseignants réduisent-ils leur temps d'enseignement ?	19
Figure 6 : Perceptions des enseignants sur leur rémunération	24
Figure 7 : Perceptions des enseignants sur le rôle des inspecteurs scolaires et des conseillers pédagogiques	25
Figure 8 : Perceptions des enseignants sur l'engagement des parents et le respect de la communauté	27
Figure 9 : Perceptions des enseignants sur le rôle du directeur de l'école	31
Figure 10 : Pourcentage des enseignants qui ont identifié la santé comme une raison principale de l'absentéisme	33
Figure 11 : Pourcentage des enseignants qui ont identifié les raisons de famille comme une raison principale de l'absentéisme	34
Figure 12 : Perceptions des enseignants sur la satisfaction de leur travail	35
Figure 13 : Le modèle explicatif TTT	44
Figure 14 : Relation entre le nombre d'élèves et le nombre d'enseignants dans les écoles primaires publiques pendant l'année scolaire 2017/2018	46

## Abréviations

EDIL	École d'initiative locale
ENI	École Nationale d'Instituteurs
MEPS	Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire
PERI	Projet Éducation et Renforcement Institutionnel
GPE	Partenariat mondial pour l'éducation
PSE	Plan Sectoriel de l'Éducation
RESEN	Rapport sur l'état du système éducatif national
TTT	Time to Teach

## Résumé exécutif

L'absentéisme des enseignants représente l'un des principaux défis pour parvenir à l'apprentissage universel dans de nombreux pays en développement, où les taux d'absence des enseignants varient de 3 à 27 pour cent (Bennell et Akyeampong, 2007 ; Chaudhury *et al.*, 2006 ; Alcázar *et al.*, 2006). Des études précédentes ont identifié l'absentéisme des enseignants comme un défi particulier au Togo. Selon une étude de la Banque mondiale de 2013, lors d'une visite inopinée dans 200 écoles primaires togolaises, 21,6 pour cent des enseignants et des enseignantes n'étaient pas présents à l'école, et 15 pour cent étaient à l'école mais pas en classe (Banque mondiale, 2016). Une fois en classe, les enseignants enseignaient 79,2 pour cent du temps, ce qui signifie que près d'un cinquième du temps était consacré à d'autres activités (Banque mondiale, 2016). En termes d'effort des enseignants, le Togo a un taux d'absence de l'école légèrement plus élevé que la moyenne des autres pays de la région, cependant l'absence de la salle de classe est plus faible (Banque mondiale, 2016). Bien que le défi de l'absentéisme soit reconnu par les acteurs politiques nationaux, les études sur les facteurs, les politiques et les pratiques qui influencent l'assiduité des enseignants et enseignantes au Togo restent rares.

L'étude Time to Teach (TTT) vise à combler ce manque de connaissances. L'objectif principal de l'étude est de constituer et renforcer la base de données factuelles sur les différents types d'assiduité des enseignants du primaire, et les facteurs qui y contribuent, et de fournir des recommandations pratiques pour améliorer la conception et la mise en œuvre des politiques à destination des enseignants. Plus précisément, l'étude examine quatre dimensions distinctes de la présence des enseignants : (1) être présent à l'école, (2) être ponctuel (c'est-à-dire ne pas arriver en retard ou partir en avance), (3) être en classe (à l'école) et (4) consacrer suffisamment du temps à l'enseignement (en classe).

TTT est un projet à méthodes mixtes, utilisant des outils de recherche qualitatifs et quantitatifs. L'étude s'appuie sur des collectes de données qualitatives à différents niveaux du système éducatif, des observations d'écoles et une enquête quantitative auprès de 89 enseignants travaillant dans 20 écoles primaires délibérément sélectionnées. Au total, 284 personnes ont participé à l'étude. L'étude TTT identifie des facteurs associés à l'absentéisme des enseignants à cinq niveaux différents du système éducatif : national, infranational, communautaire, de l'établissement et individuel. Les données ont été collectées avant le début de la pandémie de COVID-19. Cependant, les conclusions de ce rapport ont des implications pertinentes pour améliorer les politiques concernant les enseignants du Togo, pendant et après la pandémie de COVID-19.

## À quelle fréquence les enseignants sont-ils absents ?

Les données autodéclarées des enseignants sur leur présence à l'école et en classe donnent une indication de l'ampleur des différents types d'absentéisme des enseignants au Togo. La réduction du temps d'enseignement était la forme d'absence la plus souvent signalée dans l'enquête TTT. Seulement 2 pour cent des enseignants ont déclaré être régulièrement absents de l'école, et 4 pour cent être en retard ou partir en avance au moins une fois par semaine. Lorsqu'ils étaient déjà à l'école, 7 pour cent des enseignants ont déclaré être régulièrement absents de la classe et 8 pour cent avoir réduit le temps d'enseignement au moins une fois par semaine.

Les enseignants ayant un grand nombre d'élèves dans la salle de classe<sup>1</sup> étaient plus susceptibles de réduire leur temps d'instruction (14 pour cent) que leurs pairs des plus petites classes (2 pour cent). Les données de l'enquête montrent également que si les enseignants des zones urbaines étaient plus susceptibles d'être absents de l'école (6 pour cent contre 0 pour cent dans les zones rurales), les enseignants des écoles rurales étaient plutôt plus susceptibles de déclarer être régulièrement en retard ou quitter l'école plus tôt (8 pour cent contre 0 pour cent dans les zones urbaines).

1 Où le ratio élèves/enseignant est supérieur à la médiane de l'échantillon (41 élèves par enseignant).

## Quelles sont les principales causes de l'absentéisme des enseignants à tous les niveaux ?

- **Les facteurs au niveau national** qui influencent la présence des enseignants sont la formation initiale et continue, la faible équité dans les affectations et la rémunération des enseignants. Le manque de formation initiale, notamment des enseignants volontaires, influence négativement le temps consacré à l'enseignement. Malgré le potentiel de la formation continue, en raison de la brièveté et de l'irrégularité des cours et faute de financement, les enseignants n'ont pas assez de temps pour comprendre et assimiler le contenu, notamment les pratiques liées à la pédagogie et à la gestion de classe. En outre, la participation à des sessions de formation continue pendant les jours ouvrables a souvent été mentionnée par les enseignants pour expliquer leur absence de l'école ou de la classe, malgré l'engagement pris par le gouvernement et les partenaires techniques et financiers d'organiser la formation des enseignants uniquement pendant les vacances et les congés scolaires. La faible équité dans la répartition géographique influence négativement la présence des enseignants dans les écoles, car les enseignants abandonnent souvent la profession dès qu'ils obtiennent un poste dans un milieu difficile ou éloigné. Une répartition incohérente des enseignants dans les écoles est non seulement un problème de gestion et d'efficacité des dépenses publiques, mais a des conséquences négatives sur l'équité puisque les enseignants fonctionnaires sont très peu déployés dans les zones défavorisées et rurales. Enfin, les résultats qualitatifs et quantitatifs montrent également que les enseignants sont absents de l'école ou qu'ils arrivent en retard ou partent en avance pour se déplacer afin de percevoir leur salaire.
- **Les facteurs au niveau infranational** comprennent le rôle clé des inspecteurs d'éducation et des conseillers pédagogiques dans la surveillance, notamment pour dissuader les absences de l'école et de la classe, le retard ou départ anticipé et la préparation des cours des enseignants. Malgré la motivation des inspecteurs et des conseillers à effectuer leur travail pour motiver le personnel enseignant, les entretiens ont soulevé de nombreux défis à relever dans la mise en œuvre du suivi. Parmi ces défis figure le manque de moyens de transport adéquats, qui limitent les visites régulières aux écoles éloignées. En outre, le manque de personnel de supervision ainsi que la charge de travail excessive de certains inspecteurs semblent affecter le suivi régulier dans toutes les régions.
- **Au niveau communautaire**, la faible implication des parents, les infrastructures communautaires peu développées et des conditions climatiques difficiles ont été fréquemment citées comme des raisons courantes d'absence des enseignants. Le respect et la reconnaissance des enseignants par la communauté sont un facteur important qui affecte leur motivation et leur engagement. L'engagement limité des parents est lié à la difficulté des enseignants à gérer le mauvais comportement des élèves, qui fait partie des principales motivations des enseignants pour réduire le temps d'instruction. De plus, la recherche d'un moyen de transport fiable est décrite comme un défi commun aux enseignants de toutes les régions, ce qui les oblige souvent à arriver en retard, à quitter l'école tôt ou à être absents toute la journée. L'absence de centres de santé à proximité oblige également les enseignants à se déplacer dès qu'ils (ou les membres de leur famille) ont besoin des soins. Enfin, les mauvaises conditions climatiques figurent parmi les principales motivations des enseignants pour toutes les formes d'absence.
- **Les facteurs au niveau de l'école** comprennent la manière dont l'environnement scolaire joue un rôle clé dans la motivation, l'assiduité et le temps de travail des enseignants. Des questions telles que la présence et la capacité de surveillance des directeurs d'école, les conditions matérielles permettant le bon déroulement de l'enseignement (par exemple, les infrastructures scolaires et la disponibilité de matériel pédagogique) et une charge de travail adéquate sont fondamentales pour limiter l'absentéisme des enseignants et la réduction du temps d'instruction. Les directeurs d'école jouent un rôle crucial de vérification de la présence à l'école et en classe, la ponctualité et la préparation des enseignants. Lors des entretiens, la plupart des enseignants ont mentionné l'existence de mécanismes de contrôle des absences et de la ponctualité, ainsi que de la présence en classe et du temps d'enseignement. Dans l'ensemble des écoles enquêtées, les enseignants disent être engagés dans plusieurs activités non pédagogiques qui affectent leur assiduité. Les raisons administratives et les affaires officielles scolaires sont deux des principaux motifs de l'absence des enseignants de la classe. Les résultats de l'enquête TTT montrent que huit enseignants sur dix ont indiqué le manque de matériel et de ressources pédagogiques comme la principale raison de la réduction du temps d'enseignement en classe, en particulier dans les écoles rurales et publiques.

- Enfin, **au niveau individuel**, la santé, les responsabilités familiales et la motivation des enseignants sont des raisons courantes affectant toutes les formes d'absence. La santé était la raison la plus fréquemment mentionnée par les enseignants pour justifier tous les types d'absences. Des raisons personnelles ou familiales ont également été souvent mentionnées par les personnes interrogées pour motiver leur absence de l'école. Les entretiens révèlent une perception répandue selon laquelle les enseignantes ont tendance à s'absenter de l'école plus souvent et à être moins ponctuelles que leurs collègues masculins. Toutefois, les données de l'enquête n'ont pas révélé de variations statistiquement significatives à cet égard. Finalement, la passion pour la profession d'enseignant a souvent été mentionnée comme la dimension personnelle la plus importante derrière la présence des enseignants. Les réponses à l'enquête suggèrent que le manque de motivation est un défi que les enseignants rencontrent dans leur école.

## Quelles sont les recommandations potentielles pour l'élaboration des politiques ?

Les données de l'étude TTT, telles que les suggestions sur la manière de réduire l'absentéisme proposées par les enseignants et d'autres personnes interrogées, sont combinées avec les stratégies et plans nationaux existants, afin d'élaborer une série de recommandations pour améliorer l'assiduité des enseignants. Cinq aspects ont été identifiés comme cruciaux.

- **Améliorer la formation initiale et continue des enseignants et des enseignantes.** Les activités de formation continue devraient avoir lieu pendant les week-ends, les congés scolaires, les vacances ou les jours fériés, et devraient inclure des séances spécifiques sur la pédagogie et la gestion de classe. Néanmoins, il est nécessaire de veiller à ce qu'un nombre suffisant d'enseignants suppléants soit disponible pour remplacer les enseignants en formation (pendant les jours de classe) afin de préserver à la fois la mise en œuvre du programme et l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée des enseignants. Il faudrait aussi prévoir le renforcement de la formation initiale des enseignants volontaires : proposer une deuxième phase du programme de formation initiale de rattrapage (FIR) pourrait être une solution.
- **Rendre plus équitable la répartition des enseignants et enseignantes entre les écoles.** Il faut envisager d'assurer l'application des règles d'affectation des enseignants en renforçant les capacités institutionnelles pour leur déploiement dans les écoles. Des stratégies incitatives pourraient être développées pour rendre plus attrayantes les affectations dans les zones rurales et difficiles. L'étude TTT montre une concentration des enseignants plus qualifiés en fin de cycle, au détriment des élèves en début de scolarité. Il est donc important de reconsidérer la répartition des enseignants ayant un niveau universitaire au niveau du cours préparatoire et du cours élémentaire.
- **Organiser et mettre à disposition les ressources financières nécessaires pour effectuer des visites scolaires.** Il est essentiel d'allouer les ressources nécessaires pour recruter un nombre suffisant d'inspecteurs et de conseillers pédagogiques afin de remédier à la disparité de leur répartition entre les régions. Il y a également lieu de développer une stratégie pour allouer davantage de fonds de transport et augmenter la fréquence des visites d'école.
- **Renforcer l'engagement des parents et de la communauté en tant qu'outil pour surveiller efficacement l'assiduité des enseignants et des enseignantes, en particulier dans les zones reculées et à faible condition socio-économique.** Les directeurs d'école et les enseignants doivent redoubler d'efforts pour communiquer avec les parents, spécialement dans les zones reculées et les communautés à faible statut socio-économique. Afin d'améliorer la relation entre les parents et les enseignants, il faudrait prévoir d'augmenter la fréquence de leurs contacts, par exemple en organisant des événements parents-enseignants, des programmes de formation destinés aux parents et aux enseignants axés sur leurs rôles et responsabilités, afin de développer des compétences spécifiques pour la collaboration parents-enseignants.
- **Renforcer la collaboration avec des acteurs non éducatifs pour se concentrer sur les facteurs extérieurs au système éducatif qui affectent l'assiduité des enseignants et des enseignantes, notamment en ce qui concerne la santé et les infrastructures.** En partenariat avec le Ministère de la Santé, surveiller la charge des maladies endémiques et identifier comment le système éducatif pourrait à la fois soutenir et être soutenu pour réduire cette charge. Pour répondre aux besoins en infrastructures, la participation d'autres acteurs, notamment le Ministère de l'Équipement et des Transports, le Ministère de l'Intérieur et de la Décentralisation, ainsi que d'autres autorités et partenaires qui fournissent un soutien en matière d'infrastructures, devrait être envisagée. À court terme, des stratégies telles que l'augmentation de la disponibilité des transports publics les jours précédant l'ouverture des écoles pourraient réduire l'absentéisme des enseignants qui rendent visite à leur famille dans une autre région pendant les vacances.

# Chapitre 1. Introduction

## 1.1. Contexte et justification

L'absentéisme des enseignants est l'un des principaux défis pour parvenir à l'apprentissage universel dans de nombreux pays en développement, où les taux d'absence des enseignants varient de 3 à 27 pour cent (Bennell et Akyeampong, 2007 ; Chaudhury *et al.*, 2006 ; Alcázar *et al.* 2006). Ces moyennes nationales cachent des taux d'absentéisme encore plus élevés au sein des pays et de grandes variations dans les opportunités et les résultats éducatifs, car les enseignants ont tendance à être plus souvent absents dans les communautés et les écoles les plus pauvres et les plus éloignées.

L'absentéisme des enseignants est une préoccupation sérieuse dans de nombreux pays en Afrique subsaharienne. L'étude Indicateurs de prestation de services (IPS) de la Banque mondiale a révélé qu'entre 15 et 45 pour cent de tous les enseignants du primaire dans sept pays<sup>2</sup> de l'Afrique subsaharienne sont absents de l'école, et qu'entre 23 et 57 pour cent sont absents de la classe un jour donné (Bold *et al.*, 2017). La même étude a estimé qu'en moyenne, la perte d'heures d'enseignement due à l'absentéisme des enseignants correspond à un gaspillage d'environ 46 cents sur chaque dollar investi dans l'éducation, ce qui équivaut à un gaspillage annuel d'entre 1 et 3 pour cent du PIB (Filmer, 2015). Les données de l'Afrobaromètre, tirées de 36 pays africains<sup>3</sup>, indiquent que l'absentéisme des enseignants a des conséquences négatives pour l'équité de l'apprentissage en montrant une forte association entre les niveaux élevés d'absentéisme des enseignants et la présence de groupes marginalisés et vulnérables.

En République du Togo (par la suite, Togo), l'absentéisme des enseignants est l'un des sujets de préoccupation les plus épineux pour la gestion du système éducatif. Selon une étude de la Banque mondiale de 2013, lors d'une visite inopinée dans 200 écoles primaires togolaises, 21,6 pour cent des enseignants n'étaient pas présents à l'école, et 15 pour cent étaient à l'école mais pas en classe (Banque mondiale, 2016) (voir l'Annexe 1). Le taux d'absentéisme de l'école était plus élevé dans les écoles publiques (23 pour cent) que dans les écoles privées (18,3 pour cent)<sup>4</sup>. De plus, les enseignants travaillant dans les écoles publiques étaient plus susceptibles d'être à l'école mais pas en classe (38,9 pour cent) que les enseignants des écoles privées (33,3 pour cent) (Banque mondiale, 2016). Une fois dans la salle de classe, les enseignants dispensaient le cours pendant 79,2 pour cent du temps, ce qui signifie que près d'un cinquième du temps était consacré à d'autres activités. Le temps d'enseignement par jour prévu était légèrement plus élevé dans les écoles privées (5 heures et 33 minutes) que dans les écoles publiques (5 heures et 28 minutes) (Banque mondiale, 2016). Le taux d'absentéisme de l'école au Togo était légèrement plus élevé que la moyenne des autres pays<sup>5</sup> ayant participé à l'enquête, en revanche l'absentéisme de la classe était plus faible (voir l'Annexe 2). Ces chiffres sont particulièrement préoccupants en raison de la pandémie de COVID-19, car l'impact combiné des fermetures d'écoles, des conséquences économiques de la pandémie et de la réduction possible des budgets nationaux destinés à l'éducation (Evans *et al.*, 2020) pourrait pousser des millions d'enfants vulnérables hors du système éducatif. Le 20 mars 2020, après que la détection du premier cas de COVID-19 dans le pays, plus de 2,5 millions d'élèves et 68 733 enseignants ont été impactés par la fermeture des établissements scolaires et sont passés à l'apprentissage à distance (voir Encadré 1). Il est estimé que la pandémie va accroître les taux de pauvreté éducative déjà élevés<sup>6</sup> et creuser les inégalités d'apprentissage existantes au sein du pays (Banque mondiale, 2020b).

Au Togo, la première école primaire publique élémentaire a été ouverte en 1891 et le premier établissement de formation des enseignants en 1924. Avant cette date, cette fonction était assumée par les églises catholique et protestante qui en avaient le monopole au sein de leurs 343 écoles confessionnelles. En 1922, l'école publique est officialisée par décret du gouverneur Bonnacarrère (UNESCO, 2014).

2 Kenya, Mozambique, Nigéria, Sénégal, Tanzanie, Togo, Ouganda.

3 L'étude ne tient pas en compte des fermetures supplémentaires en raison de vacances, des fermetures imprévues d'écoles ni des formes supplémentaires d'absences, y compris le retard, l'absence de la classe ou le temps limité consacré à l'enseignement.

4 Les statistiques ne montrent pas la différence avec les écoles communautaires.

5 Kenya, Madagascar, Mozambique, Nigeria, Sénégal, Tanzanie, Togo, Ouganda.

6 Avant la crise, 86 pour cent des enfants togolais à la fin de l'école primaire ne maîtrisaient pas la lecture (Banque mondiale, 2019).

### Encadré 1 : Plan de réponse de l'éducation et de la formation face à la pandémie de COVID-19 au Togo

Depuis la mi-mars 2020, date à laquelle le premier cas confirmé de COVID-19 a été annoncé dans le pays, le gouvernement a mis en place une série de mesures de restriction exceptionnelles et a déclaré une urgence sanitaire sur l'ensemble du territoire national (Banque mondiale, 2020b). Pour limiter la propagation de la pandémie, tous les établissements scolaires du pays ont été fermés à partir du 20 mars, et ce jusqu'au 15 juin 2020, date à laquelle les écoles ont rouvert pour permettre aux élèves de passer les examens scolaires (UNICEF, 2020 ; Banque mondiale, 2020b). Ces fermetures d'écoles ont perturbé l'apprentissage de plus de 2,5 millions d'élèves et le travail de 68 733 enseignants (Banque mondiale, 2020b). Afin d'atténuer l'impact de la pandémie sur le système éducatif, le gouvernement a rapidement mis au point *un plan d'intervention coordonné en matière d'éducation*, adopté en avril 2020. Le Ministère de l'Éducation a ainsi lancé plusieurs initiatives de formation à distance afin d'assurer la continuité de l'apprentissage, dont le déploiement d'un programme d'enseignement par télévision et radio sur l'ensemble du territoire national. Compte tenu du taux de pénétration de la radio au Togo [64 pour cent des ménages au niveau national en possèdent une, cependant la proportion de ménages possédant une radio reste faible en milieu rural : 56 contre 74 pour cent en milieu urbain (MPDAT, MS et ICF International, 2015)], le plan d'action a également intégré la distribution de supports d'apprentissage physiques pour les familles les plus vulnérables et dans les zones non couvertes (Banque mondiale, 2020b). Le plan prévoyait aussi un soutien financier pour les enseignants volontaires pendant la période de fermeture des écoles par le biais d'un programme national de transfert de fonds dénommée « NOVISSI » (qui signifie « main fraternelle » en langue locale) (Banque mondiale, 2020b).

De plus, afin de donner aux enseignants les moyens de fournir un soutien adéquat à l'apprentissage à distance, le plan d'action a également prévu la distribution de guides d'enseignement et la formation des enseignants aux méthodes d'enseignement à distance et à la conception du contenu. En complément, ils ont été suivis de près par des inspecteurs et des conseillers pédagogiques afin de garantir le bon déroulement des mesures d'apprentissage à distance (Banque mondiale, 2020b).

Enfin, le plan de réponse en matière d'éducation décrit plusieurs mesures post COVID-19 visant à améliorer l'accès à l'éducation des enfants non scolarisés, notamment une campagne « Back to School », et des programmes de rattrapage et d'apprentissage accéléré. Afin d'assurer la santé des élèves et des enseignants, le Ministère de l'Éducation, en collaboration avec le Ministère de la Santé, a également prévu un soutien psychosocial pour les élèves et les enseignants affectés par la crise et des mesures sanitaires lors de la réouverture des écoles (Banque mondiale, 2020b).

Plusieurs études ont exploré l'ampleur et les facteurs à l'origine de l'absentéisme au Togo (voir l'Encadré 2). Cependant, la relation entre les facteurs tels que la surveillance des inspecteurs et des conseillers pédagogiques, le genre et l'absentéisme des enseignants n'a pas encore été clarifiée dans la littérature. Les études existantes se focalisent sur une définition conventionnelle de la fréquentation des enseignants, qui se concentre principalement sur la présence à l'école. Il est donc nécessaire de considérer l'assiduité des enseignants comme un phénomène complexe qui peut inclure non seulement l'absence de l'école, mais aussi l'arrivée tardive et les départs précoces de l'école, l'absence en classe et le raccourcissement du temps d'enseignement.

## Encadré 2 : Littérature existante et lacunes concernant l'absentéisme des enseignants au Togo

La Banque mondiale a analysé, en collaboration avec le gouvernement du Togo, les indicateurs de prestation de services (IPS) dans le secteur de l'éducation primaire du pays en 2013, en se focalisant sur les différentes formes d'absentéisme des enseignants. Selon une enquête menée auprès de 200 établissements d'enseignement primaire publics, les deux principales raisons invoquées par les enseignants pour justifier leur absence de l'école étaient les grèves (24 pour cent) et les raisons de santé (12 pour cent). Les enseignants ayant des contrats plus stables (enseignants des écoles privées) ou bénéficiant d'incitations plus importantes à long terme (enseignants auxiliaires) étaient plus susceptibles d'être présents que ceux ayant peu d'incitations (enseignants volontaires). Un directeur d'école absent était également l'un des plus forts prédicteurs de l'absence des enseignants de l'école. Les résultats révèlent que près de deux tiers du taux d'absentéisme des enseignants en classe étaient attribuables à leur absence de l'école elle-même (Banque mondiale 2016).

Une grande partie de la littérature ne se concentre pas sur le phénomène de l'absentéisme, mais plutôt sur les facteurs à l'origine du phénomène, tels que les inégalités géographiques (Hoogeveen, Rossi et Sansone, 2014) ou les questions de genre (Parkes *et al.*, 2017 ; Stromquist, Agouké et Tchitou, 2017). Dans de nombreux rapports (Brossard, Ledoux et Ndem, 2006 ; Jourde, 2013 ; République togolaise, 2014 ; PASEC, 2016), la gestion des enseignants, y compris l'absentéisme, apparaît comme une conséquence négative potentielle pour le secteur de l'éducation.

## 1.2. Objectifs de l'étude Time to Teach

Le projet Time To Teach (TTT) vise à combler les lacunes laissées par les études existantes, afin de renforcer la base de données factuelles sur les déterminants de l'absentéisme des enseignants et de fournir des recommandations pratiques pour améliorer les taux de fréquentation des enseignants. L'étude donne un aperçu critique des facteurs qui influencent la fréquentation des enseignants et vise à soutenir le travail politique et programmatique des Ministères nationaux de l'Éducation et des bureaux de pays de l'UNICEF. Les principaux objectifs de l'étude sont les suivants

- explorer la question de l'absentéisme des enseignants d'un point de vue systémique et identifier les facteurs qui affectent l'assiduité des enseignants, à différents niveaux du système éducatif ;
- comprendre les diverses formes d'absentéisme des enseignants (par exemple absence de l'école, manque de ponctualité, absence de la classe, réduction du temps d'enseignement) et évaluer leur prévalence dans différentes régions ainsi que dans différents types d'écoles (publiques ou privées, etc.) et de contextes (ruraux ou urbains) ;
- détecter les lacunes dans la politique de gestion des enseignants et la mise en œuvre des politiques liées aux déterminants identifiés de l'absentéisme et aux obstacles à l'augmentation des taux de présence des enseignants ; et
- identifier les bonnes pratiques et proposer des recommandations politiques concrètes sur l'augmentation de la présence des enseignants dans les écoles et du temps pédagogique comme moyen d'améliorer les performances scolaires des élèves au Togo.

### 1.3. Définition, données et méthodes

L'étude TTT est un projet de méthodes mixtes, utilisant des outils de recherche à la fois qualitatifs et quantitatifs. L'étude adopte une approche systémique pour expliquer l'absentéisme des enseignants et examine donc la pertinence des facteurs à tous les niveaux du système éducatif, notamment national, infranational, communautaire, de l'établissement et au niveau individuel (voir le cadre exploratoire détaillé à l'Annexe 3). L'étude vérifie également si des facteurs en dehors du système éducatif peuvent jouer un rôle important dans la détermination de la fréquentation des enseignants.

Au total, 20 écoles du pays ont été sélectionnées à dessein sur la base de critères qui garantiraient la représentativité des caractéristiques des écoles : situation géographique (région et zone rurale ou urbaine) et gouvernance (écoles publiques ou privées) - voir le Tableau 1.

Tableau 1 : Répartition du nombre d'écoles par région

Direction Régionale de l'Éducation (DRE)	Rurale	Urbaine	Total
Golfe-Lomé	0	2	2
Maritime	3	1	4
Plateaux	3	1	4
Centrale	2	1	3
Kara	3	1	4
Savanes	2	1	3
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>7</b>	<b>20</b>

Dans chaque école, des entretiens approfondis ont été menés avec le directeur, trois enseignants et un membre du conseil d'école<sup>7</sup>. Un groupe de discussion a également été organisé avec des élèves de toutes les écoles et une enquête a été conduite auprès de tous les enseignants qui étaient à l'école le jour de la visite des enquêteurs<sup>8</sup>. Des responsables nationaux et infranationaux de l'éducation (chargés du suivi des enseignants) et des représentants des syndicats des enseignants ont également été interrogés<sup>9</sup>. La technique d'observation structuré a été utilisée pour enregistrer les observations des chercheurs sur les absences des enseignants, les interactions enseignant-élève et les relations de travail des enseignants lors des visites dans les écoles sélectionnées. Au total, 284 personnes ont participé à l'étude (voir le Tableau 1 et l'Annexe 4 pour plus de détails sur les données et les méthodes)<sup>10</sup>. La collecte, le stockage et la gestion des données étaient conformes aux meilleures pratiques internationales et à la Procédure de l'UNICEF adossée aux normes éthiques en recherche, évaluation et collecte et analyse de données (voir l'Encadré 3)

7 L'âge, le sexe, les années d'expérience et l'éducation étaient les critères de sélection des enseignants interrogés.

8 Dans chaque école, sept élèves (âgés de 10 à 13 ans) ont participé aux discussions de groupe. L'échantillon était équilibré entre les sexes. Afin d'exclure le biais de sélection et l'échantillonnage de convenance, les élèves répondants ont été identifiés par le biais d'une loterie. L'enquête a eu lieu entre mars et avril 2019.

9 La plupart des personnes interrogées et des participants aux discussions de groupe ont donné leur consentement (écrit ou verbal) pour l'enregistrement audio. Les réponses de l'enregistrement audio ont été transcrites en résumé lors des entretiens / discussions de groupe. La confidentialité a été assurée pour tous les répondants.

10 Comme toutes les études s'appuyant sur des données autodéclarées, le TTT n'est pas exempt de limitations méthodologiques. Voir l'Annexe 5 pour une explication détaillée des limites méthodologiques de cette étude.

Tableau 2: Type et nombre de répondants et méthode de collecte de données

Niveau	Type de répondant	Méthode	Nombre de répondants
<b>National</b>	Membres du Ministère de l'éducation, de la Direction des enseignements préscolaire et primaire, de la Coalition Nationale Togolaise pour l'Education Pour Tous (CNT/EPT) et des syndicats des enseignants	Entretiens approfondis	5 <sup>11</sup>
<b>Régional</b>	Directeurs Régionaux de l'Education et Inspecteurs des enseignements préscolaire et primaire	Entretiens approfondis	10 <sup>12</sup>
<b>Communautaire</b>	Représentants communautaires	Entretiens approfondis	20
<b>Etablissement</b>	Directeurs ou directrices d'écoles	Entretiens approfondis	20
<b>Etablissement</b>	Enseignants	Entretiens approfondis	57 <sup>13</sup>
<b>Etablissement</b>	Élèves	Groupes de discussion	140
<b>Etablissement</b>	Enseignants	Stylo-papier	89

### Encadré 3. Une brève note sur l'éthique de la recherche

Le Bureau de recherche de l'UNICEF – Innocenti a demandé l'autorisation éthique pour l'étude TTT au Health Media Lab (HML) et au Comité d'Examen Institutionnel du Bureau de Protection de la Recherche Humaine du Département Américain de la Santé et des Services Sociaux, tous deux situés à Washington, D.C. Une autorisation éthique a été accordée en juillet 2018. L'étude a également été approuvée par le Comité d'Examen d'Ethique de l'Université de Makerere, Ouganda, et le Conseil de l'Education du Rwanda.

La mise en œuvre de l'étude a été précédée de consultations approfondies avec le gouvernement du Togo et UNICEFTogo sur la conception des outils de recherche, l'échantillonnage et l'administration des instruments. Tous les partenaires contractuels ont reçu une formation approfondie en éthique de la recherche et ont respecté la procédure de l'UNICEF sur les normes éthiques en matière de la recherche, d'évaluation et de collecte et analyse de données.

## 1.4. Structure du rapport

Ce rapport est structuré comme suit : le Chapitre 2 présente les résultats sur la fréquence de l'absentéisme des enseignants sur la base de l'analyse des données d'enquête collectées auprès des enseignants des écoles sélectionnées. Cette section combine également les données d'enquête et les données qualitatives issues des entretiens et des groupes de discussion afin d'examiner comment différents facteurs, à la fois à l'intérieur et à l'extérieur du système éducatif togolais, affectent l'assiduité des enseignants. Le Chapitre 3 examine les implications de ces résultats sur les politiques et programmes visant à améliorer l'assiduité des enseignants et le temps consacré aux tâches et fournit des recommandations.

- 11 Au niveau national, cinq entretiens ont été réalisés au lieu de six. Un entretien n'a pu être achevé en raison de l'indisponibilité du répondant.
- 12 Au niveau décentralisé, dix entretiens ont été réalisés au lieu des douze prévus. Les deux acteurs restants ciblés étaient absents au moment de la collecte.
- 13 Dans trois écoles, il n'y a eu que deux entretiens avec les enseignants parce que le cycle n'était pas complet. Ces écoles ne disposent que de trois classes jumelées. C'est aussi la raison pour laquelle il n'y a eu que deux enquêtes sur papier dans ces écoles.

## Chapitre 2. Les facteurs de l'absentéisme des enseignants au Togo

### 2.1. Une indication de la prévalence de l'absentéisme

Dans l'enquête TTT, les enseignants ont été interrogés sur la fréquence moyenne avec laquelle ils 1) avaient été absents de l'école, 2) étaient arrivés en retard ou avaient quitté l'école en avance, 3) avaient été absents de la classe, et 4) avaient consacré moins de temps d'enseignement en classe que prévu depuis le début de l'année scolaire 2018/19. Les données autodéclarées par les enseignants offrent une indication de l'ampleur des diverses formes d'absentéisme des enseignants et des enseignantes au Togo. Elles sont résumées dans la Figure 1.

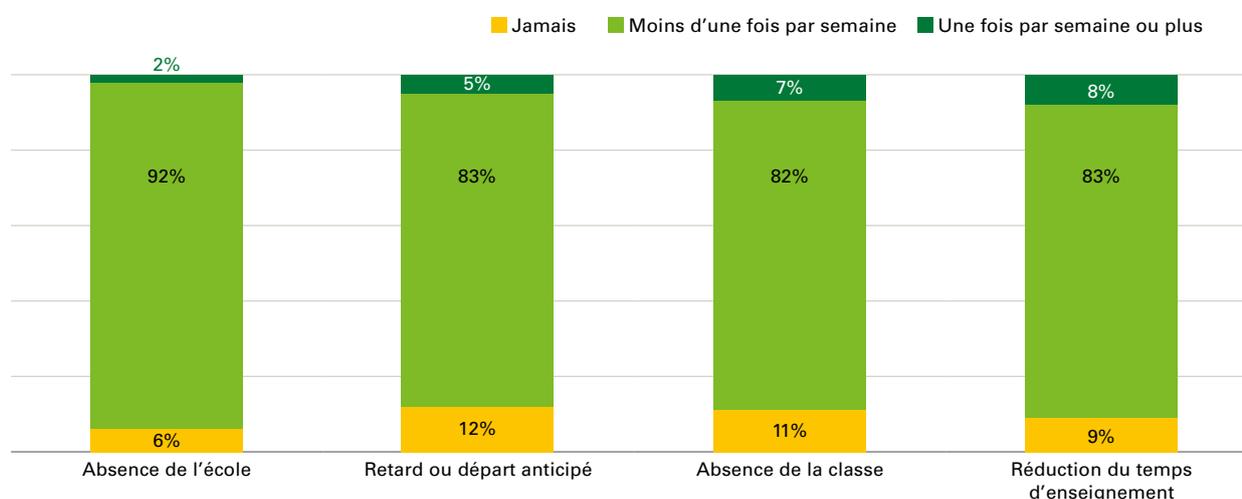
- **La réduction du temps d'enseignement** était la forme d'absence la plus fréquente signalée dans l'enquête TTT. La Figure 1 montre que 8 pour cent des enseignants ont déclaré avoir réduit leur temps d'enseignement au moins une fois par semaine. Il n'y a pas de variations statistiquement significatives en termes de genre, de localité (urbain/rural) ou de type d'école (publique/privée)<sup>14</sup>. Cependant, les enseignants ayant un grand nombre d'élèves dans la salle de classe<sup>15</sup> étaient plus susceptibles de réduire leur temps d'instruction que leurs pairs des plus petites classes (14 pour cent contre 2 pour cent).
- Seulement 2 pour cent des enseignants ont déclaré **être régulièrement absents de l'école** et 4 pour cent déclaré **être en retard ou partir en avance** au moins une fois par semaine. Il convient de noter que même si les principes d'anonymat et de confidentialité ont été soulignés lors de la collecte des données, ces pourcentages très bas peuvent être dus à un biais de réponse, car l'absentéisme est généralement un sujet tabou et nous ne savons pas dans quelle mesure les enseignants ont répondu honnêtement aux questions sur la nature et la fréquence de leurs absences. Les données de l'enquête montrent également que si les enseignants des zones urbaines étaient plus susceptibles d'être absents de l'école (6 pour cent contre 0 pour cent dans les zones rurales), les enseignants des écoles rurales étaient plutôt plus susceptibles de déclarer être régulièrement en retard ou de quitter l'école plus tôt (8 pour cent contre 0 pour cent dans les zones urbaines).
- Lorsqu'ils étaient déjà à l'école, 7 pour cent des enseignants ont déclaré **être régulièrement absents de la classe**. Les enseignantes étaient plus susceptibles de l'être que leurs collègues masculins (16 pour cent contre 4 pour cent)<sup>16</sup>.

Par rapport à ces chiffres, une étude de la Banque mondiale de 2013 a signalé que 21,6 pour cent des enseignants étaient absents de l'école lors d'une visite inopinée, 15 pour cent étaient à l'école mais pas en classe, et une fois dans la salle de classe les enseignants dispensaient le cours pendant 79,2 pour cent du temps (Banque mondiale, 2016). Bien qu'il s'agisse d'une étude plus ancienne, les chiffres combinés des absences scolaires régulières autodéclarées dans l'étude TTT sont inférieurs aux chiffres rapportés par les observateurs dans l'étude de la Banque mondiale. Cela pourrait être dû aux préoccupations des enseignants quant aux conséquences potentiellement négatives d'admettre être absent, ce qui est généralement mal vu.

14 Les résultats en termes de sexe et de type d'école doivent être considérés avec prudence étant donné le nombre limité d'observations dans l'échantillon et sa distribution dans chaque catégorie. Par exemple, seulement 27 pour cent des enseignants interrogés sont des femmes et seulement 7 pour cent des enseignants de l'échantillon (hommes et femmes) travaillent dans des écoles privées.

15 Les classes avec un grand nombre d'élèves sont définies comme celles où le ratio élèves/enseignant est supérieur à la médiane de l'échantillon (41 élèves par enseignant).

16 Ces résultats doivent être interprétés avec prudence étant donné le nombre limité d'observations.

Figure 1 : Prévalence de l'absentéisme des enseignants au Togo<sup>17</sup>

## 2.2. Un aperçu des principales causes de l'absentéisme

Les enseignants interrogés l'ont été sur les principales raisons de chaque forme d'absentéisme.

- La santé, les conditions climatiques et les affaires scolaires (par ex. activités de formation et séminaires) sont les raisons les plus souvent mentionnées par les enseignants interrogés pour expliquer **l'absence de l'école et le manque de ponctualité** (voir les Figures 2 et 3). La santé est au premier plan des motivations de l'absence de l'école (98 pour cent) et de l'arrivée en retard et du départ anticipé (94 pour cent). En outre, les conditions climatiques sont la deuxième cause de retard (71 pour cent) et sont mentionnées par 51 pour cent des individus dans le cas de l'absentéisme scolaire. Les affaires scolaires officielles, telles que la participation à des formations, ont été mentionnées par 63 pour cent des individus comme la principale cause de l'absence de l'école et 46 pour cent de retard ou de départ anticipé.
- Les enseignants de toutes les régions ont cité les raisons familiales comme un facteur majeur de la **faible fréquentation scolaire** (37 pour cent) et du **manque de ponctualité** (47 pour cent). La perception du traitement est une autre préoccupation majeure pour de nombreux individus : 19 pour cent des enseignants la citent comme l'un des principaux facteurs **d'absentéisme scolaire et d'arrivée tardive ou de départ anticipé**. La perception du salaire comme raison de l'absence de l'école a été plus souvent mentionnée par les enseignants des zones urbaines (28 pour cent) que par ceux des zones rurales (13 pour cent) (voir la Figure 2).
- Une fois à l'école, les motivations les plus courantes de l'absence de classe sont les raisons administratives (87 pour cent), les problèmes de santé (69 pour cent) et les affaires scolaires officielles (68 pour cent) (voir la Figure 4). Les conditions climatiques et le manque de matériel pédagogique ont également souvent été mentionnés par les enseignants interrogés (49 et 19 pour cent, respectivement).
- Une fois dans la salle de classe, le manque de matériel d'enseignement et d'apprentissage est la principale raison de la réduction du temps d'enseignement (voir la Figure 5). Le manque de matériel d'enseignement est plus répandu parmi les enseignants des écoles rurales et publiques que ceux des écoles urbaines et privées. Les enseignants interrogés ont également déclaré avoir connu une réduction du temps consacré aux tâches d'enseignement, principalement en raison de problèmes de santé (73 pour cent) et de mauvaises conditions climatiques (59 pour cent). Trente-huit pour cent des enseignants ont aussi mentionné le mauvais comportement des élèves et les difficultés des élèves à suivre le cours parmi les principales motivations de la réduction du temps d'enseignement (voir la Figure 5).

17 Les enseignants ont été invités à sélectionner une option parmi les cinq réponses suivantes : jamais, quelques fois (moins de trois fois), moins d'une fois par semaine, une fois par semaine et plus d'une fois par semaine. Leurs réponses ont été classifiées en trois groupes aux fins de l'analyse.

Figure 2 : Pourquoi les enseignants sont-ils absents de l'école ?

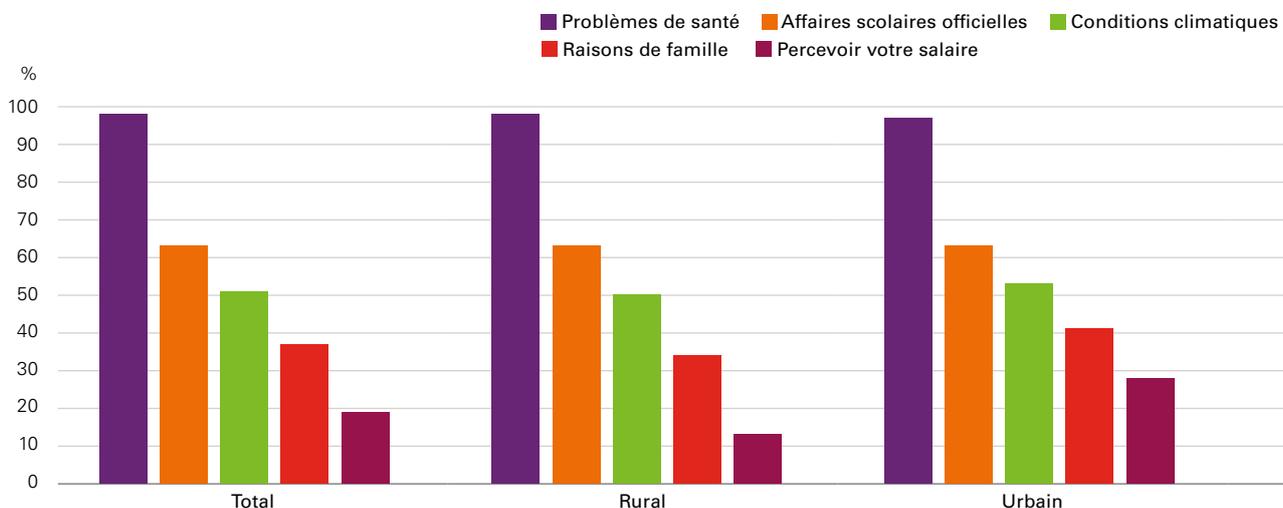
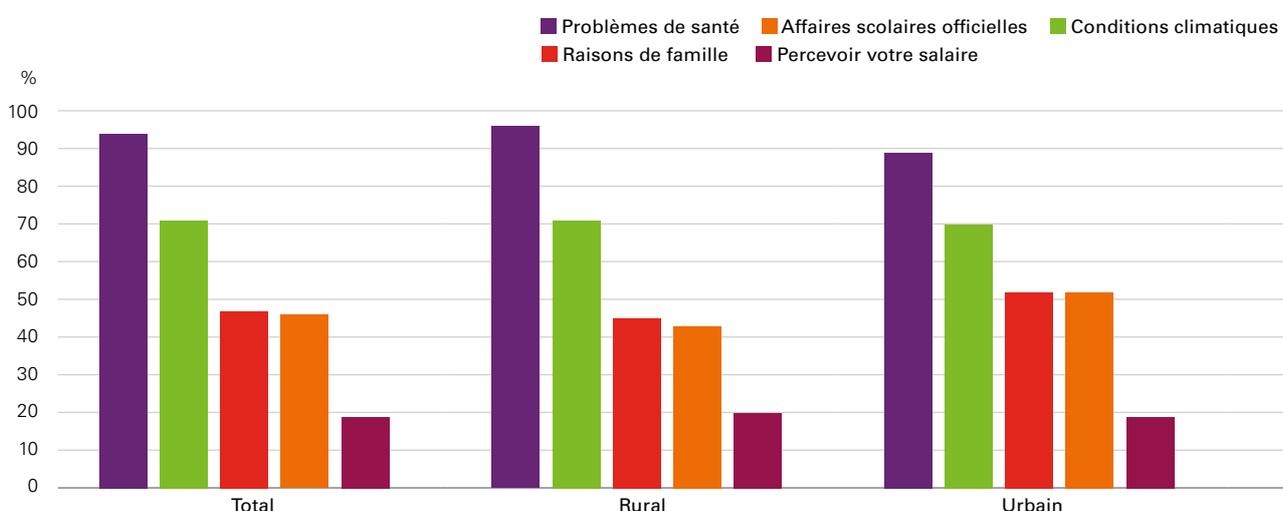


Figure 3 : Pourquoi les enseignants sont-ils en retard ou partent-ils en avance ?



- Une fois à l'école, les motivations les plus courantes de **l'absence de classe** sont les raisons administratives (87 pour cent), les problèmes de santé (69 pour cent) et les affaires scolaires officielles (68 pour cent) (voir la Figure 4). Les conditions climatiques et le manque de matériel pédagogique ont également souvent été mentionnés par les enseignants interrogés (49 et 19 pour cent, respectivement).
- Une fois dans la salle de classe, le manque de matériel d'enseignement et d'apprentissage est la principale raison de la **réduction du temps d'enseignement** (voir la Figure 5). Le manque de matériel d'enseignement est plus répandu parmi les enseignants des écoles rurales et publiques que ceux des écoles urbaines et privées. Les enseignants interrogés ont également déclaré avoir connu une réduction du temps consacré aux tâches d'enseignement, principalement en raison de problèmes de santé (73 pour cent) et de mauvaises conditions climatiques (59 pour cent). Trente-huit pour cent des enseignants ont aussi mentionné le mauvais comportement des élèves et les difficultés des élèves à suivre le cours parmi les principales motivations de la réduction du temps d'enseignement (voir la Figure 5).

Figure 4 : Pourquoi les enseignants sont-ils absents de la classe ?

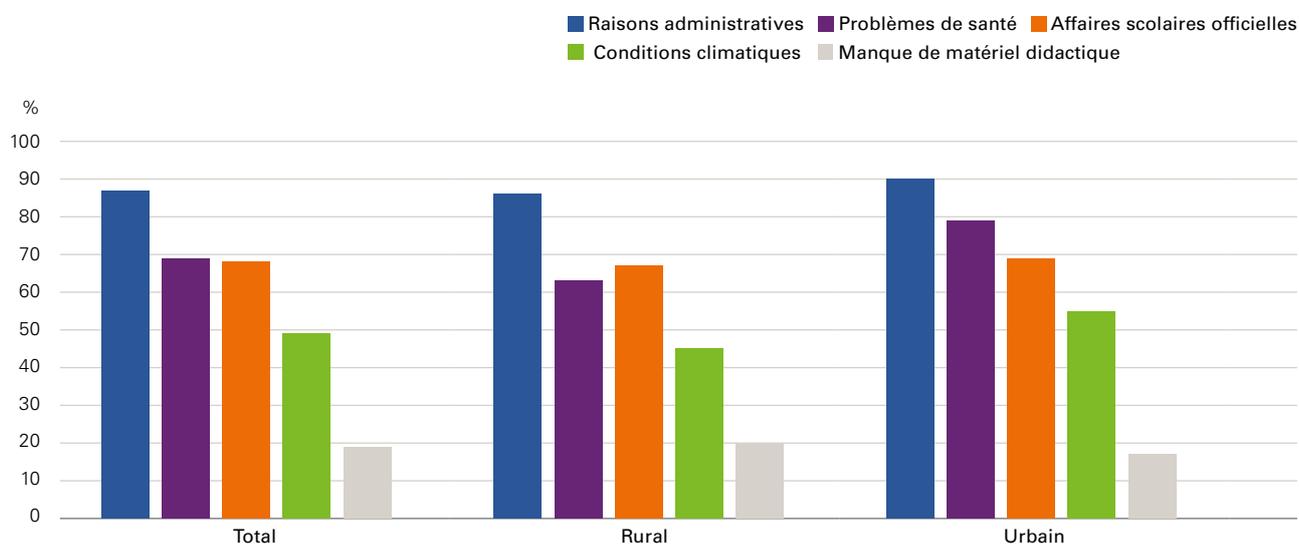
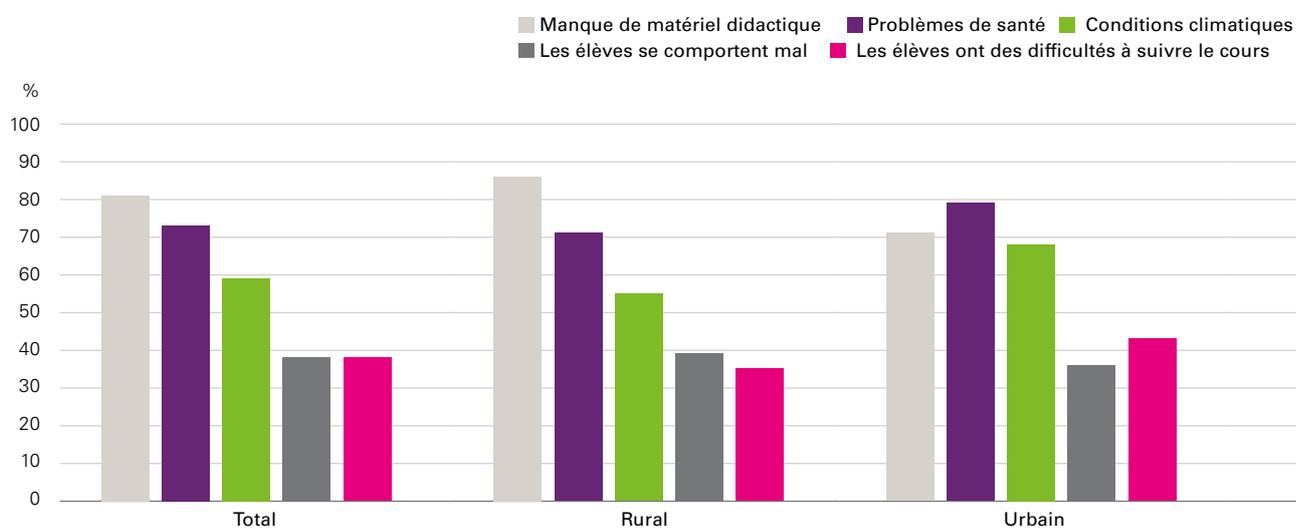


Figure 5 : Pourquoi les enseignants réduisent-ils leur temps d'enseignement ?



## 2.3. Facteurs au niveau national affectant l'assiduité des enseignants

### 2.3.1. L'insuffisance de formation initiale et continue

« Il y a des enseignants qui sont recrutés sur le tas et qui sont formés sur le tas alors que ces formations ne répondent pas au profil d'un enseignant qui pourrait peut-être donner un savoir complet à son élève. Il y a des enseignants qui peuvent se perdre ou carrément donner de fausses informations aux élèves. »

– Membre du personnel enseignant d'une école publique rurale dans la région de Kara

La fermeture des institutions de formation en raison de la mise en œuvre des programmes d'ajustement structurel de la Banque mondiale et du Fonds monétaire international et, d'autre part, en raison des crises socioéconomique et politique qui ont touché le Togo entre 1990 et 2005 a conduit au recrutement d'enseignants non qualifiés et sans aptitude professionnelle (République togolaise, 2014 ; UNESCO, 2014). Le manque de formation initiale des enseignants volontaires<sup>18</sup> est l'une des préoccupations les plus pressantes de plusieurs directeurs d'école ayant participé à l'étude. Pour atteindre un ratio élèves/enseignant acceptable, le gouvernement a intégré dans la fonction publique un nombre conséquent d'enseignants volontaires recrutés par les communautés, qui, selon plusieurs, n'ont pas le niveau requis pour enseigner. En 2018, le nombre d'enseignants volontaires dans les écoles primaires du pays atteignait 6 673, sur un total de 24 800 (UNICEF et IIPE Pôle Dakar – UNESCO, 2019). **Le manque de formation initiale influence négativement le temps consacré**

**à l'enseignement.** De nombreux enseignants décrivent leur connaissance limitée des matières qu'ils enseignent comme le principal obstacle à un enseignement efficace, ainsi que leur manque de compétences en matière de gestion du temps. Les directeurs d'école ont remarqué que la compréhension des matières est directement liée à la préparation des enseignants. Ils soutiennent que lorsque les enseignants ne se sentent pas confiants du contenu qu'ils doivent enseigner, ils ont également du mal à préparer des plans de cours avant leur classe et tentent plutôt de les finaliser pendant les heures d'enseignement. Malgré cela, seul 1 enseignant interrogé sur 10 a répondu « *Je ne dispose pas de la formation nécessaire pour présenter certaines leçons* » comme raison majeure pour laquelle il réduisait son temps d'enseignement.

Diverses politiques ont été mises en œuvre pour prendre des mesures correctives et établir des objectifs stratégiques visant à améliorer la formation des enseignants (pour des informations détaillées, voir l'Encadré 4). En quête de solutions pour remédier au manque de formation des enseignants auxiliaires, le gouvernement togolais a opté pour la mise en œuvre d'une initiative axée sur la qualification professionnelle des enseignants pendant deux années scolaires (2007-2008 et 2010-2011) – (pour plus de détails, voir l'Encadré 5).

<sup>18</sup> Les enseignants volontaires n'ont pas un statut de fonctionnaire et sont recrutés directement par les directeurs d'école ou la communauté (voir plus bas, à la section 2.3.3).

#### Encadré 4 : Politiques relatives à la formation des enseignants togolais

- Lettre de politique sectorielle de l'éducation (2009). Cette politique visait à relancer la préparation initiale des enseignants en réhabilitant l'École Normale d'Instituteurs (ENI) de Notsé et en ouvrant une nouvelle ENI dans chaque région. Cette politique a réexaminé également les conditions d'accès à la profession d'enseignant au niveau primaire. La préparation initiale des enseignants a été améliorée qualitativement (en respectant le calendrier académique et les normes de formation, et en renforçant l'encadrement de la formation pratique) afin d'améliorer les compétences professionnelles des futurs enseignants. Une formation initiale et un rattrapage spécial pour les enseignants auxiliaires et pour les enseignants volontaires ont été prévus.
- Plan Sectoriel de l'Éducation (PSE) 2014-2025 : amélioration de l'accès, de l'équité et de la qualité de l'éducation au Togo (2014). Dans le but d'améliorer les compétences des enseignants, le MEPS avait décidé de former, dans le cadre du projet Education Pour Tous au Togo (EPTT), 10 800 enseignants auxiliaires et volontaires du préscolaire et du primaire des écoles publiques et des écoles d'initiative locale (EDIL) (République togolaise, 2014). Une autre avancée importante est la mise en œuvre de la « formation initiale de rattrapage » (FIR) des enseignants volontaires du primaire, après plusieurs années de suspension des activités de formation des enseignants dans le secteur de l'éducation (République togolaise, 2014).
- Togo suivi des Objectifs du millénaire pour le développement. IV<sup>ème</sup> rapport (2014). Cette politique vise à renforcer les capacités des enseignants, avec des mesures spécifiques pour inclure les femmes et les personnes en situation de vulnérabilité.

Aujourd'hui, le Togo est l'un des pays où la grande majorité des enseignants ont un niveau d'enseignement secondaire (PASEC, 2016), ce qui représente un progrès significatif si l'on considère qu'en 2001, 60 pour cent des enseignants du primaire public n'avaient pas de formation professionnelle (République togolaise, 2009). En fait, la majorité des enseignants qui ont participé à l'enquête TTT ont au moins un diplôme d'études secondaires (58 pour cent ont un diplôme secondaire et 27 pour cent un diplôme universitaire). Les données de l'enquête montrent des variations importantes dans la formation des enseignants en fonction du cycle de scolarité qu'ils dispensent. La proportion d'élèves encadrés par un enseignant ayant un diplôme universitaire est faible notamment en début de scolarité (niveaux cours préparatoire et cours élémentaire). En fin de scolarité [cours moyen (CM)], une plus grande proportion d'élèves ont généralement un enseignant ayant une formation universitaire. Ces résultats montrent une concentration d'enseignants plus qualifiés en fin de cycle, au détriment des élèves en début de scolarité. Or, l'apprentissage durant les premières années de l'école primaire est essentiel pour la réussite scolaire future et nécessite le même niveau de mobilisation du personnel enseignant qualifié. Ceci est confirmé par une étude de la Banque mondiale de 2018, où les inscriptions en première et deuxième années sont nettement supérieures à la taille des cohortes d'âges concernées, à cause des élèves qui redoublent (Bashir *et al.*, 2018).

La **participation à des sessions de formation continue pendant les jours ouvrables** a souvent été mentionnée par les enseignants pour expliquer leur absence de l'école ou de la classe. Elles sont considérées par les enseignants comme une absence « légitime » de l'école, ce qui explique leur volonté de les mentionner d'emblée et d'en parler longtemps. Les enseignants soutenaient qu'en raison de la brièveté et de l'irrégularité de la formation continue, faute de financement, ils n'ont pas assez de temps pour comprendre et assimiler le contenu. Les données de l'enquête confirment ces résultats : même si 73 pour cent des enseignants confirment qu'ils possèdent les connaissances et les compétences nécessaires pour bien enseigner, seuls 54 pour cent pensent avoir accès à des opportunités de formation.

### Encadré 5 : Formation Initiale de Rattrapage pour les enseignants auxiliaires au Togo.

Les autorités togolaises ont développé un programme de Formation Initiale de Rattrapage (FIR) pour les enseignants du préscolaire et du primaire recrutés sans formation professionnelle initiale, dans le but d'améliorer les compétences de deux cohortes sur une période de deux années scolaires (2007-2008 et 2010-2011). En plus des modules destinés aux enseignants, le programme comprenait des modules pour la formation des directeurs d'école. Des inspecteurs et des conseillers pédagogiques ont agi comme formateurs. Selon une étude de l'UNESCO, le programme d'amélioration de la qualité par la formation initiale des enseignants s'est révélé être un ingénieux dispositif de formation professionnelle. Le programme a permis la résorption à 59,9 pour cent du déficit en enseignants du public formés dès le début de l'année scolaire 2012-2013 (UNESCO, 2014).

Parmi les facteurs de succès de la FIR, l'UNESCO (2014) cite la volonté manifeste des gestionnaires et de tous les acteurs de résoudre définitivement le problème des enseignants sans formation professionnelle ; la disponibilité des ressources humaines pour la formation, le suivi, le contrôle, l'encadrement pédagogique ; et l'existence d'appuis financiers de plusieurs partenaires institutionnels. Parmi les difficultés rencontrées dans l'implémentation de la FIR, l'UNESCO (2014) relève le manque de communication et la sous-représentation des enseignants et futurs formateurs dans l'élaboration des modules de formation ; la réduction du temps de formation de plusieurs semaines, en violation des prescriptions du plan directeur de formation ; et les groupes parfois trop importants d'apprenants pour réellement bénéficier d'un accompagnement personnalisé.

### 2.3.2. Faible équité dans la répartition géographique des enseignants

**La faible équité dans la répartition géographique influence négativement la présence des enseignants dans les écoles**, car ces derniers abandonnent souvent la profession dès qu'ils obtiennent une affectation dans un milieu difficile ou éloigné. Les entretiens montrent qu'en moyenne, les écoles des régions Centrale, des Plateaux et Maritime sont les mieux dotées en enseignants alors que la région des Savanes en compte très peu. Selon les autorités nationales, une répartition incohérente des enseignants dans les écoles est non seulement un problème de gestion et d'efficacité des dépenses publiques, mais a aussi des conséquences négatives sur l'équité puisque les enseignants fonctionnaires sont très peu déployés dans les zones défavorisées et rurales où se trouvent les familles ayant moins de moyens économiques, et que, de fait, ces familles sont obligées de recourir à des enseignants volontaires, souvent non formés, pour la scolarisation de leurs enfants. Pour plus d'information sur le déploiement des enseignants dans les écoles primaires publiques, voir l'Annexe 6.

L'affectation du personnel enseignant togolais peut être comparée avec celle des autres pays participant à l'étude TTT à l'aide du coefficient de détermination  $R^2$ , un indicateur qui mesure le degré de cohérence dans l'affectation des enseignants. Ce coefficient mesure la part de la variance inter-écoles du nombre d'enseignants, qui est expliquée par la variance du nombre d'élèves. Autrement dit, le coefficient correspond à une mesure de la proportion d'allocations qui ne sont pas effectuées selon le nombre d'élèves présents dans les écoles. Le Tableau 3 présente les résultats pour 7 pays africains ayant participé à l'enquête TTT, et montre que le Togo est l'un des pays les moins performants en matière de gestion administrative des enseignants du cycle primaire.

Tableau 3 : Aléa dans l'allocation des enseignants aux écoles publiques primaires

Pays	Degré d'aléa [1-R2] (%)
Gambie (2010)	13
Guinée (2014)	19
Guinée-Bissau (2013)	24
Mauritanie (2014)	25
Niger (2017)	29
Niger (2018)	22
Togo (2011)	36
Côte d'Ivoire (2013)	50

En 2011, le coefficient de détermination  $R^2$  pour le Togo n'était que 0,64, l'aléa est donc égal à 0,36, ce qui signifie que **dans un peu plus d'un tiers des cas, les allocations sont faites sans prendre comme critère principal le nombre d'élèves des écoles.**

Source : Base des indicateurs de l'IIPE/Pôle de Dakar

En comparaison avec les données statistiques de l'année scolaire 2006-07, lorsque selon le Plan Sectoriel de l'Education 2010-2020 le degré d'aléa dans le processus d'allocation des enseignants togolais était de 0,489 - c'est-à-dire qu'environ 49 pour cent du phénomène d'affectation des enseignants dans les écoles primaires était sans rapport avec le nombre d'élèves présents dans ces écoles (République togolaise, 2010) - des progrès significatifs ont été accomplis pour améliorer la répartition des enseignants. Un plan de redéploiement du personnel a été élaboré et partiellement mis en œuvre par la Direction des ressources humaines du MEPS (République togolaise, 2010). Ce plan proposait le respect des nouvelles normes de la carte scolaire, la formation aux techniques de Préparation Qualitative de la Rentrée Scolaire (PQRS), l'affectation par nécessité de service de tous les enseignants excédentaires dans les établissements et la révision de la politique de gestion des enseignants malades (République togolaise, 2010).

Lors des entretiens, le fait de ne pas être en mesure de gérer les élèves a été souligné par plusieurs enseignants et enseignantes comme une raison clé pour laquelle ils et elles réduisent leur temps d'enseignement. Ceci est une conséquence directe de la faible équité dans la répartition des enseignants, puisque le comportement des élèves est plus susceptible d'être problématique dans les classes bondées. Les données de l'enquête TTT montrent qu'en effet, le comportement des élèves figure parmi les principales causes de réduction du temps d'instruction, mentionnée par 38 pour cent des enseignants interrogés (voir la Figure 5). De manière cohérente, les enseignants dont le ratio élèves-enseignant est élevé<sup>19</sup> sont plus susceptibles de réduire leur temps d'instruction (14 pour cent) que leurs pairs dans les classes plus petites (2 pour cent). Cela illustre plusieurs problèmes : une charge de travail très variable entre les enseignants alors qu'ils reçoivent la même rémunération ; une utilisation inefficace des ressources publiques ; et des conditions d'apprentissage très différentes pour les élèves. Cela pose également des problèmes d'ordre pédagogique et de gestion de classe. En effet, bien souvent, les enseignants ont reçu la même formation.

### 2.3.3. La rémunération des enseignants

La question de la rémunération des enseignants est à la fois très sensible et très importante d'un point de vue budgétaire, puisque **les salaires représentent le plus grand poste budgétaire du secteur d'éducation primaire togolais**<sup>20</sup>. Les entretiens ont révélé une perception répandue selon laquelle une augmentation de salaire pourrait améliorer la présence des enseignants à l'école et leur ponctualité. Un peu plus de la moitié (55 pour cent) des enseignants ayant participé à l'enquête ont déclaré avoir un salaire mensuel moyen compris entre 101 000 et 200 000 CFA<sup>21</sup>. Seuls 16 pour cent des enseignants ont déclaré être satisfaits de leur salaire (voir la Figure 6), et la totalité des enseignants interrogés ont déclaré que leur salaire ne suffisait pas à couvrir

19 Les ratios élèves-enseignant élevés sont ceux qui sont supérieurs à la médiane de l'échantillon (41 élèves par enseignant).

20 La majorité des dépenses courantes du MEPS sont des dépenses salariales (environ 90 pour cent), celles-ci s'élèvent à 94 227 milliards de francs CFA, sur un total de 105 374 milliards de francs CFA (UNICEF et IIPE Pôle Dakar – UNESCO, 2019).

21 Depuis 2012, le salaire minimum togolais oscille autour de 35 000 à 38 000 CFA (Kohnert, 2021).

les dépenses mensuelles du ménage. Malgré cela, selon une étude de l'IEEP de Dakar publiée en 2019, le pouvoir d'achat des enseignants fonctionnaires a sensiblement augmenté entre 2011 et 2017. L'analyse de l'évolution sur cette période montre une nette amélioration des salaires des enseignants, qui ont augmenté de 37 pour cent pour le primaire (UNICEF et IPEP Pôle Dakar – UNESCO, 2019). De plus, selon la même étude, en 2017 un enseignant togolais du primaire représentait un coût moyen de 8,2 unités de PIB par habitant, soit 1,9 fois plus que la moyenne des pays de comparaison<sup>22</sup> (UNICEF et IPEP Pôle Dakar – UNESCO, 2019).

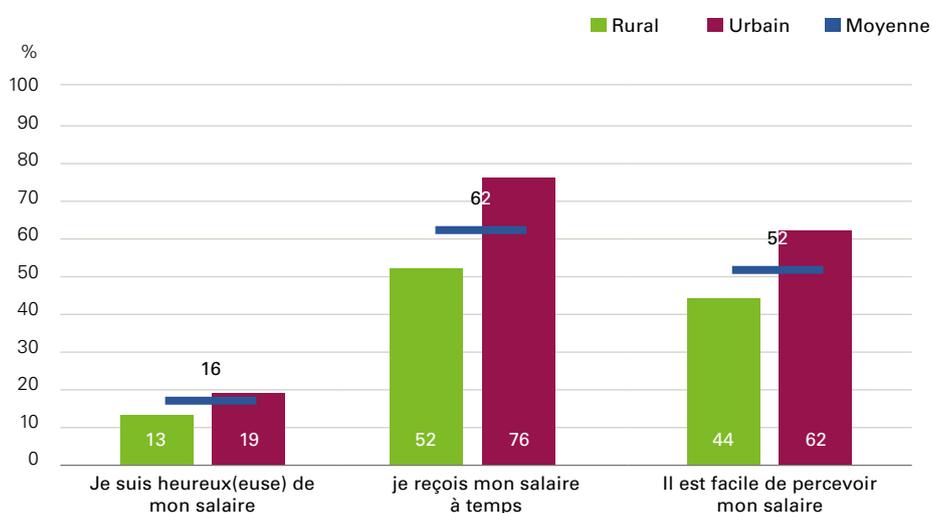
« ...actuellement, le personnel administratif pense que le pouvoir d'achat de l'enseignant est acceptable, c'est parce qu'ils ne sont pas dans leur situation, on pense que c'est acceptable parce qu'il y a plusieurs mesures qui ont été prises par le gouvernement pour les rassurer. Quand on prend le professeur, il dit que c'est insignifiant. »

– Membre du personnel enseignant au niveau national

Ces niveaux de coût salariaux, élevés en comparaison à la richesse nationale et aux autres pays, constituent un frein pour la qualité du système éducatif. Ne pouvant pas supporter une augmentation significative du nombre d'enseignants rémunérés sur le budget de l'État, le Togo recourt massivement aux enseignants volontaires (UNICEF et IPEP Pôle Dakar – UNESCO, 2019). Comme la grande majorité des enseignants volontaires ne reçoivent aucune aide de l'État, selon l'étude de l'IEEP de Dakar, si les volontaires devaient recevoir le même salaire moyen qu'un fonctionnaire du primaire, l'État devrait augmenter le budget du ministère de plus de 34 milliards, soit une augmentation de près d'un tiers du budget des dépenses actuelles du MEPS (UNICEF et IPEP Pôle Dakar – UNESCO, 2019). Ce recrutement massif d'enseignants volontaires crée des problèmes de qualité, car le suivi et la formation pédagogique des enseignants volontaires sont difficilement contrôlés par l'État, ce qu'ont confirmé plusieurs directeurs lors des entretiens.

Les données de l'enquête suggèrent que la perception et l'irrégularité du paiement des salaires entraînent l'absentéisme des enseignants. Les Figures 2 et 3 montrent que la perception du salaire figure parmi les principales motivations des enseignants pour s'absenter de l'école et manquer de ponctualité, mentionnée par 19 pour cent des enseignants interrogés dans les deux cas. Cela semble perturber davantage la présence des enseignants dans les écoles urbaines que dans les écoles rurales. En moyenne, 28 pour cent des enseignants en milieu urbain ont mentionné la « perception du salaire » comme motif d'absence de l'école, contre 13 pour cent des enseignants en milieu rural. Ceci malgré le fait que les enseignants des écoles urbaines étaient plus enclins à déclarer recevoir leur salaire à temps et plus facilement que leurs pairs en milieu rural (voir la Figure 6). En moyenne, seuls 52 pour cent des enseignants interrogés ont déclaré qu'il est facile de percevoir leur salaire et 62 pour cent qu'ils le reçoivent à temps.

Figure 6 : Perceptions des enseignants sur leur rémunération



<sup>22</sup> Les autres pays sont : Burkina Faso, Comores, Guinée-Bissau, Mali, Ouganda, Tchad et République démocratique du Congo.

Il y a des inquiétudes liées au fait que les fermetures d'écoles et les conséquences économiques de la pandémie de COVID-19 pourraient exacerber les problèmes salariaux et augmenter les taux d'attrition des enseignants, en particulier parmi les enseignants des écoles privées qui, contrairement à leurs pairs, n'ont pas perçu leur salaire lorsque les écoles étaient fermées (Education Internationale, 2020).

## 2.4. Facteurs au niveau régional affectant l'assiduité des enseignants

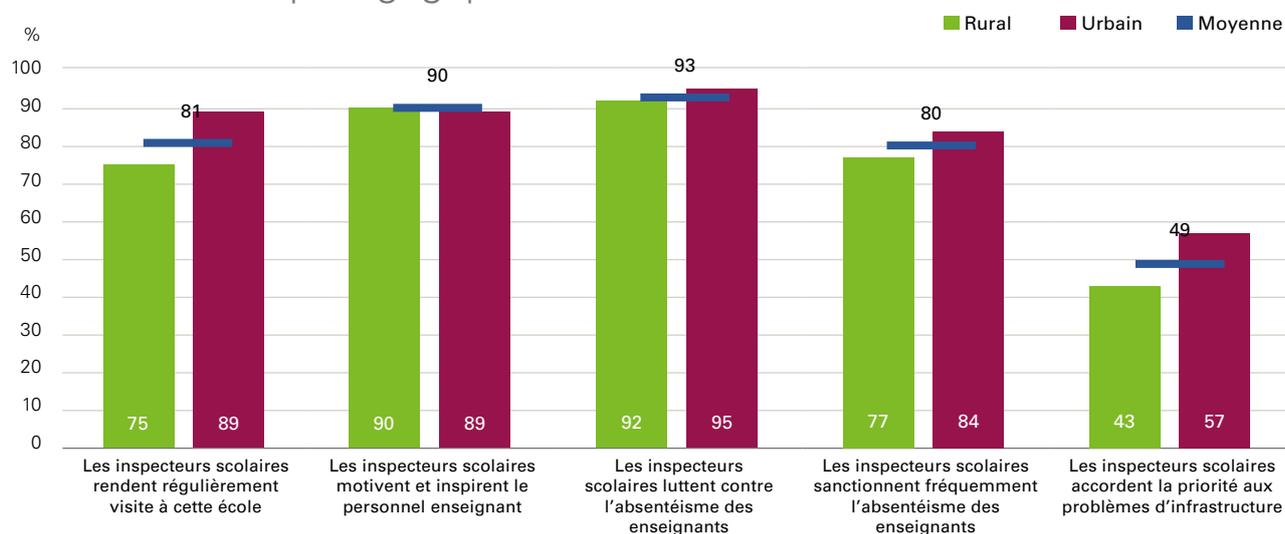
### 2.4.1. Le rôle des inspecteurs et des conseillers pédagogiques

Les visites d'écoles, qu'elles soient spontanées ou annoncées, jouent un rôle crucial dans la lutte contre les quatre types d'absentéisme. Lors des visites d'établissements scolaires, les inspecteurs de l'éducation et les conseillers pédagogiques vérifient les registres quotidiens de présence et de ponctualité des enseignants. Hormis les activités de contrôle, ils notent les aspects positifs et négatifs des pratiques au sein de l'école, y compris la présence des enseignants dans la salle de classe et, dans certains cas, fournissent directement aux enseignants des informations sur la façon d'améliorer leurs pratiques pédagogiques, notamment le temps d'enseignement. Ils jouent également un rôle crucial dans la sanction des enseignants : les entretiens révèlent que certains inspecteurs ont recommandé de couper ou de réduire les salaires ainsi que de procéder à la mutation d'enseignants, sur la base des dossiers d'absence de certains enseignants lors des visites.

Les données de l'enquête confirment la volonté de surveillance des inspecteurs et des conseillers, ce qui est également ressorti des entretiens. La Figure 7 montre la perception répandue d'un fort engagement des inspecteurs et des conseillers. La quasi-totalité des enseignants (93 pour cent) était en effet d'accord avec l'énoncé « Les inspecteurs scolaires et les conseillers pédagogiques luttent contre l'absentéisme des enseignants », et 81 pour cent d'entre eux ont confirmé une visite régulière des inspecteurs et des conseillers dans leur école. Toutefois, ces visites semblent être plus régulières dans les écoles urbaines (89 pour cent) que dans les écoles rurales (75 pour cent).

Les inspecteurs scolaires et les conseillers pédagogiques jouent un rôle clé dans la motivation du personnel enseignant, puisque 9 enseignants sur 10 affirment se sentir motivés et inspirés par eux, quel que soit le milieu scolaire. Lors des entretiens, les enseignants affirment que les inspecteurs scolaires leur donnent souvent des conseils sur la manière de gérer leur temps d'enseignement de manière efficace ainsi que sur les techniques de rattrapage, la tenue de classe et le respect de l'emploi du temps. En outre, près de la moitié des enseignants interrogés (49 pour cent) pensent que les inspecteurs et conseillers accordent la priorité aux problèmes d'infrastructure, plutôt qu'aux méthodes et pratiques pédagogiques.

Figure 7 : Perceptions des enseignants sur le rôle des inspecteurs scolaires et des conseillers pédagogiques



Pendant les fermetures d'écoles en raison de la pandémie de COVID-19, les inspecteurs et les conseillers pédagogiques ont été amenés à concentrer leurs efforts sur l'efficacité de l'enseignement à distance et l'accompagnement pédagogique des enseignants, avec l'appui des associations des parents d'élèves (APE) et des chefs d'établissement (pour l'identification des élèves) (République togolaise, 2020). Le plan d'intervention en matière d'éducation à la COVID-19 comprenait également des modules de formation pour les inspecteurs scolaires sur le contenu et les méthodes pédagogiques de l'enseignement à distance, afin de fournir des conseils et un soutien aux enseignants pour dispenser efficacement l'apprentissage à distance (Banque mondiale 2020b).

#### 2.4.2. Les défis de la mise en œuvre

Malgré la motivation des inspecteurs et des conseillers à soutenir le personnel enseignant, les entretiens ont soulevé de nombreux défis dans la mise en œuvre du suivi. Les difficultés liées au transport constituent un obstacle à la réalisation des visites de supervision, qui est exacerbé lors des visites dans les écoles rurales, comme l'a noté un inspecteur travaillant dans la région de Savanes : « *C'est surtout en milieu rural. Les enseignants savent que l'inspecteur ne peut pas venir parce que c'est un milieu tellement reculé et d'accès difficile. Donc vu qu'ils sont loin, ils savent que l'inspecteur ne peut pas savoir s'ils sont à l'école ou pas. Parfois ils quittent même l'école et ils vont en ville.* » **Le manque de moyens de transport adéquats**, notamment de carburant ou d'argent pour réparer les véhicules en panne, **empêche les visites régulières aux écoles**. En outre, le manque de personnel de supervision ainsi que la charge de travail excessive de certains inspecteurs semblent affecter le suivi régulier dans toutes les régions.

« *Les difficultés d'implémentation sont liées aux moyens logistiques qui empêchent de pouvoir accéder à toute la région. Pour notre DRE, on a un seul véhicule et c'est vraiment insuffisant. Si le véhicule est en train d'aller en déplacement et s'il y a une situation à gérer sur le terrain dans une autre école, on est bloqué, on ne peut pas aller par ce qu'on n'a pas assez de moyens de transport.* »

– **Membre du personnel de l'inspection scolaire dans la région Centrale**

Pour faire face à ces défis, le plan d'intervention en matière d'éducation à la COVID-19 prévoyait l'acquisition de véhicules pour les directions régionales et les inspecteurs scolaires, afin de mieux superviser la mise en œuvre des programmes de rattrapage et le suivi du respect des directives sanitaires une fois les écoles rouvertes (Banque mondiale, 2020b).

## 2.5. Facteurs au niveau communautaire affectant l'assiduité des enseignants

### 2.5.1. L'engagement avec la communauté et les parents

**La communauté et les parents jouent un rôle clé dans le soutien aux enseignants et aux écoles, ainsi que dans le leadership et l'orientation du personnel enseignant.** Le respect et la reconnaissance des enseignants par la communauté sont un facteur important qui affecte leur motivation et leur engagement. Les réponses à l'enquête indiquent que 79 pour cent des enseignants se sentent respectés et reconnus dans leur communauté (voir la Figure 8). Ce taux est légèrement plus élevé en milieu rural (81 pour cent) qu'en milieu urbain (76 pour cent), mais les enseignants des écoles publiques étaient nettement plus susceptibles de se sentir respectés et reconnus dans leur communauté que leurs pairs des écoles privées (81 pour cent contre 50 pour cent).

En ce qui concerne l'implication des parents, un peu plus de la moitié (55 pour cent) des enseignants interrogés pensaient que les parents apprécient la valeur de l'éducation et encouragent l'assiduité des élèves, quelle que soit la localité. Un enseignant sur deux (51 pour cent) pensait que la plupart des parents s'impliquent dans les affaires de l'école, les enseignants des zones urbaines rapportant des taux plus élevés que leurs collègues des zones rurales (62 et 42 pour cent, respectivement). Les données de l'enquête montrent également que seulement 67 pour cent des enseignants étaient d'accord ou tout à fait d'accord pour dire que les parents considèrent les absences des enseignants comme un problème (voir la Figure 8). Lors des entretiens, les

enseignants, en particulier ceux travaillant dans les zones rurales, ont déclaré que l'obstacle le plus courant à la participation par la communauté au suivi des enseignants était le niveau de formation des parents. Les parents qui n'avaient pas terminé l'école primaire étaient moins susceptibles de valoriser l'éducation et de surveiller l'assiduité des enseignants. Ceci est souligné par plusieurs études académiques qui montrent que les investissements parentaux dans l'éducation ont tendance à différer selon le niveau d'éducation des parents et leurs conditions socio-économiques (Terrail, 1992 ; Saint-Laurent *et al.*, 1994 ; Pujol et Gontier, 1998 ; Bouchard *et al.*, 2000). **L'engagement limité des parents peut aider à expliquer la difficulté des enseignants à gérer le mauvais comportement des élèves, qui fait partie des principales motivations des enseignants pour réduire le temps d'instruction** (voir la Figure 5).

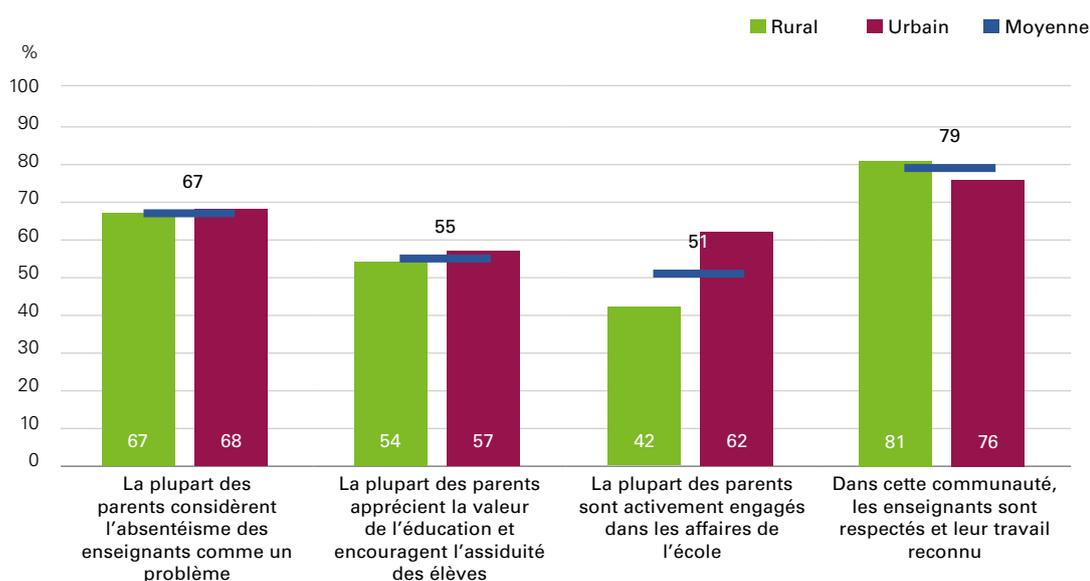
« C'est l'ignorance ou bien ils [en se référant aux parents des élèves] méconnaissent l'importance de l'école. D'autres c'est par manque de moyens. Chez nous ici, la grande partie c'est le manque de moyens qui fait qu'ils ne s'imprègnent pas trop, qu'ils ne s'occupent pas trop de l'éducation de leurs enfants. »

– Membre du personnel enseignant d'une école publique urbaine dans la région de Maritime

La pandémie de COVID-19 a attiré beaucoup d'attention sur l'importance de l'engagement parental et son impact sur l'élargissement des inégalités existantes dans les niveaux d'apprentissage au sein du système éducatif. Si les parents plus éduqués ont pu guider leurs enfants pendant les fermetures d'écoles, on ne peut pas en dire autant de ceux qui n'ont pas reçu d'éducation formelle. En outre, le plan gouvernemental de réponse à la pandémie reconnaît l'importance et la responsabilité de la communauté et les parents dans la motivation des enfants et le soutien de leur apprentissage, en particulier dans le contexte actuel. Le plan comprend plusieurs mesures de mise à contribution des parents et de la

communauté, qui sont essentielles pour la réussite des mesures éducatives pendant les fermetures d'écoles et après la réouverture des écoles. Celles-ci incluent notamment des activités de sensibilisation et de formation des parents, le soutien des associations de parents d'élèves dans le suivi de l'enseignement à distance et le respect des mesures de santé (République togolaise, 2020 ; Banque mondiale, 2020b).

Figure 8 : Perceptions des enseignants sur l'engagement des parents et le respect de la communauté



### Encadré 6 : Gouvernance scolaire au Togo

Les parents d'élèves sont organisés dans des associations et comités tels que les Associations de parents d'élèves (APE), les Comités de gestion des ressources scolaires (COGERES) ou les Comités de gestion des écoles primaires publiques (COGEP) pour participer au fonctionnement et à la gestion des établissements publics d'enseignement primaire. Le Plan Sectoriel de l'Éducation (2014-2025) a mis un accent particulier sur l'importance de ces structures d'intervention, qui constituent des espaces d'autonomie, d'initiative et de participation et sont associées à la prise de décision, à la gestion administrative, financière, pédagogique et au contrôle de l'action éducative (République Togolaise, 2014 ; Ndoye et Oulai 2015). Le rôle dévolu aux APE est de veiller à la vie sociale des établissements et de gérer les cotisations parallèles\* (Ministère de l'Éducation Nationale, 2008a), alors que les COGERES sont chargés de gérer les frais de scolarité (Ministère de l'Éducation Nationale, 2008b). Les COGEP, qui ont été créés avec le Projet Éducation et Renforcement Institutionnel (PERI), dans le cadre de la suppression des frais scolaires dans les EPP, gèrent les subventions de l'État et du PERI (Ministère de l'Éducation Nationale, 2010). Dans leur mandat officiel, l'attention des associations et comités semble être tournée davantage vers la gestion des ressources scolaires et moins vers le suivi des enseignants. Plusieurs chercheurs qui se sont intéressés au fonctionnement interne des instances de décision scolaires ont relevé des conflits entre les conseils d'administration et les directeurs d'école en raison de l'absence de démarcation entre leurs rôles respectifs (Pont, 2014 ; Tete, 2012).

-----

\*Les cotisations parallèles sont une contribution financière volontaire que les parents d'élèves versent pour aider les écoles à construire des salles de classe, à entretenir les bâtiments scolaires, à acheter des supports didactiques et pédagogiques, et à rémunérer les enseignants volontaires.

### 2.5.2. Infrastructures communautaires peu développées

Dans les écoles sélectionnées, les répondants décrivent le manque d'infrastructures dans la communauté comme un obstacle à la présence des enseignants à l'école. **Le manque d'institutions telles que les centres de santé ou les banques, ainsi que le manque d'eau potable, obligent les individus à se déplacer pour trouver les services nécessaires, ce qui entraîne l'absentéisme des enseignants.** Ainsi, les enseignants, en particulier ceux qui travaillent dans les zones rurales, s'absentent de l'école en raison du manque d'établissements de santé, de services administratifs<sup>23</sup> ou de banques et de marchés qui restent ouverts après la fin de cours. Dans de nombreux cas, les enseignants partent en ville pendant les heures de cours, ce qui entraîne parfois leur absence de l'école ou un retard, ou leur départ prématuré.

*« Il n'y a pas de centre de santé public ou privé dans le village donc en cas de maladie ou d'accouchement, la population est obligée de se déplacer pour aller se faire soigner au centre hospitalier préfectoral de la ville la plus proche. Le village ne dispose d'aucune institution bancaire ni de microfinance. Le forage est en mauvais état et dès que deux à trois personnes puisent de l'eau par jour il ne fonctionne plus. Ce qui fait que la quasi-totalité des habitants parcourent 11 km pour chercher de l'eau potable dans la ville la plus proche, ou parfois utilisent l'eau de pluie. »*

– Étude de cas dans un village dans la région de Plateaux

En ce qui concerne le manque d'institutions bancaires, la Banque Centrale des États de l'Afrique de l'Ouest (BCEAO) a estimé qu'en 2018, seulement 18 pour cent de la population togolaise avait accès aux services bancaires, en milieu rural ce pourcentage est nettement plus faible qu'en milieu urbain (Assogbavi, 2020). De plus, comme mentionné dans la section 2.2.3., à peine plus de la moitié des enseignants interrogés dans l'enquête TTT (52 pour cent) ont affirmé percevoir facilement leur salaire, ce qui, ajouté au fait que la collecte des salaires était l'une des principales motivations de l'absence des enseignants à l'école et de leur

<sup>23</sup> Toutes les régions et préfectures sont dotées de services gouvernementaux éducatifs (DRE, IEPP) mais pas de services administratifs. Cela signifie que pour des démarches administratives telles que faire un passeport, immatriculer une voiture, sortir des articles du port ou de l'aéroport, les enseignants doivent obligatoirement aller en ville ou au chef de lieu de la région.

manque de ponctualité, suggère que le déficit de services financiers est une contrainte affectant l'assiduité des enseignants.

L'absence de centres de santé à proximité oblige également les enseignants à se déplacer dès qu'ils (ou les membres de leur famille) ont besoin des soins. Dans ce scénario, la recherche d'un moyen de transport fiable est décrite comme un défi commun aux enseignants de toutes les régions, ce qui les oblige souvent à arriver en retard, à quitter l'école tôt ou à être absents toute la journée. Les enseignants qui n'habitent pas à proximité de l'école sont plus souvent touchés par ces problèmes. Selon certains directeurs d'école, ce sont surtout les enseignants qui ne sont pas logés près de l'école qui sont souvent absents ou en retard. En outre, les enseignants qui sont affectés en dehors de leur propre communauté sont plus souvent absents que ceux des communautés dans lesquelles ils enseignent, car ils sont davantage obligés de rendre visite à leur famille et rencontrent des problèmes pour revenir, en raison de la disponibilité limitée ou du coût du transport.

« Pendant les saisons des pluies, les enseignants ont des difficultés sur le chemin de l'école. Ils peuvent se réveiller tôt mais s'il pleut, ils doivent attendre que la pluie s'arrête avant d'aller à l'école. »

– Membre du personnel enseignant d'une école publique rurale

Les entretiens montrent que l'absence de l'école et les arrivées tardives sont particulièrement fréquentes pendant la saison de pluies. Les enseignants ont mentionné que la qualité des routes rend l'accès à l'école difficile, tant pour les élèves que pour les enseignants, ce qui entraîne des absences ou des retards. Les données de l'enquête suggèrent également que les enseignants ont besoin de plus de temps pour se rendre à l'école pendant la saison de pluies que pendant la saison sèche (33 minutes, contre 24, respectivement). De plus, les Figures 2 à 5 montrent

que **les mauvaises conditions climatiques figurent parmi les principales motivations des enseignants pour toutes les formes d'absence**. Notamment, 51 pour cent des enseignants ont affirmé que les mauvaises conditions climatiques les empêchaient d'aller à l'école et 71 pour cent qu'elles les conduisaient à arriver en retard ou à quitter l'école plus tôt.

Enfin, les mauvaises conditions climatiques, notamment les fortes pluies ou les fortes chaleurs, limitent également la présence des enseignants en classe et leur temps de travail, principalement en raison du manque de protection contre ces intempéries. Dans les réponses à l'enquête, les mauvaises conditions climatiques ont été choisies comme la troisième raison la plus fréquente pour laquelle les enseignants réduisent le temps d'enseignement (49 pour cent), et la quatrième raison la plus fréquente pour laquelle les enseignants sont absents de la classe (59 pour cent) (voir les Figures 4 et 5).

## 2.6. Facteurs au niveau de l'école affectant l'assiduité des enseignants

### 2.6.1. Le rôle du directeur : sa présence, sa capacité de surveillance et de direction

Les résultats de l'étude indiquent que **le directeur joue un rôle crucial pour inciter les enseignants de son école à être présents et ponctuels**. Sa capacité d'encadrement et de leadership a été reconnue dans la littérature mentionnée précédemment comme l'un des facteurs les plus pertinents dans la mobilisation des enseignants et dans le pilotage de l'école (Brunet, Dupont et Lambotte, 1991 ; Ballion, 1991). Pour la grande majorité des enseignants impliqués dans l'étude, la perception générale de la capacité du directeur à motiver les enseignants est largement positive, sans différences majeures entre les enseignants travaillant dans des écoles rurales ou urbaines. Dans l'ensemble, 96 pour cent des enseignants affirment que le directeur d'école est toujours présent à l'école, 93 pour cent sont satisfaits de son feedback, et la quasi-totalité des enseignants (99 pour cent) déclarent que le directeur gère bien l'école et les enseignants.

Les directeurs d'école sont également des acteurs clés pour l'amélioration des compétences des enseignants et pour accroître leur motivation et leur implication. Dans l'enquête, la majorité des enseignants interrogés considèrent que le chef d'établissement encourage la formation du personnel enseignant (97 pour cent) et soutient la participation des enseignants à la prise de décisions (92 pour cent) (voir la Figure 9), quel que soit le milieu. En raison de la pandémie, un leadership fort de la part des directeurs d'école sera crucial pour aider les enseignants à assumer leurs nouvelles responsabilités, telles que définies par le plan gouvernemental

de relance de l'éducation. Elles incluent le soutien psychosocial aux élèves, l'évaluation des lacunes d'apprentissage, ainsi que l'adhésion aux mesures de santé et d'hygiène en classe (Banque mondiale, 2020a).

### Encadré 7 : Devenir directeur d'école au Togo

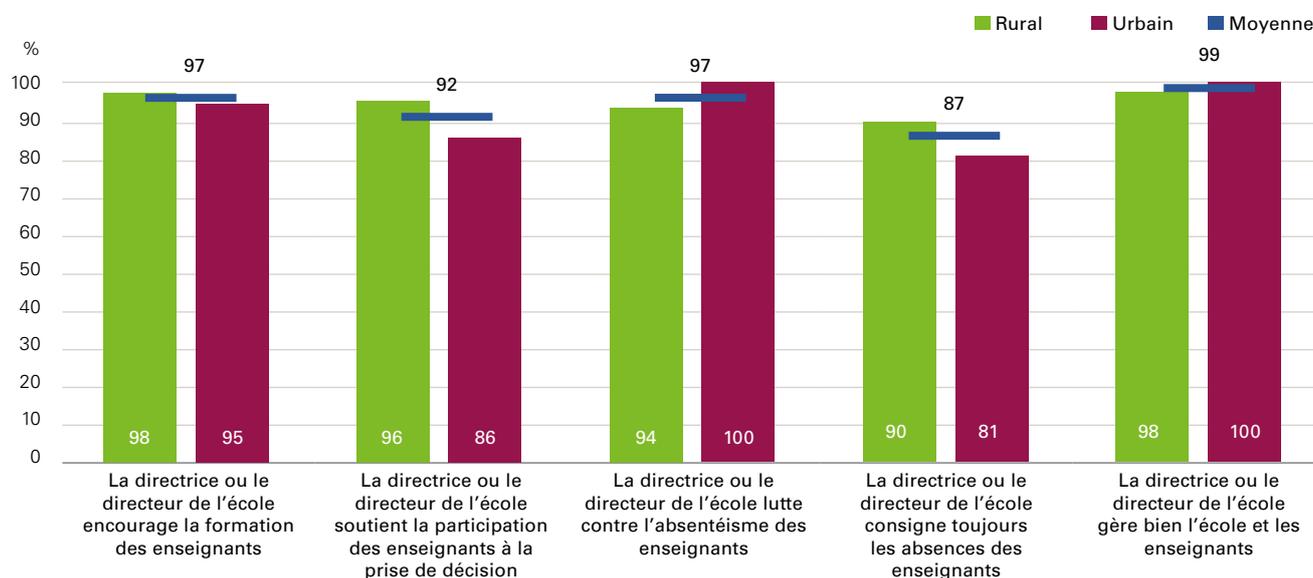
Au niveau académique, la détention du certificat d'aptitude pédagogique (CAP) est exigée pour qu'un enseignant soit inscrit sur la liste d'aptitude au poste de directeur, ce qui souligne l'importance qui est accordée aux compétences pédagogiques d'un directeur. Ce diplôme est délivré aux enseignants qui ont suivi une formation initiale dans une ENI. Outre le diplôme, l'ancienneté et l'expérience en enseignement sont également prises en compte. Les enseignants doivent avoir au moins cinq ans de service effectif d'enseignement. Autres critères qui président au choix des candidats au poste de directeur d'école: la disponibilité de l'enseignant ainsi que sa capacité à assumer les différentes responsabilités en matière d'administration, de pédagogie et de partenariat.

Ces différents critères dénotent des attentes précises quant à l'exercice de la fonction de directeur. Lors des entretiens, les inspecteurs et les directeurs eux-mêmes ont souligné à quel point l'exercice de la fonction de directeur exige d'un candidat qu'il dispose des outils nécessaires pour répondre efficacement aux exigences du terrain. Comme l'a remarqué un directeur d'école à Lomé : « On attend d'un directeur qu'il soit à la fois un bon pédagogue et un bon manager. »

Lors des entretiens, **la plupart des enseignants ont mentionné l'existence de mécanismes de contrôle des absences et de la ponctualité par le biais de cahiers** dans lesquels sont consignées les entrées et, dans certaines écoles, les sorties des locaux scolaires. Certains directeurs suivent également la présence en classe et le temps d'enseignement, en se promenant dans les salles de classe lorsqu'ils sont déchargés de cours et en prodiguant des conseils aux enseignants en difficulté. Cependant, de nombreux enseignants estiment que leur directeur ne consacre pas suffisamment de temps à la surveillance des enseignants lorsqu'ils sont en classe et au temps effectif consacré à l'enseignement. Selon les directeurs, une contrainte majeure est la surcharge de travail de la fonction de directeur. En plus des responsabilités administratives, pédagogiques et de partenariat, la plupart des directeurs exercent également la fonction d'enseignant, ce qui les empêche de se concentrer complètement sur leurs responsabilités pédagogiques et de suivi. En bénéficiant d'un régime de décharge totale de leur classe, les directeurs pourraient davantage exercer leurs responsabilités administratives et partenariales.

Les résultats de l'enquête confirment ces constats et suggèrent que les enseignants considèrent que leur directeur s'engage activement et fréquemment dans le contrôle des absences des enseignants. **La grande majorité des enseignants (97 pour cent) ont déclaré que le directeur de l'école lutte contre l'absentéisme des enseignants** (voir la Figure 9). Cependant, seulement 87 pour cent pensent que le directeur consigne toujours les absences des enseignants. Lors des entretiens, certains enseignants ont affirmé que certains directeurs sont eux-mêmes souvent absents, qu'ils ne tiennent pas vraiment de registres officiels ou qu'il existe une tendance à ne pas informer les autorités des absences des enseignants. Lorsque les directeurs assurent un contrôle et un suivi réguliers, les enseignants sont plus motivés et considèrent l'absentéisme comme un phénomène qui ne concerne pas leur école. Lorsque les directeurs ne sont pas cohérents dans les suivis et qu'ils n'informent pas la hiérarchie en cas d'absence, les enseignants sont plus enclins à confirmer que les cas d'absence sont plus nombreux.

Figure 9 : Perceptions des enseignants sur le rôle du directeur de l'école



### 2.6.2 Une charge de travail excessive

Dans l'ensemble des écoles enquêtées, **les enseignants disent être engagés dans plusieurs activités non pédagogiques qui affectent leur assiduité. Les raisons administratives sont la principale explication de l'absence en classe**, mentionnées par 87 pour cent des enseignants interrogés. **Les affaires officielles scolaires sont également une cause fréquente d'absentéisme en classe**, puisque 67 pour cent des enseignants l'ont indiqué comme une cause de leur absence (voir la Figure 4). Ces activités comprennent souvent des réunions planifiées et non planifiées avec le personnel de l'école, les membres de la communauté, les responsables nationaux et infranationaux de l'éducation, ou les parents. Parfois, les directeurs d'école assignent des tâches supplémentaires aux enseignants, notamment la distribution de ressources d'apprentissage aux élèves ou des activités de gestion de l'administration des élèves en début de trimestre, entre autres. En outre, 63 pour cent des enseignants ont également indiqué les affaires scolaires officielles comme étant une raison principale de leur absence de l'école et 46 pour cent de leur retard ou départ anticipé de l'école. Cependant, cela n'a pas été souvent mentionné lors des entretiens.

Les parties prenantes, y compris certains directeurs d'école, ont noté que la surpopulation dans les écoles signifiait que la charge de travail était trop importante pour être couverte par le temps de travail des enseignants. Pour la plupart des directeurs et des autorités nationales, cela ne justifie pas l'absence de la classe car la notation des devoirs ainsi que la préparation des cours font partie des responsabilités et des obligations des enseignants. Les réponses à l'enquête suggèrent que **13 pour cent des enseignants considèrent que la quantité de tâches de préparation des cours les conduit à réduire leur temps d'instruction, en particulier pour les enseignants des zones rurales** (18 pour cent contre 4 pour cent en milieu urbain) qui doivent souvent enseigner dans des classes surchargées. Les enseignants soulignent que les lourdes activités de préparation et d'évaluation des leçons sont particulièrement fréquentes lorsqu'il y a beaucoup d'élèves dans la classe. De fait, les données de l'enquête suggèrent que les enseignants ayant des classes nombreuses<sup>24</sup> sont plus susceptibles d'affirmer qu'ils ont régulièrement réduit le temps d'instruction que ceux des classes à effectif réduit (14 pour cent contre 2 pour cent). Enfin, **le mauvais comportement des élèves**, plus susceptible de se produire dans les classes à effectif chargé, est également une préoccupation pour les enseignants, qui sont 38 pour cent à l'avoir mentionné comme **une cause principale de la réduction de leur temps d'instruction** (voir la Figure 5).

24 Les classes avec un grand nombre d'élèves sont définies comme celles où le ratio élèves/enseignant est supérieur à la médiane de l'échantillon (41 élèves par enseignant).

### 2.6.3 Ressources financières inadéquates

Le principe de la gratuité de l'enseignement a été formulé dans la réforme de l'éducation de 1975 comme un moyen de parvenir à la démocratisation de l'école. Ce principe est également inscrit dans la Constitution de 1992, en son article 35 qui stipule que : « *L'État reconnaît le droit à l'éducation des enfants et crée les conditions favorables à cette fin. L'école est obligatoire pour les enfants des deux sexes jusqu'à l'âge de 15 ans. L'État assure progressivement la gratuité de l'enseignement public* » (Constitution togolaise de la IV<sup>ème</sup> République, 1992). Afin d'assurer progressivement la gratuité de l'enseignement de base dans le pays, le gouvernement a supprimé les frais de scolarité dans les écoles primaires depuis la rentrée scolaire 2008-2009 et a introduit des subventions de l'État aux écoles primaires publiques<sup>25</sup> (Senayah, 2018). Cette mesure s'est accompagnée de la distribution de matériel pédagogique tel que des manuels scolaires, ainsi que des fournitures et des uniformes scolaires (à certains enfants identifiés comme en ayant besoin), et la mise en place progressive de cantines scolaires (République togolaise, 2010).

*« L'école nouvelle doit être réellement démocratique. Tout au long du cursus scolaire, elle doit offrir des chances égales à tous les citoyens, aux filles comme aux garçons. À cette fin, elle sera obligatoire et en principe gratuite pour tous les enfants de deux ans révolus à quinze ans. »*

**– Réforme d'éducation de 1975 condensée : article 7**

La lenteur de la mise en œuvre de la politique de gratuité de l'éducation a entraîné une insuffisance des ressources opérationnelles et pédagogiques dans les écoles confrontées à une demande en nette augmentation. Les résultats de l'enquête TTT montrent que **8 enseignants sur 10 (81 pour cent) ont indiqué le manque de matériel et des ressources pédagogiques comme la principale raison de la réduction du temps d'enseignement en classe** (voir Figure 5), **en particulier dans les écoles en milieu rural (86 pour cent, contre 71 pour cent en milieu urbain) et publiques (83 pour cent, contre 50 pour cent des écoles privées)**. Ces résultats sont similaires aux enquêtes exploratoires dans 30 écoles primaires et secondaires publiques au Togo conduites par Senayah (2018). Celles-ci démontrent que 9 des 15 établissements enquêtés manquent d'infrastructures et de tables bancs pour accueillir tous les élèves, et que le ratio élève/table-banc varie de 3 à 4 dans les établissements enquêtés. Cette situation de manque d'infrastructures et de matériel pédagogique est plus alarmante en zone rurale, où les subventions de l'État restent très insuffisantes pour couvrir les dépenses réelles des établissements (Chimier et Emeran, 2017 ; Akakpo-Numado et Yabouri, 2017). Dans les zones rurales où le niveau de vie de la population est faible, de nombreux parents ne disposent pas de moyens suffisants pour contribuer au financement des écoles (Senayah, 2018). Sans surprise, les enseignants travaillant en milieu rural sont également moins nombreux à affirmer que leur école dispose du matériel pédagogique nécessaire pour bien enseigner que leurs homologues urbains (19 pour cent contre 24 pour cent). Ces chiffres sont légèrement inférieurs à ceux rapportés dans l'enquête IPS (Banque mondiale, 2016), où seulement 28 pour cent des écoles observées disposaient du minimum de matériel pédagogique nécessaire pour l'enseignement<sup>26</sup>.

## 2.7. Facteurs au niveau individuel affectant l'assiduité des enseignants

### 2.7.1 Santé et obligations personnelles et sociales

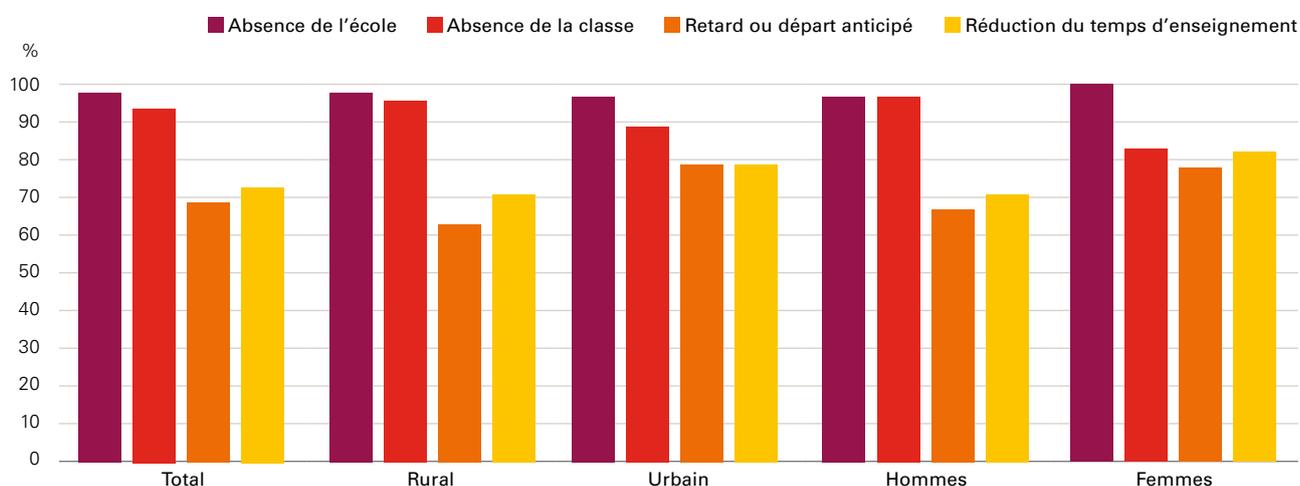
**La santé était la raison la plus fréquemment mentionnée par les enseignants pour justifier tous les types d'absences.** Les personnes interrogées ont rarement mentionné des maladies spécifiques, bien qu'il y ait eu quelques cas où les enseignants ont mentionné des maladies telles que l'asthme, la cirrhose ou le paludisme. Presque tous les enseignants ont indiqué que la santé était un facteur d'absences de l'école (98 pour cent) ou de retard ou départ anticipé (94 pour cent) (voir la Figure 10). Certains enseignants ont souligné qu'ils se rendent souvent dans d'autres villes afin de trouver des soins de santé adéquats, car de telles

25 Ces subventions sont données en fonction du nombre de salles de classe et du nombre d'enseignants, soit 15 000 CFA par classe, ce qui fait au maximum 90 000 CFA par an pour les établissements qui ont toutes les 6 classes du primaire du cours préparatoire première année (CP1) au cours moyen deuxième année (CM2) (Akakpo-Numado et Yabouri, 2017).

26 Les informations de l'enquête IPS ont été collectées auprès de 200 écoles primaires publiques togolaises en 2013. Elles donnent un aperçu de la disponibilité des ressources clés, tels que les manuels scolaires, le matériel pédagogique de base et les infrastructures scolaires (Banque mondiale, 2016).

installations ne sont pas disponibles dans les villes où ils se trouvent. Cela entraîne à la fois des absences à l'école et des retards ou départs anticipés. Pour 7 enseignants sur 10, les problèmes de santé sont également liés à des absences en classe (69 pour cent) ou à une réduction du temps d'enseignement (73 pour cent) (voir la Figure 10). Certains directeurs ont expliqué comment, lorsque les enseignants sont malades, ils choisissent de venir à l'école, mais de ne pas être présents en classe parce qu'ils ne se sentent pas suffisamment bien pour enseigner. De même, d'autres choisissent d'être présents dans la salle de classe mais ils se reposent ou proposent aux élèves des activités qui ne nécessitent pas d'interaction. Bien qu'il n'y ait pas de différences importantes en termes de localité (urbain/rural) et de type d'école (publique/privée), les enseignants masculins semblent beaucoup plus susceptibles de citer la santé comme raison de leur retard ou départ anticipé (97 pour cent) que les femmes (83 pour cent)<sup>27</sup> (voir la Figure 10).

Figure 10 : Pourcentage des enseignants qui ont identifié la santé comme une raison principale de l'absentéisme



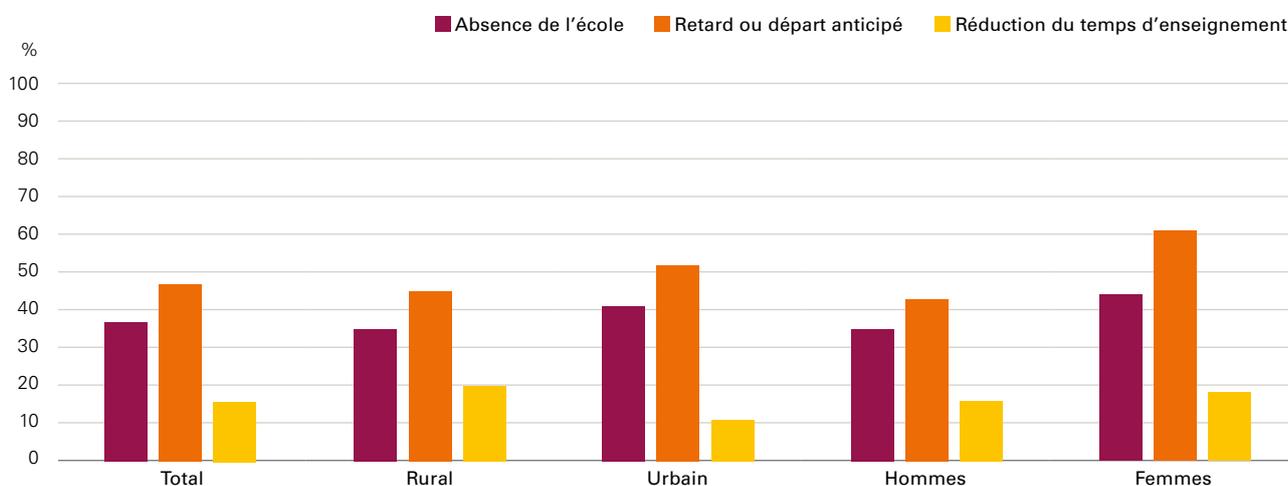
Plusieurs répondants soulignent que les enseignants sont fréquemment absents de l'école pour des raisons personnelles ou familiales, notamment pour s'occuper d'un membre de la famille malade, ou pour assister à des réunions sociales dans la communauté. Dans les réponses à l'enquête, **les « raisons de famille » (37 pour cent) ou ne sont pas ponctuels (47 pour cent)** (voir les Figures 2 et 3). Les répondants expliquent que les enseignants ne sont pas ponctuels, ou qu'ils ne sont pas à l'école, parce qu'ils ont la responsabilité de s'occuper d'un membre de la famille malade.

Les entretiens révèlent **une perception répandue selon laquelle les enseignantes ont tendance à s'absenter de l'école plus souvent et à être moins ponctuelles que leurs collègues masculins**. Les directeurs ont indiqué que les femmes doivent faire face à des réalités spécifiques, telles que les responsabilités familiales qui sont des obstacles qui limitent leur assiduité. Selon les données de l'enquête TTT, **bien que les femmes soient plus susceptibles d'identifier les raisons de famille parmi les principales raisons de leur absence de l'école (44 pour cent contre 35 pour cent des hommes), et leur retard ou départ anticipé (61 pour cent contre 43 des hommes), les différences ne sont pas statistiquement significatives** (voir la Figure 11)<sup>28</sup>. En outre, 15 pour cent des enseignants ont mentionné les « obligations sociales ou communautaires » comme raison de leur absence de l'école et 13 pour cent pour leur retard ou départ anticipé. Les participants ont indiqué que les funérailles, les mariages et d'autres obligations sociales dans la communauté sont des raisons courantes pour lesquelles ils ne sont pas ponctuels ou présents à l'école.

27 Les différences entre les sexes doivent être interprétées avec prudence en raison de la petite taille de l'échantillon. Les différences entre les sexes ne sont pas statistiquement significatives pour les autres formes d'absence.

28 Les différences entre les sexes doivent être interprétées avec prudence en raison de la petite taille de l'échantillon.

Figure 11 : Pourcentage des enseignants qui ont identifié les raisons de famille comme une raison principale de l'absentéisme



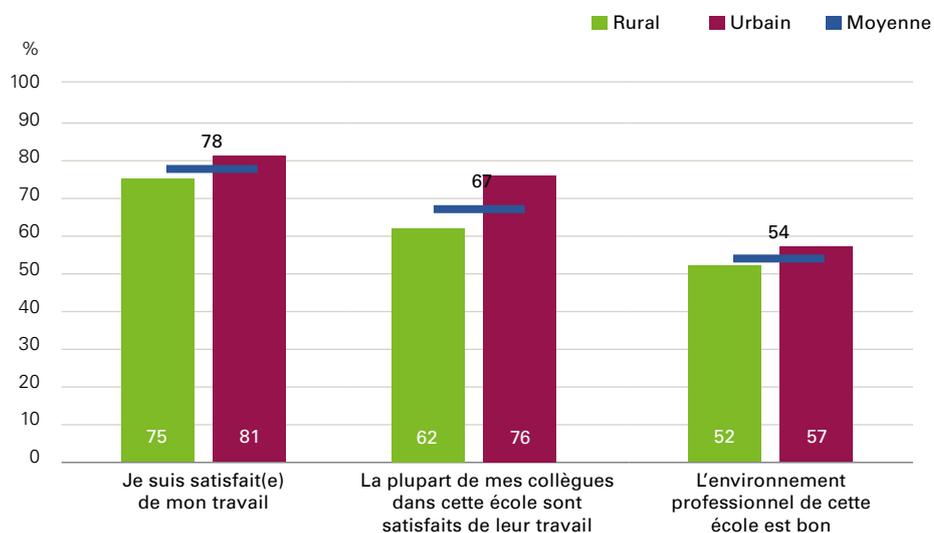
### 2.7.2 La satisfaction du travail

La relation entre la motivation et la présence des enseignants a souvent été évoquée lors des entretiens. La passion pour la profession d'enseignant a souvent été mentionnée comme la dimension personnelle la plus importante derrière la présence des enseignants - plus importante que le genre, l'âge ou toute autre caractéristique démographique. Certaines personnes interrogées ont soulevé la question des enseignants qui manquaient d'engagement envers la profession et de motivation pour enseigner. Elles ont indiqué que certains enseignants ne se présentaient pas à l'école, arrivaient souvent en retard ou ne remplissaient pas leurs fonctions d'enseignement lorsqu'ils étaient en classe. Dans les réponses à l'enquête, 78 pour cent des enseignants ont affirmé qu'ils étaient satisfaits de leur travail, mais ont évalué la satisfaction de leurs collègues comme étant nettement inférieure (67 pour cent), ce qui suggère que **le manque de motivation est un défi que les enseignants rencontrent dans leur école**. En outre, seulement un enseignant sur deux (54 pour cent) estimait que l'école offrait un bon environnement de travail (voir la Figure 12).

« Si, par exemple, l'enseignant est arrivé à l'enseignement par accident, c'est-à-dire qu'en réalité ce n'est pas ce qu'il veut faire comme fonction et que c'est parce que bien des années passent le vieillissement s'installe et on ne trouve toujours rien à faire, on fuit, on se fraie un chemin dans l'enseignement. Il n'a pas l'engouement pour venir enseigner. Et des gens n'ont même pas la vertu d'enseigner. Ils ne savent pas transmettre ce qu'ils connaissent, à tel point qu'à un moment donné, comme ils ont de telles lacunes, ils se lassent même de la fonction et s'absentent... »

– Représentant éducatif au niveau infranational dans la région de Plateau

Figure 12: Perceptions des enseignants sur la satisfaction de leur travail



## Chapitre 3. Perspectives sur le renforcement de l'assiduité des enseignants

Les données de l'étude TTT, telles que les suggestions sur la manière de réduire l'absentéisme proposées par les enseignants et autres personnes interrogées, sont combinées dans ce chapitre avec les stratégies et plans nationaux existants, afin d'élaborer une série de recommandations pour améliorer l'assiduité des enseignants. De nombreuses recommandations sont transversales, c'est-à-dire qu'elles devraient décourager simultanément plusieurs formes d'absentéisme, et également pertinentes dans le contexte de la pandémie de COVID-19. De plus, elles sont sensibles aux interactions complexes entre les différents niveaux du système éducatif. Les recommandations s'adressent au Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire, mais elles s'appliquent également aux différents acteurs de l'éducation à tous les niveaux, y compris les directeurs régionaux de l'éducation et les inspecteurs de l'enseignement préscolaire et primaire, les représentants communautaires et les écoles. Dans cette perspective, cinq aspects ont été identifiés comme cruciaux.

### **Une stratégie à long terme doit être conçue et mise en œuvre pour la formation initiale et continue des enseignants et des enseignantes togolais, en particulier des enseignants et des enseignantes volontaires**

Malgré la volonté politique de former chaque enseignant nouvellement recruté, de nombreux enseignants volontaires n'ont toujours pas les connaissances du contenu et les compétences pédagogiques nécessaires à un enseignement efficace. À cet effet, les recommandations suivantes sont proposées :

- Les activités de formation continue devraient avoir lieu pendant les congés, les vacances, les week-ends ou les jours fériés afin de minimiser l'absentéisme scolaire et de garantir l'achèvement du programme d'enseignement. La formation continue devrait aussi se dérouler sur une durée suffisante, afin de donner aux enseignants le temps de comprendre et d'assimiler le contenu. Néanmoins, il est nécessaire de veiller à ce qu'un nombre adéquat d'enseignants suppléants soit disponible pour remplacer les enseignants en formation pendant les jours de classe, afin de préserver à la fois la mise en œuvre du programme scolaire et l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée des enseignants. Étant donné l'incapacité à gérer les élèves soulignée par plusieurs enseignants comme une raison essentielle de la réduction du temps d'enseignement, la formation continue devrait inclure des séances spécifiques sur la gestion de la classe.

### **Rendre plus équitable la répartition des enseignants et des enseignantes entre les écoles**

Les résultats suggèrent que des progrès supplémentaires sont nécessaires au Togo pour améliorer la répartition des enseignants dans les écoles en rendant les affectations plus équitables et cohérentes entre les différents lieux d'enseignement.

- Les comparaisons avec d'autres pays de la région montrent par ailleurs que des gains importants dans ce domaine sont possibles : la Guinée, qui a adopté il y a quelques années un plan très structuré de redéploiement du personnel, peut être considérée à cet égard comme un exemple.
- Il faut envisager d'assurer l'application des règles d'affectation en renforçant les capacités institutionnelles de déploiement des enseignants dans les écoles. Ceci peut être réalisé en développant des stratégies incitatives pour rendre plus attrayantes les affectations dans les zones rurales et difficiles.
- Les résultats de l'étude TTT montrent que la proportion d'élèves encadrés par un enseignant ayant un diplôme universitaire était faible, notamment en début de scolarité (niveaux cours préparatoire et cours élémentaire). Les apprentissages à acquérir dès les premières années de l'école primaire étant essentiels à la réussite scolaire et nécessitant le même niveau de mobilisation de personnel enseignant qualifié, les enseignants plus qualifiés ne devraient pas être dédiés à la fin de cycle, au détriment des élèves en début de scolarité. Il est important de reconsidérer la répartition des enseignants de niveau universitaire dans les sous-cycles de cours préparatoire et cours élémentaire.

### **Organiser et mettre à disposition des inspecteurs, des inspectrices et des conseillers et conseillères pédagogiques les ressources financières nécessaires pour effectuer des visites d'école**

Les entretiens montrent que les inspecteurs et les conseillers éprouvent des difficultés à remplir leur mandat de manière efficace ou cohérente, principalement en raison du manque de ressources suffisantes. Les problèmes de transport constituent un obstacle à la conduite des visites de supervision, exacerbé lors des visites d'écoles rurales.

- Il est nécessaire de développer une stratégie pour allouer davantage de fonds de transport aux inspecteurs et aux conseillers pédagogiques afin d'augmenter la fréquence des visites d'école. Bien qu'il soit peut-être trop coûteux d'allouer un budget pour le transport à toutes les régions, il est suggéré de créer un système permettant de déterminer quels bureaux pourraient nécessiter du personnel supplémentaire et un budget pour le transport.
- Il faudrait envisager d'améliorer l'affectation des inspecteurs et des conseillers pédagogiques en tenant compte du nombre d'écoles couvertes, de la disponibilité des moyens de transport et de la facilité d'accès aux écoles afin de remédier aux disparités entre régions.

### **Renforcer l'engagement des parents et de la communauté en tant qu'outil pour surveiller efficacement l'assiduité des enseignants et des enseignantes, en particulier dans les zones reculées**

L'analyse des données met en évidence la valeur ajoutée de l'engagement des parents et de la communauté en général dans le suivi des enseignants. Les études sur l'engagement parental montrent également qu'une attitude ouverte des écoles envers les familles (Bower et Griffin, 2018) et la capacité des enseignants à développer des relations de confiance avec les parents (Pithon, Larivée et Asdih, 2008) sont des facteurs qui favorisent l'engagement des parents au sein de l'école. Une communication ouverte et bidirectionnelle, des attitudes basées sur l'empathie et le partage des responsabilités (Bouchard, 1998) et la recherche de conciliation et de consensus (Larivée, 2008) sont également reconnues comme un gage de partenariat. Cependant, pour que l'engagement communautaire et parental puisse contribuer à accroître la présence des enseignants, les règles institutionnelles doivent être claires (Barrera-Osorio *et al.*, 2020). L'expérience en matière d'organisation communautaire et l'adhésion des enseignants sont à cet effet des conditions préalables importantes (Banque mondiale, 2003). Les recommandations suivantes sont proposées à cet égard :

- Les directeurs d'école et les enseignants doivent redoubler d'efforts pour communiquer avec les parents, spécialement dans les zones reculées et les communautés à faible statut socio-économique. Lorsque les parents ont une communication constructive avec les enseignants et s'impliquent dans les activités scolaires, ils ont plus de chances de mieux comprendre les attentes de l'école à l'égard de leur enfant et apprennent souvent mieux comment soutenir l'éducation de leur enfant (Izzo *et al.*, 1999). Il faudrait prévoir d'augmenter la fréquence des contacts entre l'enseignant et les parents, par exemple en organisant des événements et rencontres parents-enseignants. Comme les activités en personne peuvent être limitées dans le contexte de la COVID-19, tirer parti des outils technologiques existants (tels que des SMS, des groupes WhatsApp ou Facebook) pourrait aider à renforcer et à maintenir la collaboration entre parents et enseignants, et avoir des effets positifs sur la motivation et l'assiduité des enseignants à la réouverture des écoles, puisque les résultats de cette étude suggèrent que l'implication des parents est un facteur clé de la motivation des enseignants. Il semble que les programmes de formation destinés aux parents, particulièrement ceux portant sur la manière de s'impliquer davantage à la maison ou à l'école, aient une influence positive sur la réussite scolaire des élèves (Green, 2017 ; République togolaise, 2014). Un autre aspect déterminant de la participation des parents est la perception de leurs rôles et responsabilités. Il faudrait envisager de clarifier les rôles et les responsabilités des parents en mettant l'accent sur leur responsabilité éducative et sur le caractère essentiel de leur appropriation des connaissances et de compétences pour la réussite scolaire de leurs enfants.
- Une autre piste à retenir en matière de formation initiale et continue des enseignants est le développement des compétences spécifiques à la collaboration parents-enseignants. Il faudrait envisager d'informer les futurs enseignants des facteurs qui favorisent la collaboration avec les parents ainsi que ceux qui l'entravent, en tenant compte des différents contextes et réalités des familles et des communautés (emploi et niveau d'éducation des parents, pauvreté, multiethnicité), ce qui nécessite une approche différenciée de l'intervention et des relations.

**Renforcer la collaboration avec des acteurs non éducatifs en mettant l'accent sur les facteurs extérieurs au système éducatif qui affectent l'assiduité des enseignants et des enseignantes, en particulier en matière de santé et d'infrastructure**

- Les Ministères de l'Éducation et de la Santé, ainsi que ses entités infranationales, peuvent profiter de la collaboration qu'ils ont établie pendant la pandémie de COVID-19 pour continuer à servir les enseignants et à répondre à leurs besoins en matière de santé. Il est notamment crucial de surveiller la charge des maladies endémiques, telles que le sida et le paludisme, sur le système éducatif, et d'identifier comment le système éducatif peut à la fois soutenir et être soutenu dans la réduction de cette charge. Cela peut inclure, par exemple, la sensibilisation des enseignants aux symptômes du paludisme, l'importance du dépistage, la déstigmatisation du sida et le rôle de la prévention des maladies, dans le but à la fois de changer les comportements des enseignants mais aussi de tirer profit de leur rôle pour atteindre les étudiants, les familles et la communauté. Les zones rurales devraient en ceci être prioritaires.
- Pour répondre aux besoins en infrastructure, la participation d'autres acteurs, notamment le Ministère des Infrastructures et des Transports ainsi que d'autres autorités et partenaires qui fournissent un soutien en matière d'infrastructures, devrait être envisagée. À court terme, des stratégies telles que l'augmentation de la disponibilité des transports publics dans les jours précédant l'ouverture des écoles pourraient réduire l'absentéisme des enseignants qui rendent visite à leur famille dans une autre région pendant les vacances.

## Références

- Akakpo-Numado, S. Y. et Yabouri, N., *Améliorer le financement de l'école : L'utilisation des subventions aux écoles. Synthèse nationale-Togo*, Lomé, Presse de l'UL, 2017.
- Alcázar, L., Rogers, F. H., Chaudhury, N., Hammer, J., Kremer, M. et Muralidharan, K., Why are Teachers Absent? Probing Service Delivery in Peruvian Primary Schools, *International Journal of Educational Research*, 45(3), 2006, 117–136.
- Assogbavi, K. A., *Annuaire sur le Financement du logement en Afrique 2019: profil du Togo*. Centre pour le Financement du Logement Abordable en Afrique (CAHF). <https://housingfinanceafrica.org/app/uploads/Togo-2019.pdf> Consulté le 15 avril 2021.
- Ballion, R., *La bonne école : évaluation et choix du collège et du lycée*. Paris : Hatier, 1991.
- Banque mondiale, *Rapport sur le développement dans le monde 2004 : Des services pour les pauvres - Abrégé*. Banque mondiale, Washington, D.C., 2003.
- Banque mondiale, *Togo Indicateurs de prestation de services 2013*. Rapport technique éducation No. AUS5476. Banque mondiale, pp. 1–66. <http://documents1.worldbank.org/curated/ru/229801481266313968/pdf/AUS5476-FRENCH-PUBLIC-TogoSDIEducationRapportFINALFR.pdf> Consulté le 5 mai 2021.
- Banque mondiale, *Togo Learning Poverty Brief*. October 2019. World Bank EduAnalytics. <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/145241571223361480-0090022019/original/SSAAF2TGOLPBRIEF.pdf> Consulté le 8 mai 2021.
- Banque mondiale, *Three Principles to Support Teacher Effectiveness during COVID-19*. Teachers Thematic Group, World Bank, 2020a.
- Banque mondiale, *Project Appraisal Document on a Proposed Grant in the Amount of US\$10 Million from the Global Partnership for Education to the Republic of Togo for a Togo COVID-19 Education Response Project*. Report No PCBASIC0223193, 16 June, 2020, Education Global Practice, Africa Region, World Bank, 2020b.
- Barrera-Osorio, F., Gertler, P., Nakajima, N. and Patrinos, H. A., *Promoting Parental Involvement in Schools: Evidence from Two Randomized Experiments*. Unpublished Manuscript, 2020.
- Bashir, S., Lockheed, M., Ninan, E. et Tan, J.-P., *Facing Forward: Schooling for Learning in Africa*. Washington, DC: World Bank, 2018.
- Bennell, P. et Akyeampong, K., *Teacher motivation in sub-Saharan Africa and South Asia*. (Vol. 71). London: DfID, 2007.
- Bold, T., Filmer, D., Martin, G., Molina, E., Stacy, B., Rockmore, C., Svensson, J. et Wane, W., Enrollment without Learning: Teacher Effort, Knowledge, and Skill in Primary Schools in Africa. *Journal of Economic Perspectives*, 2017, 31(4), 185–204.
- Bouchard, J.-M., *Le partenariat dans une école de type communautaire*. Dans Gosselin, G., R. Pallascio et L. Julien, *Le partenariat en éducation. Pour mieux vivre ensemble !* Montréal : Éditions Nouvelles, 1998.
- Bouchard, P., St-Amant, J. C., Gauvin, M., Quintal, M., Carrier, R. et Gagnon, C., *Famille, école et milieu populaire. Série Études et recherches du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), Université Laval, Québec, Canada, 2000, 5(1), 1–193*.
- Bower, H. A. et Griffin, D., Can the Epstein Model of Parental Involvement Work in a High-minority, High-poverty Elementary School? A Case Study. *Professional School Counseling*, 2018, 15(2), 2156759X1101500201.
- Brossard, M., Ledoux, B. et Ndem, F., *Eléments d'analyse du secteur éducatif au Togo. Pôle de Dakar : Analyse Sectorielle en Education*. [https://dakar.iiep.unesco.org/sites/default/files/fields/publication\\_files/resen\\_togo\\_2006\\_0.pdf](https://dakar.iiep.unesco.org/sites/default/files/fields/publication_files/resen_togo_2006_0.pdf) Consulté le 10 mai 2021
- Brunet, L., Dupont, P. P. et Lambotte, X., *Satisfaction des enseignants ?*. Bruxelles: Labor, 1991.

Chaudhury, N., Hammer, J., Kremer, M., Muralidharan, K. et Rogers, F. H., Missing in Action: Teacher and Health Worker Absence in Developing Countries. *Journal of Economic Perspectives*, 2006, 20(1), 91–116.

Chimier, C. et Emeran, C., *Améliorer le financement de l'éducation : utilisation et utilité des subventions aux écoles Haïti, Madagascar, République démocratique du Congo et Togo*. Paris : UNESCO, 2017.

Education Internationale, Togo : un syndicat de l'éducation plaide pour l'amélioration des conditions de vie et de travail des enseignants du privé. 26 août 2020. <https://www.ei-ie.org/fr/item/23477:togo-un-syndicat-de-leducation-plaide-pour-lamelioration-des-conditions-de-vie-et-de-travail-des-enseignantes-du-privé> Consulté le 11 mai 2021.

Evans, D., Hares, S., Sandefur, J. et Steer, L., *How Much Will COVID Cut Education Budgets?*. Mai 8 2020. <https://www.cgdev.org/blog/how-much-will-covid-cut-education-budgets> Consulté le 10 mai 2020

Filmer, D., Education quality in Sub-Saharan Africa. RISE Presentation slides. [http://www.riseprogram.org/sites/www.rise.ox.ac.uk/files/25\\_Filmer\\_SD1-RISE.pdf](http://www.riseprogram.org/sites/www.rise.ox.ac.uk/files/25_Filmer_SD1-RISE.pdf) Consulté le 8 octobre 2020.

Green, T. L., Community-based Equity Audits: A Practical Approach for Educational Leaders to Support Equitable Community-school Improvements. *Educational Administration Quarterly*, 2017, 53(1), 3–39.

Guerrero, G., Leon, J., Zapata, M., Sugimaru, C. and Cueto, S., *What Works to Improve Teacher Attendance in Developing Countries?: A Systematic Review*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London, 2012.

Hoogeveen, J. G., Rossi, M., et Sansone, D., Drivers of Performance in Primary Education in Togo. *CeRP Working Papers*, (145). Center for Research on Pensions and Welfare Policies, Turin (Italy), 2014.

Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kasprow, W. J. et Fendrich, M., A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 1999, 27(6), 817–839.

Jourde, J., *Au Togo, des opportunités existent pour renforcer la performance du système éducatif*. Les notes du Pôle de Dakar. Note pays n° 16 – Décembre 2013. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230796/PDF/230796fre.pdf.multi> Consulté le 8 octobre 2020.

Kohnert, D., Togo – 2020 : Politique intérieure, affaires étrangères, le développement socio-économique. *MPRA Paper*, (105164), 1-24. [https://mpra.ub.uni-muenchen.de/105164/1/MPRA\\_paper\\_105164.pdf](https://mpra.ub.uni-muenchen.de/105164/1/MPRA_paper_105164.pdf) Consulté le 06 Juillet 2021.

Larivée, S. J., Collaborer avec les parents : portrait, enjeux et défis de la formation des enseignants au préscolaire et au primaire. Dans Correa Molina, E. et Gervais, C. *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2008.

Ministère de la Planification, du Développement et de l'Aménagement du Territoire (MPDAT), Ministère de la Santé (MS) et ICF International, *Enquête Démographique et de Santé au Togo 2013-2014*. Rockville, Maryland, USA : MPDAT, MS et ICF International, 2015.

Ministère de l'Éducation Nationale, *Arrêté N° 138/MEPSA/CAB/SG du 26 novembre 2008 règlementant l'organisation et le Fonctionnement des Associations des Parents d'Elèves dans les établissements scolaires*. République togolaise, 2008a.

Ministère de l'Éducation Nationale, *Arrêté N° 139/MEPSA/CAB/SG du 26 novembre 2008 portant organisation et fonctionnement des comités de gestion des ressources des établissements scolaires*. République togolaise, 2008b.

Ministère de l'Éducation Nationale, *Arrêté N° 007/MEF/MEPSA du 2 juillet 2010 portant création, organisation et fonctionnement des comités de gestion des écoles primaires publiques*. République togolaise, 2010.

Ndoye, M. et Oulai, D., *Rapport d'Évaluation du Plan Sectoriel de l'Éducation (PSE) 2010–2025 et du plan triennal d'action 2014-2016 du Togo*. [https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/2015\\_02\\_togo\\_appraisal\\_report\\_fr.pdf](https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/2015_02_togo_appraisal_report_fr.pdf) Consulté le 10 octobre 2020.

- Parkes, J. L. N., Johnson Ross, F., Heslop, J., Westerveld, R., Unterhalter, E., *Addressing School-Related Gender-Based Violence in Côte d'Ivoire, Togo, Zambia and Ethiopia: A Cross-country Report*. UNICEF: New York, NY, USA, 2017.
- Partenariat Mondial pour l'Éducation (GPE), *Requête d'un financement accéléré COVID-19 auprès du Partenariat Mondial pour l'Éducation*. Partenariat Mondial pour l'Éducation. <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020-06-requete-financement-accelere-covid-19-document-programme-togo.pdf> Consulté le 10 mai 2021.
- PASEC, PASEC 2014 – *Performances du système éducatif togolais. Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar, 2016.
- Pithon, G., Larivée, S. J. et Asdih, C., *Construire une « communauté éducative » : Un partenariat famille-école-association*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, 2008.
- Pont, B., School Leadership: From Practice to Policy. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2014, 2(1), 4–28.
- Pujol, J. C. et Gontier, C., L'école et les parents : pratiques et représentations. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1998, 27(2), 255–269.
- République togolaise, *Lettre de Politique Sectorielle de l'Éducation*. République togolaise, 2009.
- République togolaise, *Plan Sectoriel de l'Éducation 2010-2020. Maximiser la contribution de l'éducation au développement économique et social du pays*. République togolaise. <http://www.unesco.org/education/edurights/media/docs/741e28b2cc504d44e777248687d10628824a0116.pdf> Consulté le 10 octobre 2020.
- République togolaise, *Plan Sectoriel de l'Éducation. PSE 2014-2025. Amélioration de l'accès, de l'équité et de la qualité de l'éducation au Togo*. République togolaise. [https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/2015\\_02\\_togo\\_education\\_sector\\_plan\\_fr\\_1.pdf](https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/2015_02_togo_education_sector_plan_fr_1.pdf) Consulté le 10 octobre 2020.
- République togolaise, *Atténuation des Effets de la Pandémie du COVID-19 sur le système Éducatif Togolais*. République togolaise. [https://education.gouv.tg/wp-content/uploads/2020/05/Document\\_Projet\\_Education\\_Att%C3%A9nuation-effet-Covid-19-1.pdf](https://education.gouv.tg/wp-content/uploads/2020/05/Document_Projet_Education_Att%C3%A9nuation-effet-Covid-19-1.pdf) Consulté le 8 mai 2021.
- Saint-Laurent, L., Royer, É., Hébert, M. et Tardif, L. (1994). Enquête sur la collaboration famille-école. *Revue canadienne de l'éducation*, 1994, 19(3), 270–286.
- Senayah, K. E., *Participation des parents d'élèves au fonctionnement et à la gestion des établissements publics d'enseignement primaire et secondaire au Togo : Analyse diagnostique*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation et de la formation. Université de Lomé. Institut National des Sciences de l'Éducation (INSE-UL), 2018.
- Stromquist, N. P., Agouké, J., et Tchitou, I., Women Teachers in Togo: Tradition and Power in the Construction of Gender. Dans *Women Teachers in Africa* (pp. 136–168). Routledge, 2017.
- Terrail, J.-P., Parents, filles et garçons face à l'enjeu scolaire. *Éducation et Formations*, 1992, pp. 30, 3–11.
- Tete, K., *Gouvernance scolaire au Togo. Intelligibilité des pratiques des acteurs et nouveaux paradigmes d'intervention*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation. Département de Géographie et Sociologie. Universitat de Lleida, 2012.
- UNESCO, *Politiques et pratiques relatives aux enseignants dans la perspective de l'Éducation pour Tous. Etudes de cas du Burkina Faso, du Sénégal et du Togo*. UNESCO. Equipe spéciale internationale sur les Enseignants pour l'Éducation pour Tous, 2014.
- UNICEF, TOGO COVID-19 Situation Report No. 09. 13 July – 15 August 2020. UNICEF. <https://www.unicef.org/media/82571/file/Togo-COVID19-SitRep-15-August-2020.pdf> Consulté le 5 mai 2021.
- UNICEF et IIEP Pôle Dakar – UNESCO, *Analyse du secteur de l'éducation de la République togolaise. Des défis pour un enseignement de qualité pour tous*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372909/PDF/372909fre.pdf.multi> Consulté le 10 octobre 2020.

## Annexes

### Annexe 1. Les Indicateurs de Prestation de Services (IPS) au Togo

Tableau 4 : Aperçu de l'éducation : tous les établissements scolaires et les enseignants

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

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

Source : Banque mondiale (2016). Togo Indicateurs de prestation de services, 2013. Rapport technique éducation, No. AUS5476. Banque mondiale, pp. 1-66.

## Annexe 2. La comparaison entre les Indicateurs de Prestation de Services (IPS)

Tableau 5 : Aperçu des IPS en Afrique

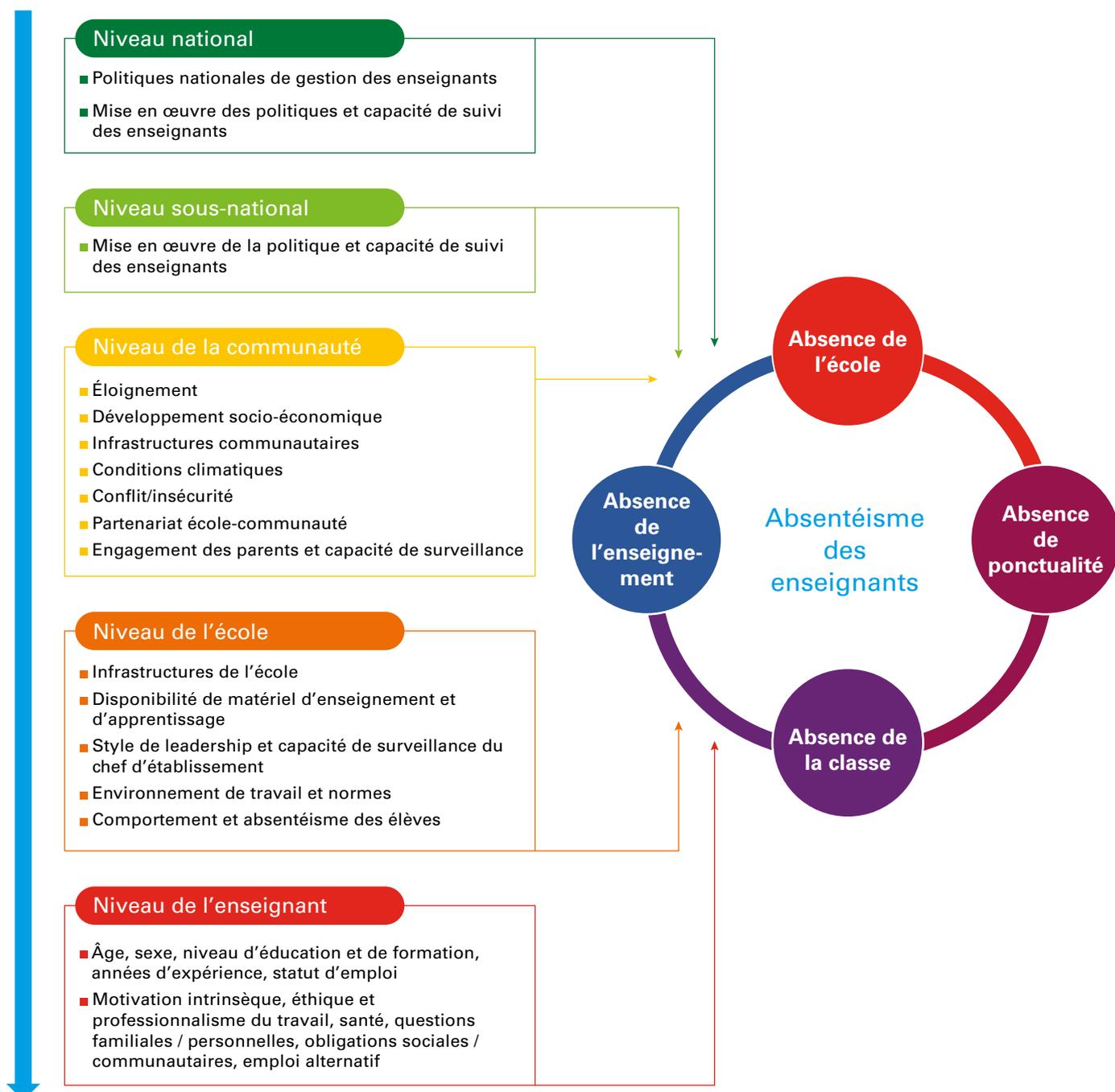
Établissements publics seulement	Tous 2013	Moyenne IPS	Kenya 2012	Mozambique 2014	Nigeria 2013a	Sénégal 2011	Tanzanie 2014	Tanzanie 2011	Ouganda 2013
<b>Aptitudes de l'enseignant</b>									
Connaissances minimales (% d'enseignants)	2,7	12,7	34,8	0,3	2,4	n/c	15,6	n/c	10,1
Score au test (sur 100)	43,0	42,0	55,6	26,9	30,5	n/c	46,6	n/c	43,3
<b>Effort de l'enseignant</b>									
Taux d'absentéisme à l'école (% d'enseignants)	21,6	20,1	15,2	44,8	16,9	18,0	15,3	23,0	29,9
Taux d'absentéisme en classe (% d'enseignants)	37,2	42,1	47,3	56,2	22,8	29,0	46,7	53,0	56,9
Temps consacré à l'enseignement par jour	2h 40min	2h 53min	2h 30min	1h 41min	3h 10min	3h 15min	2h 57min	2h 04min	2h 56min
Temps d'enseignement programmé par jour	5h 28min	5h 31min	5h 31min	4h 17min	4h 44min	4h 36min	5h 54min	5h 12min	7h 13min
<b>Disponibilité des ressources</b>									
Ratio élève / enseignant observé	29,1	42,1	39,3	21,4	21,5	34,0	40,6	74,0	53,9
Disponibilité des manuels scolaires (% d'élèves)	68,5	37,2	44,5	68,1	33,7	n/c	25,9	n/c	6,0
Disponibilité du matériel minimal (% salles de classe)	14,6	57,8	74,3	76,8	48,2	n/c	62,4	n/c	79,5
Disponibilité de l'infrastructure minimale (% d'établissements scolaires)	22,8	36,2	60,2	29,1	13,4	n/c	36,0	n/c	57,2
<b>Acquisition des connaissances par les élèves</b>									
Note combinée français et mathématiques	45,1	45,4	69,4	20,8	25,1	n/c	49,2	n/c	45,3
Score de l'épreuve de langue	44,9	44,8	72,5	18,7	23,3	n/c	47,9	n/c	43,4
Score de l'épreuve de mathématiques	43,9	45,2	57,4	25,1	28,2	n/c	57,5	n/c	41,7
Remarque :									
a. Les valeurs pour le Nigeria représentent la moyenne pondérée des quatre États faisant l'objet de l'enquête : Anambra, Bauchi, Ekiti, et Niger.									
b. Ces chiffres reflètent la méthodologie des IPS mise à jour. On trouvera de plus amples informations sur cette méthodologie sur le site <a href="http://www.SDIindicators.org">www.SDIindicators.org</a>									
c. Les définitions complètes des indicateurs se trouvent dans l'Annexe B.									

Source : Banque mondiale (2016). Togo Indicateurs de prestation de services, 2013. Rapport technique éducation, No. AUS5476. Banque mondiale, pp. 1-66.

## Annexe 3. Définition et cadre explicatif

L'étude Time to Teach (TTT) a adopté un cadre explicatif à la suite des travaux de Guerrero *et al.* (2012), selon lesquels il existe trois ensembles de facteurs à l'intérieur et à l'extérieur du système éducatif affectant la fréquentation des enseignants : (1) les facteurs au niveau individuel des enseignants ; (2) les facteurs au niveau de l'école ; et (3) les facteurs au niveau de la communauté. En élargissant ce cadre, l'étude TTT s'intéresse également aux niveaux national et sous-national affectant les différents types d'absentéisme des enseignants, comme illustré ci-dessous.

Figure 13 : Le modèle explicatif TTT



Source : Adaptation des travaux de Guerrero *et al.* (2012) : Guerrero, G., Leon, J., Zapata, M., Sugimaru, C., and Cueto, S. (2012). What works to improve teacher attendance in developing countries?: A systematic review

## Annexe 4. Données et méthodes

Les données qualitatives ont été collectées par le biais d'environ 113 entretiens semi-structurés avec des acteurs clés de l'éducation (fonctionnaires du Ministère de l'Éducation, représentants syndicaux, responsables régionaux de l'éducation, représentants de la communauté, directeurs et enseignants), 20 discussions de groupe avec environ 140 étudiants (âgés de 11 à 13 ans) et 20 observations structurées d'écoles. Les données quantitatives ont été collectées grâce à une approche de recensement, par laquelle tous les enseignants présents dans les écoles sélectionnées lors des visites sur le terrain ont été invités à remplir une enquête comportant des questions fermées. Dans chaque école, tous les enseignants ont répondu à l'enquête, mais seuls trois enseignants par école ont été sélectionnés pour des entretiens approfondis. L'enquête a été administrée à 89 enseignants. Il est important de noter que ces données ont été tirées d'écoles sélectionnées pour les collectes qualitatives et ne sont donc représentatives que des 20 écoles sélectionnées dans la région, et non de la région dans son ensemble. L'analyse de contenu thématique a été utilisée pour coder et analyser les entretiens et les discussions de groupe transcrits. Le logiciel Stata a été utilisé pour l'analyse descriptive et corrélationnelle des données d'enquête.

## Annexe 5. Limites de l'étude

Comme toutes les études reposant sur des données autodéclarées, le TTT n'est pas exempt de limites méthodologiques.

Le biais de réponse peut avoir été un défi, car l'absentéisme est généralement un sujet tabou et il est difficile de savoir dans quelle mesure les enseignants ont répondu honnêtement aux questions sur la nature et la fréquence de leurs absences, bien que les principes de l'anonymat et de la confidentialité aient été soulignés pendant la collecte des données. Les agents recenseurs ont été formés pour communiquer clairement les objectifs de l'étude et pour clarifier toute idée fautive concernant les conséquences et implications possibles de la participation volontaire. De plus, d'autres problèmes typiques de données autodéclarées ont pu survenir, tels que la mémoire sélective, le biais de désirabilité sociale et la pondération télescopique et différenciée des événements par rapport à leur véritable signification.

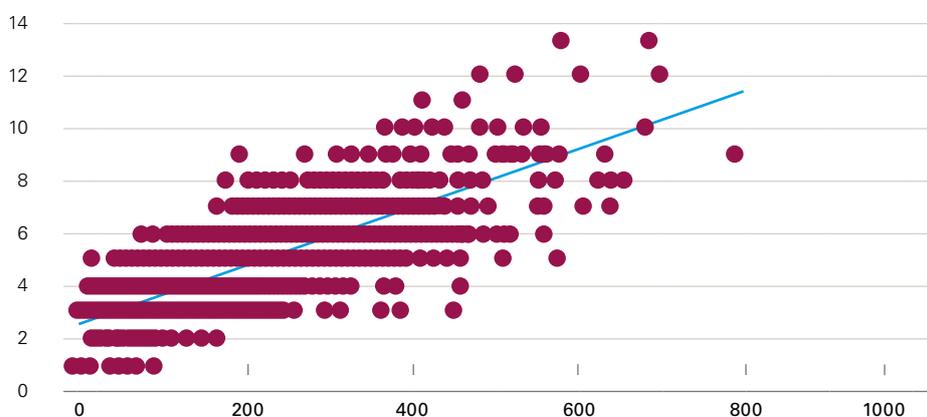
Le biais de sélection a peut-être également été un problème, car l'enquête auprès des enseignants n'a été administrée qu'aux enseignants qui étaient présents à l'école le jour de la visite. Cela signifie que certains des enseignants fréquemment absents peuvent ne pas avoir été interrogés. Pour prévenir ce problème, toutes les visites dans les écoles ont été annoncées et les enseignants en ont été informés bien à l'avance.

Enfin, l'équipe de recherche reconnaît les problèmes de représentativité des données de l'enquête en raison de l'approche téléologique de la sélection des écoles et de la taille de l'échantillon de l'enquête TTT (89 enseignants), qui est réduite et peut affecter la précision de toute estimation de la population et limiter la désagrégation de l'analyse. Ainsi, les résultats de la TTT ne peuvent fournir qu'un aperçu des écoles sélectionnées plutôt qu'une vue représentative de la situation dans toutes les écoles du pays. Pour cette raison, toutes les conclusions rapportées ici ont été soigneusement triangulées grâce à des entretiens qualitatifs et des discussions de groupe avec les principaux acteurs de l'éducation dans le pays.

## Annexe 6. Le déploiement des enseignants togolais

Dans l'analyse du déploiement des enseignants du primaire dans le contexte togolais, le graphique ci-dessous met en évidence une relation positive entre le nombre d'élèves et le nombre d'enseignants dans les écoles primaires publiques togolaises, c'est-à-dire que les écoles primaires publiques ayant le plus d'élèves ont, en moyenne, un plus grand nombre d'enseignants. Cependant, le graphique montre une certaine dispersion autour de cette relation moyenne : une école primaire publique scolarisant 200 élèves peut avoir entre 2 et 9 enseignants alors qu'une école comptant 8 enseignants peut en scolariser entre 170 et 655 (voir la Figure 14).

Figure 14 : Relation entre le nombre d'élèves et le nombre d'enseignants dans les écoles primaires publiques pendant l'année scolaire 2017/2018



Source : UNICEF et IIPE Pôle Dakar - UNESCO (2019) Analyse du secteur de l'éducation de la République togolaise. Des défis pour un enseignement de qualité pour tous. UNICEF et IIPE Pôle Dakar - UNESCO

pour chaque enfant, des réponses

UNICEF Office of Research – Innocenti

Via degli Alfani, 58 – 50121

Florence, Italy

Tel: (+39) 055 20 330

Fax: (+39) 055 2033 220

[florence@unicef.org](mailto:florence@unicef.org)

[www.unicef-irc.org](http://www.unicef-irc.org)

twitter: @UNICEFIInnocenti

[facebook.com/UnicefInnocenti](https://facebook.com/UnicefInnocenti)

© 2021 United Nations Children's Fund (UNICEF)

**unicef**   
Office of Research – Innocenti