

# RAPPORT DE L' EVALUATION DU PROJET

## « ECOLE AMIE DES ENFANTS »

### AU TOGO

**Version n°2**

***Janvier 2016***

***Charlotte Sedel, consultante internationale  
Charlottesedel@yahoo.fr***

## Table des matières

Résumé.....	3
Introduction.....	10
Méthodologie de l'évaluation .....	11
Présentation des Résultats.....	13
1. Les critères retenus pour identifier les écoles du projet.....	13
2. L'élaboration du Plan Triennal de Développement de l'Ecole (PTDE).....	16
2.1 Le processus pour élaborer un PTDE .....	16
2.2 Les outils pour l'élaboration des PTDE.....	18
2.3 L'analyse des goulots d'étranglement.....	22
2.4 L'élaboration des PTDE .....	23
2.5 Commentaire sur les PTDE issus de la phase 1 (approche FASE).....	26
• Résultats du diagnostic participatif (analyse causale) : les principaux problèmes de l'école .....	27
• Objectifs, Résultats attendus, les actions retenues et les indicateurs de mesure des résultats.....	27
• Evaluation du coût et plan de financement .....	27
• Rôles et responsabilités des différents acteurs .....	27
• Le dispositif de suivi - évaluation du Plan Triennal de Développement de l'Ecole (indicateurs de suivi) .....	27
3. Les acteurs impliqués dans le projet d'école .....	28
3.1 Les acteurs au niveau Central .....	28
3.2 Les acteurs au niveau décentralisés.....	31
4. Le Gouvernement des Enfants et les Codes de conduites.....	33
4.1 Le fonctionnement du gouvernement des enfants .....	33
4.2 L'impact du gouvernement des enfants .....	34
4.3 Les Codes de conduites.....	36
5. Les Résultats du projet Ecole, amie des enfants.....	36
5.1 Les objectifs du projet.....	36
5.2 Effet de la subvention sur les résultats des apprentissages.....	38
5.3 Les contrats de performances.....	39
6. Les coûts du projet Ecole, amie des enfants.....	40
Conclusion sur les critères d'évaluation et recommandations.....	45
Les critères d'évaluation.....	45
Recommandations .....	47
Annexe 1 : Programme des visites des écoles .....	51
Annexe 2 : Documents de référence consultés .....	53
Annexe 3 : Proposition de plan d'action d'une école .....	54

## Résumé

L'évaluation du projet « Ecole, Amie des enfants » commanditée par le Bureau UNICEF Togo, s'est déroulée du 17 octobre au 25 novembre 2015. Le projet « Ecole, amie des enfants » est mis en œuvre depuis 2012 par l'ONG Aide et Action.

Cette évaluation s'est basée sur :

- (i) des entretiens avec les parties prenantes (Ministère, UNICEF et Aide et Action)
- (ii) la visite de 29 écoles dans les 5 régions<sup>1</sup> où des entretiens ont été réalisés avec les directeurs d'école, les enseignants, les parents et les élèves membres du gouvernement des enfants
- (iii) une analyse documentaire

Il est important de noter que l'évaluation porte davantage sur la conception du projet et non sur le travail effectué par Aide et Action qui, sur le terrain, a été remarquable et apprécié par tous les bénéficiaires. Par ailleurs, le projet a connu un changement méthodologique majeur entre la phase 1 et 2 (et confirmé lors de la phase 3). En conséquence, il ne s'agit pas d'une « évaluation classique » à mi-parcours mais plutôt d'une évaluation dont l'objectif est d'identifier les améliorations à apporter dans la conception et la mise en œuvre du projet par rapport à la nouvelle approche adoptée, dite approche des goulots d'étranglement.

Le tableau suivant résume de façon synthétique les principales faiblesses et forces du projet.

Item	Points d'analyse	Observations pour l'évaluation
<b>Critères de choix des écoles</b>	<p>Le projet mis en place depuis 2012, s'étale sur trois phases :</p> <p><b>phase 1 - 2012</b> : 125 écoles dans 5 régions</p> <p><b>phase 2 - 2013</b> : 25 écoles dans 5 régions</p> <p><b>phase 3 – 2014 /2017</b> : 480 écoles dans 2 régions</p>	<p><b>Phase 1 et 2 :</b></p> <p>Des informations contradictoires nous ont été données sur les critères de choix des écoles, laissant sous-entendre que ces critères n'ont pas été suffisamment partagés entre les différents acteurs.</p> <p><b>phase 3 :</b></p> <p>Ajustement des critères et recentrages des interventions sur 2 régions (Savanes et Plateaux)</p> <p>-- : critères basés sur la performance globale de l'école. Ces critères :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>(i) Ne prennent pas en compte les performances selon les niveaux d'enseignement.</li><li>(ii) Ne prennent pas en compte le genre.</li></ul> <p>-- : dispersion des interventions avec 24 inspections impliquées (7 écoles en moyenne par inspection)</p>

<sup>1</sup> A noter que le projet compte 6 régions mais, la région Maritime n'a pas été visitée.

<p><b>Outils et Processus pour l'élaboration des PTDE</b></p>	<p><b>Les outils</b>          Pour appuyer la mise en œuvre des PTDE, un premier guide méthodologique a été rédigé par la DEPP en 2010.</p> <p>Pour opérationnaliser le guide, les principaux outils élaborés sont les suivants:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fiche de recensement des enfants non scolarisés</li> <li>2. Fiche de collecte des données</li> <li>3. Guide d'évaluation des écoles</li> <li>4. Diagnostic des COGEP</li> </ol> <p>Ces outils ont évolué entre la phase 1, 2 et la phase 3 avec notamment l'introduction de l'analyse des goulots d'étranglement en 2014 et l'élaboration par la DPEE d'un nouveau guide méthodologique.</p> <p>Ainsi, pour la collecte des données, les écoles sont passées de l'analyse de la Fiche d'Appréciation de la Situation de l'Ecole (FASE) à l'analyse des goulots d'étranglement.</p> <p><b>Le Processus</b>          Aide et Action effectue 6 à 8 visites dans chaque école pour la mise en œuvre du projet.          Les IEPP effectuent (soit conjointement avec Aide et Action, soit de façon indépendante) entre 4 à 6 visites dans chaque école du projet.</p> <p>Les 6 étapes pour la mise en place du projet d'école sont les suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilisation / présentation à la communauté de l'approche</li> <li>• Collecte des données</li> <li>• Présentation des goulots d'étranglement</li> <li>• Identification des problèmes et des solutions</li> </ul>	<p><b>Remarques sur les outils :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fiche de recensement des enfants non scolarisés          -- : Indemnité de 10.000 FCFA donnée au COGEP pour cette activité. Sans ces financements, est-ce que cette activité serait réalisée ?          -- : Absence de suivi des enfants non scolarisés et informations non exploitées</li> <li>2. <i>Fiche de collecte des données (goulots d'étranglement)</i>          -- : Difficultés des directeurs à calculer les indicateurs. Les calculs sont faux à 80% selon Aide et Action          -- : Le calcul des indicateurs pour les goulots d'étranglement est fait sur la base de la population scolarisable ; cela pose la question de la fiabilité des indicateurs si le recensement n'est pas bien fait. Par ailleurs, il existe un problème de cohérence avec les tableaux de bord école car les indicateurs sont calculés sur la base de la population scolarisée</li> <li>3. <i>Guide d'évaluation des écoles</i>          Le guide d'évaluation de l'Ecole Amie des Enfants permet d'identifier les différents Ministères pour le gouvernement des enfants.          -- : Ce guide mériterait d'être revu car les questions sont mal posées avec une pertinence limitée</li> <li>4. <i>Diagnostic du COGEP</i>          ++ : Fiche pertinente et facile à remplir et à exploiter. Les informations collectées permettent d'orienter les activités pour renforcer les capacités des COGEP          -- : Absence de suivi des données collectées en « année n » pour s'assurer que les appuis / conseils apportés par Aide et Action ont été mis en œuvre<sup>2</sup> en « année n+1 »</li> </ol> <p><b>Remarques sur le Processus :</b>          -- : Le processus d'élaboration des PTDE est un processus trop lourd qui mobilise beaucoup trop le temps des équipes pédagogiques, des</p>
---	---	--

<sup>2</sup> A titre d'exemple : lorsqu'un COGEP ne dispose pas de compte en année n d'intervention du projet, il n'y a pas de collecte d'informations en année n+1 pour s'assurer qu'un compte a été effectivement ouvert par le COGEP

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Micro planification = Elaboration du PTDE</li> <li>• Validation communautaire</li> </ul>	<p>communautés et des IEPP.</p> <p>-- : Les visites des IEPP dans les écoles du projet se font au détriment des autres écoles sachant qu'un conseiller pédagogique a sous sa responsabilité environ 50 écoles.</p>
<b>Analyse des goulots d'étranglement</b>	<p>L'analyse des goulots d'étranglement a été introduite en 2013 et un nouveau guide méthodologique a été rédigé.</p> <p>Le passage de l'analyse de la Fiche d'Appréciation de la Situation de l'École (FASE) à l'analyse des goulots d'étranglement s'est accompagné d'un changement de référent institutionnel (de la DEPP à la DPEE) sans pour autant renforcer la complémentarité entre ces deux directions clés pour la mise en œuvre de ce projet.</p>	<p>++ : Approche participative qui permet de poser concrètement tous les problèmes de l'école. Renforce l'appropriation de l'école par les communautés</p> <p>++ : le graphique sur les goulots d'étranglement donne une vision simple des problèmes de l'école et facilite l'identification des solutions</p> <p>-- : changement de leadership institutionnel concernant l'approche méthodologique d'analyse sans renforcement de la complémentarité entre les deux directions (DEPP et DPEE) concernées, ce qui a pu avoir limité l'appropriation</p> <p>-- : Aide et Action saisit les données informatiquement dans l'outil des goulots d'étranglement pour générer automatiquement les histogrammes/graphiques.</p> <p>-- : processus difficile à reproduire sur une grande échelle : (ii) absence de moyens techniques (ordinateurs, imprimantes) dans les IEPP pour saisir les données, (ii) insuffisance de ressources humaines dans les IEPP compte tenu du temps passé dans chaque école</p> <p>++ : l'analyse des goulots est faite avec l'appui de Aide et Action et des IEPP en présence des directeurs qui de retour dans les communautés, préparent et animent les séances communautaires d'analyses des problèmes/goulots identifiés avec l'appui soit de l'IEPP, soit de Aide et Action</p>
<b>Elaboration des PTDE</b>	<p>Le Plan triennal de Développement de l'École est élaboré sur la base de l'analyse de la FASE (génération 1 et 2) ou de l'analyse des goulots</p>	<p>-- : Le PTDE est saisi sous informatique par Aide et Action. Plusieurs directeurs nous ont dit « ne pas retrouver leur plan d'action » élaboré sur papier du fait de reformulations<sup>3</sup>.</p>

<sup>3</sup> Dans 2 écoles visitées, il a été possible de comparer les PTDE élaborés par la communauté « sur papier » avec ceux retranscrits par Aide et Action et il a été observé des modifications au niveau de la formulation des activités. Il s'agit de modification sur la forme et non sur le contenu mais qui peuvent justifier ce sentiment de la part des communautés.

	<p>d'étranglement (génération 3) par la communauté, l'équipe pédagogique et les élèves</p> <p>Le PTDE reprend les 6 rubriques du tableau d'analyse des goulots d'étranglement. :</p> <p>Qualité ; utilisation continue ; utilisation initiale ; accessibilité géographique ; disponibilité en RH ; disponibilités en intrants.</p>	<p>-- : la budgétisation des PTDE est le plus souvent réalisée par Aide et Action en raison d'une méconnaissance des parents des coûts des activités.</p> <p>-- : les PTDE correspondent aux projets d'une école idéale avec aucune limitation dans les budgets. On retrouve donc des PTDE de plusieurs millions de FCFA (de 1,4 Mo à 60 Mo). Les possibilités d'exécuter les PTDE sont d'autant plus faibles que la grande majorité des activités ne sont pas de la responsabilité des communautés (infrastructures, formation des enseignants, manuels scolaires).</p> <p>-- : une partie de la logique des PTDE se base sur la recherche de financement par les communautés. Aide et Action met en place un renforcement des capacités des acteurs dans ce sens. Toutefois sur l'ensemble des écoles visitées, les communautés nous ont signalé ne pas collecter de fonds extérieurs pour mettre en œuvre les activités mentionnés dans le PTDE. Les fonds collectés se limitent cotisations des parents d'élèves.</p> <p>-- : l'appellation « projet » renvoie pour les parents et la communauté éducative à l'idée d'un financement extérieur. Les parents réalisent ce PTDE dans l'espoir qu'on va leur financer. Risque d'une frustration et d'un désengagement par la suite si « rien ne vient »</p>
<p><b>Contrat de performance</b></p>	<p>Des subventions ont été versées aux écoles de la génération 1 et 2. Le montant de ces subventions varie entre 100.000 F 150.000 F par école.</p> <p>Le versement de cette subvention a donné lieu à la signature d'un contrat de performance qui définit les engagements du COGEP et de l'IEPP.</p>	<p>Dans toutes les écoles visitées, la subvention a concerné la mise en place de cours de soutien / cours de tutorat.</p> <p>-- : Les résultats mentionnés dans les contrats de performances sont rarement quantifiés. Il est donc difficile d'évaluer l'atteinte des résultats.</p> <p>-- : Les subventions ont été orientées vers les activités susceptibles de produire les résultats attendus du projet. Néanmoins, de ce fait on observe une trop grande homogénéité, la subvention étant trop systématiquement ciblée sur les cours de soutien. Au regard des besoins</p>

		<p>des certaines écoles, la communauté éducative devrait avoir plus de marges de liberté dans le choix des activités à financer.</p> <p>-- : les cours de soutien devaient bénéficier aux élèves les plus faibles pour les classes de CP2, CE2 et CM2. Mais dans la réalité, tous les enfants de ces classes en ont bénéficié sinon mécontentement des parents.</p> <p>-- : il n'y a pas eu de suivi des IEPP dans la mise en œuvre de la subvention. Selon les IEPP « on ne leur a pas demandé de suivre cette activité ». Cela signifie que les contrats de performance n'ont pas été respectés.</p>
<b>Définition des responsabilités des parties prenantes</b>	Le projet d'école se situe sous la tutelle du MEPS qui en est le responsable. Une Cellule de pilotage existe au niveau de la DEPP	<p>La cellule de pilotage du projet comprend (à ce jour) deux personnes. Le coordonnateur a plusieurs fonctions au niveau du MEPS et le temps qu'il consacre au suivi du projet est insuffisant.</p> <p>-- : la cellule de pilotage n'a pas d'autonomie financière pour le suivi et le pilotage des activités. Elle ne peut donc pas jouer pleinement son rôle dans la mise en œuvre du projet</p> <p>-- : Les autres sections des IEPP ne sont pas impliquées dans la mise en œuvre et le suivi des projets d'école alors que leur rôle est prévu dans le guide méthodologique.</p> <p>-- : dysfonctionnement de communication et d'harmonisation (définition de rôle et de responsabilité) entre la DEPP, la DPEE, UNICEF New York et UNICEF Togo</p>
<b>Le suivi du projet d'école</b>	Le projet a démarré en 2012 avec 125 écoles puis 25 écoles en 2013. Toutes ces écoles ont élaboré des PTDE sur la base du premier guide méthodologique.	<p>-- : dans le cadre de la mise en œuvre du projet, un manuel de suivi-évaluation du projet a été élaboré récemment - septembre 2015 - et il n'est pas encore mis en œuvre.</p> <p>-- : les IEPP n'ont effectué aucune mission de suivi sur le projet pour les écoles de la phase 1 et 2 car selon les entretiens menés, « <i>on ne leur a pas demandé de le faire</i> ».</p>
<b>Ecole Amie des Enfants (EAE): résultats attendus</b>	L'EAE revêt cinq dimensions et sa mise en place recouvre 4 volets qui peuvent être considérés comme des projets à part entière :	<p>Dans les écoles visitées le constat est le suivant :</p> <p>++ : Toutes les écoles ont élaboré des PTDE dans un processus participatif</p>

	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Elaboration du Projet Triennal de Développement de l'École (PTDE)</li> <li>2. Mise en place du Gouvernement des enfants</li> <li>3. Renforcement des COGEP</li> <li>4. Elaboration des codes de conduite enseignants, élèves, parents</li> </ol>	<p>++ : Toutes les écoles ont mis en place un gouvernement des enfants</p> <p>++ : Forte implication des COGEP dans la gestion de l'école et forte mobilisation sociale autour de l'école</p> <p>++ : Les IEPP ont été impliquées dans tout le processus d'élaboration des PTDE et la mise en place des gouvernements des enfants</p> <p>++ : les enseignants sont sensibilisés aux problèmes de violences à l'école</p> <p>-- : La majorité des écoles a élaboré des codes de conduite élèves, enseignants, parents mais ils ne sont pas appliqués.</p>
<p><b>Objectifs du projet</b></p>	<p>L'objectif général Réduction de la déperdition scolaire et des redoublements dans les écoles ciblées.</p> <p>Objectifs spécifiques</p> <p>(i) Renforcer les capacités de planification des communautés éducatives par l'approche Droit</p> <p>(ii) Créer un environnement sûr, inclusif et propice à des apprentissages pertinents et à la réussite scolaire.</p>	<p>Il n'existe pas de lien direct entre l'élaboration des PTDE et l'objectif général du projet. Les liens sont indirects à travers :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la sensibilisation des communautés</li> <li>- le gouvernement des enfants</li> </ul> <p>Exemple : réduction des retards, incitation des parents à suivre davantage les devoirs des enfants</p> <p>++ : forte mobilisation sociale autour de l'école. Bonne sensibilisation des parents (APE / COGEP). Les entretiens réalisés avec les équipes pédagogiques ont permis de souligner une implication plus forte des parents dans la gestion de l'école. Par ailleurs, les parents ont exprimé leurs préoccupations pour améliorer l'environnement et le suivi scolaire de leurs enfants.</p> <p>-- : l'approche Droit n'a pas été mise en avant par la communauté éducative lors des entretiens réalisés</p> <p>-- : dans les écoles visitées, les PTDE ne sont pas exécutés et ne servent pas de document de référence pour les interventions à mettre en place. les apports du projet sont très marginaux et peu concrets. Ils ne permettent pas d'améliorer significativement la qualité des apprentissages</p>

D'une manière générale, cinq questions essentielles doivent être clairement débattues et résolues par les parties prenantes par rapport à la mise en œuvre des PTDE qui est une stratégie définie dans le plan sectoriel de l'éducation. Ces cinq questions sont liées les unes aux autres.

1. Doit-on parler de projet d'école ou de plan d'action de l'école ?  
Au-delà de la question de la terminologie, c'est la sensibilisation et la communication qui doit être améliorée auprès des communautés et des autorités pour éviter les ambiguïtés relevées dans l'évaluation entre projet d'école et plan d'action de l'école (cf. Annexe 3)
2. Est-ce que les PTDE doivent intégrer des activités qui ne sont pas du ressort de la communauté ou doivent-ils uniquement prendre en considération les activités que les communautés peuvent mettre en œuvre ?
3. Doit-on être sur une planification triennale ou sur une planification annuelle ?
4. Doit-on poursuivre l'approche par les goulots d'étranglement au niveau de l'école ou adopter une planification plus simple basée sur la planification existante qui est faite sur la subvention du budget de l'Etat ?
5. Doit-on « encadrer » le montant budgété de façon réaliste (par exemple, élaborer une planification comprise entre 200.000 et 600.000 FCFA) ?

Enfin, **le coût unitaire moyen par école** de mise en œuvre de cette initiative sur les phases 1,2 et 3 est d'environ 290 USD. Ce coût est calculé sans prendre en compte les frais de coordination et de gestion (salaires, locaux, etc.) d'Aide et Action et sans la subvention accordée aux écoles.

Ce coût est quasiment le même pour chacune des phases du projet. Au regard des ressources du MEPS et des besoins pour améliorer le système éducatif (cf. le Plan Sectoriel de l'Education), il apparaît clairement que ce coût unitaire est élevé et rend difficile la mise à l'échelle d'une telle initiative sans l'intervention des partenaires. Bien sûr, ce coût unitaire moyen devrait être dégressif au fur et à mesure de la mise en œuvre du projet dans la mesure où les outils sont déjà élaborés et où les inspections sont déjà formées mais, il existe des coûts incompressibles pour chaque nouvelle école impliquée – indépendamment de sa taille - dans le projet. Ces coûts sont notamment liés à la formation des directeurs des écoles, des comités de gestion scolaire, des enfants (pour la mise en place du gouvernement des enfants) et aux visites dans les écoles pour appuyer à l'élaboration du projet d'école. Ainsi, la question du coût unitaire « supportable » pour le gouvernement pour garantir la mise à l'échelle du projet école, amie des enfants et son suivi devrait être posée par l'ensemble des parties prenantes.

## Introduction

Depuis une vingtaine d'années, des efforts importants sont mis en place par le gouvernement togolais pour ouvrir l'enseignement primaire au plus grand nombre d'enfants en multipliant notamment le nombre d'infrastructures scolaires. Les efforts du gouvernement pour augmenter la couverture scolaire, ont ainsi permis d'avoir un taux brut de scolarisation (TBS) supérieur à 100% tout au long de la décennie 2000. En 2013, le TBS est de 114% au niveau national avec un indice de parité entre les sexes de 0,95. Toutefois, ces taux cachent une situation assez préoccupante concernant l'efficacité du système éducatif et, de nombreux enfants restent en dehors de l'école. En effet, l'analyse des taux d'achèvement du primaire montre que le système éducatif ne parvient pas à maintenir les élèves à l'école avec environ 23% des inscrits en première année du primaire qui abandonnent leur scolarité avant la fin du cycle. Les filles abandonnent beaucoup plus l'école que les garçons puisque seulement 72% d'entre elles atteindront le CM2 contre 83% pour les garçons. Le parcours scolaire des filles est plus « chaotique » que celui des garçons et leur réussite aux examens nationaux est également plus faible que celui des garçons.

Un des défis importants pour le gouvernement togolais se situent donc du côté de l'achèvement du cycle primaire avec l'amélioration de la qualité des apprentissages et de l'environnement scolaire. **Pour relever ces défis, le nouveau plan sectoriel de l'éducation 2014 – 2025 a pour objectifs généraux<sup>4</sup> :**

- **Objectif 1 : Equilibrer la pyramide éducative nationale tout en corrigeant les disparités** (universaliser l'achèvement du primaire, améliorer la scolarisation des enfants issus des groupes pauvres, des populations vulnérables, des enfants vivant en milieu rural et des filles).
- **Objectif 2 : Améliorer l'efficacité et la qualité du service éducatif** (améliorer les apprentissages dans le primaire à travers le développement des innovations nécessaires, pour permettre aux élèves d'atteindre le niveau minimum requis de connaissances et de compétences)
- **Objectif 3 : Développer un partenariat efficace avec les différents membres du corps social** (renforcer la participation des communautés dans la gestion des ressources éducatives)

---

<sup>4</sup> Seuls les objectifs pour le primaire sont mentionnés en lien avec les Termes de Référence de cette consultation

- **Objectif 4 : Améliorer la gestion et la gouvernance du système éducatif** (utiliser les ressources humaines, matérielles et financières de façon rationnelle, efficiente et transparente).

L'appui apporté par l'UNICEF au système éducatif togolais s'inscrit dans l'atteinte de ces objectifs. C'est dans ce cadre que le projet « Ecole Amie des Enfants » a été initié en 2012 dont la mise en œuvre a été confiée à l'ONG Aide et Action Internationale Afrique.

Depuis 2012, trois différentes phases ont été mises en œuvre. Elles sont retracées dans le tableau suivant :

Phase	Période	Nombre d'écoles	Régions concernées	Nombre d'IEPP impliquées
Phase 1	06/2012 – 04/2013	125	Maritime, Golfe Lomé, Plateaux, Centrale, Kara, Savanes	61
Phase 2	07/2013 – 12/2013	25	Maritime, Plateaux, Kara, Savanes	17
Phase 3	11/2014 – 12/2017	480 (160/an)	Plateaux, Savanes	24

Il faut noter l'interruption de quasiment 10 mois entre la phase 2 et la phase 3 du projet qui a créé une discontinuité dans la mise en œuvre avec notamment (i) un renouvellement de l'équipe de Aide et Action et (ii) la mise en place de nouveaux outils.

La présente évaluation porte sur les phases 1, 2 et la première année de la phase 3. A la date de l'évaluation, le nombre d'école ayant mise en place le projet Ecole, amie des enfants s'élève à 313.

L'objectif de cette évaluation est de rendre compte des activités développées, des outils mis en place et des résultats obtenus. Conformément aux termes de références, l'évaluation a cherché à répondre aux critères de **pertinence**, d'**efficacité**, d'**efficience**, de **durabilité** et de **coordination** (cf. conclusion). Toutefois, il est important de noter que ce projet a connu un changement méthodologique majeur entre la phase 1 et 2 (et confirmé lors de la phase 3). En conséquence, il ne s'agit pas d'une évaluation à mi-parcours mais plutôt d'une évaluation dont l'objectif est d'identifier les améliorations à apporter dans la conception et la mise en œuvre du projet par rapport à la nouvelle approche adoptée, dite approche des goulots d'étranglement.

### Méthodologie de l'évaluation

L'évaluation est basée sur des méthodes complémentaires de collecte et d'analyse de l'information, dont la combinaison est destinée à croiser les informations et à obtenir des résultats et conclusions les plus fiables possibles. Des visites d'écoles ont été organisées

dans les cinq des six régions éducatives impliquées dans le projet afin d'interroger un échantillon des bénéficiaires. En plus, une séance de restitution à la fin de l'évaluation a été organisée en présence des principales parties prenantes (Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire, UNICEF, Aide et Action) et les commentaires / recommandations émis ont été intégrés dans le présent rapport.

Les entretiens se sont déroulés à trois niveaux.

1/ Au niveau central : le Ministère de l'Enseignement avec la Direction de l'Enseignement Primaire et Préscolaire (DEPP) et la Direction de la Planification de l'Education et de l'Evaluation (DPEE) ainsi que les représentants de Aide et Action et l'UNICEF. Un entretien a également été organisé avec la Banque Mondiale en raison de son implication dans les projets d'école dans le cadre du projet PERI 2.

2/ Au niveau décentralisé : des entretiens ont été réalisés avec les Directions Régionales de l'Education (DRE) et les Inspection de l'Enseignement Primaire et Préscolaire (IEPP) bénéficiaires du projet. Les entretiens au niveau des IEPP se sont déroulés avec les conseillers pédagogiques et / ou les inspecteurs. Par ailleurs, des séances de travail approfondies ont été menées avec les assistants techniques d'Aide et Action chargés de la mise en œuvre du projet dans les régions.

Au total, des entretiens ont été menés avec 4 DRE et 19 IEPP. Le nombre important d'entretiens réalisés avec les IEPP est lié au fait que plusieurs entretiens se sont déroulés en « focus group » ou plusieurs inspections étaient réunies.

3/ Au niveau des écoles : le choix des écoles visitées a été fait en concertation avec Aide et Action et les IEPP. Les critères de sélection des écoles visitées ont été (i) le milieu rural et rural, (ii) l'accessibilité et (ii) la date de mise en œuvre du projet. Il est important de noter que les écoles n'étaient pas informées de la date de notre venue afin de laisser un « effet de surprise ». Dans les écoles, les entretiens ont été menés avec les directeurs, les enseignants, les parents d'élèves (COGEP et APE) et les élèves membres du gouvernement des enfants. Dans la grande majorité des cas, les directeurs des écoles téléphonaient au COGEP au moment de notre arrivée et, ces derniers se rendaient disponibles pour venir à notre rencontre.

Au total 29 écoles ont été visitées et dans une seule école, l'équipe pédagogique et les élèves, n'étaient pas présents. Les visites se sont davantage concentrées dans les régions des Savanes et des Plateaux dans la mesure où la troisième phase du projet se concentre uniquement sur ces deux régions. Sur les 29 écoles, 10 étaient de la première phase, 6 de la deuxième phase et 13 de la troisième phase. La liste des écoles est en annexe.

Une analyse documentaire a également été faite. Cette analyse a pris en compte les différents rapports d'Aide et Action, les guides méthodologiques et les outils développés pour la mise en place du projet Ecole Amie des Enfants ainsi que les différents documents de politiques éducatives du gouvernement togolais.

## Présentation des Résultats

Une école Amie des Enfants au Togo revêt cinq dimensions :

- une école saine qui protège la santé des enfants
- une école de succès
- une école qui intègre et protège les enfants
- une école qui assure l'égalité
- une école où les familles et les communautés s'impliquent dans la gestion de l'école

Ces dimensions et la notion « d'école Amie des Enfants » ne sont pas mentionnées dans le plan sectoriel de l'éducation mais il apparaît clairement que ces notions contribuent à l'amélioration de l'environnement scolaire qui est souligné comme un facteur « *sources d'absentéisme, d'abandon scolaire, qui se répercutent sur les rendements scolaires d'une part et sur l'efficacité et l'efficience des dépenses d'éducation d'autre part* »<sup>5</sup>

Ainsi, la notion d'Ecole Amie des Enfants s'aligne sur la politique du gouvernement togolais.

Dans le cadre de ce projet, pour contribuer à une « Ecole Amie des Enfants », plusieurs volets ont été développés. A savoir :

1. L'élaboration d'un Plan Triennal de Développement de l'Ecole (PTDE)
2. La mise en place d'un Gouvernement des enfants
3. Le renforcement des Comités de Gestion des Ecoles Primaires (COGEP)
4. L'élaboration des codes de conduite enseignants, élèves, parents

En soi, chaque volet peut être considéré comme un projet, à part entière, avec ses concepts et ses conditions de fonctionnement propres. L'évaluation traite de l'ensemble de ces volets avec un accent plus particulier sur l'élaboration du plan triennal de développement de l'école (PTDE) dans la mesure où ce volet est prédominant dans l'approche « Ecole amie des Enfants ».

### 1. Les critères retenus pour identifier les écoles du projet

Les critères de choix des écoles pilotes ont évolué entre les phases 1 et 2 du projet et la phase 3 avec un recentrage des écoles sur deux régions lors de cette dernière phase et des critères plus précis.

#### Phase 1 et 2

Pour ces deux phases, 150 écoles ont été sélectionnées pour mettre en œuvre le projet « Ecole, amie des enfants ». Ces écoles se sont réparties sur 6 régions du Togo (Maritime, Golfe Lomé, Plateaux, Centrale, Kara, Savanes) pour la phase 1 et sur 4 régions (Plateaux, Maritime, Kara, Savanes) pour la phase 2 avec un total 61 inspections concernées.

---

<sup>5</sup> Plan sectoriel de l'éducation – 2014 - 2025

Les entretiens menés avec les services du Ministère, au niveau central et décentralisé, ainsi qu’avec les responsables de Aide et Action et de l’UNCEF, n’ont pas permis d’identifier clairement les critères retenus pour choisir ces écoles. Cela révèle que les critères n’ont pas été suffisamment partagés entre les différents acteurs. Toutefois, cette faiblesse a été corrigée lors la phase 3.

Par ailleurs, la grande dispersion des écoles sur l’ensemble du territoire avec la sélection de deux écoles par IEPP rend difficile la mesure de l’impact du projet au niveau de l’inspection. Cette dispersion joue également négativement en termes de coût – efficacité puisque cela a tendance à démultiplier les coûts des interventions.

Toutefois ces faiblesses ont été corrigées lors de la troisième phase du projet avec d’une part, un recentrage des interventions dans deux régions : la région des Savanes et la région des Plateaux et, d’autre part, des critères de sélection des écoles mieux définis.

### Phase 3

Au regard des remarques émises précédemment, le recentrage des écoles pilotes sur la région des Savanes et des Plateaux se justifie largement d’autant plus que ces deux régions sont celles qui ont les indicateurs les plus faibles en termes d’achèvement et d’indice de parité entre les sexes (IPS) comme le montre le tableau ci-dessous.

Tableau 1 : Taux d’achèvement du primaire par région

Région	Taux d'achèvement du primaire			IPS
	M	F	T	
Golfe-Lomé	92,6%	87,4%	89,8%	0,94
Maritime	90,3%	86,5%	88,5%	0,96
Plateaux	80,6%	73,5%	77,3%	0,91
Centrale	89,7%	85,0%	87,5%	0,95
Kara	90,8%	83,5%	87,4%	0,92
Savanes	80,3%	64,6%	72,8%	0,80
<b>Ensemble</b>	86,9%	80,0%	83,6%	<b>0,92</b>

Sources : Annuaire statistiques 2013 - 2014

Les critères retenus pour sélectionner les écoles dans ces deux régions se sont basés sur la **performance globale de l’école** ; l’information est issue des « notes de composition » que les directeurs envoient chaque trimestre aux IEPP. Ce sont les IEPP qui ont identifié les écoles avec en moyenne 7 écoles dans chaque inspection :

- 2 écoles avec des fortes performances (résultats supérieurs à 80%)
- 2 écoles avec des performances moyennes (résultats compris aux alentours de 50%)
- 3 écoles avec des performances faibles (résultats inférieurs à 50%)

Ces critères de performances basés sur la réussite des élèves sont en accord avec la mesure des effets attendus du projet sur l’amélioration de la qualité. Toutefois ces critères ne prennent pas en compte les disparités entre les filles et les garçons alors que ces deux régions connaissent le plus faible indice de parité entre les sexes.

Ces critères auraient donc pu être davantage ciblés en tenant compte (i) des disparités entre les sexes et (ii) de la performance des élèves pour chaque niveau.

Sur cette phase, toutes les inspections des deux régions sont concernées. Le tableau suivant retrace le nombre d'écoles pilotes identifiées par inspections.

**Tableau 2 : Nombre d'écoles pilotes pour la phase 3**

Inspections	Nombre d'écoles de l'Inspection	Nombre d'écoles pilotes en fin de projet	% d'écoles touchées en fin de projet
Agou	91	21	23%
Akebou	81	24	30%
Amou Nord	77	18	23%
Amou Sud	67	18	27%
Anie	102	24	24%
Danyi	44	18	41%
Est mono	124	18	15%
Haho Est	47	18	38%
Haho Nord	44	18	41%
Haho Sud	111	18	16%
Kloto Est	58	21	36%
Kloto Ouest	51	18	35%
Kpele	96	18	19%
Moyen mono	60	24	40%
Ogou	145	24	17%
Wawa Est	67	18	27%
Wawa Ouest	81	24	30%
<b>Région des Plateaux</b>	<b>1 346</b>	<b>342</b>	<b>25%</b>
Cinkasse	57	21	37%
Kpendjal	115	21	18%
Oti Nord	88	21	24%
Oti Sud	102	21	21%
Tandjoare	107	21	20%
Tone Est	124	21	17%
Tone Ouest	106	21	20%
<b>T.R. Savanes</b>	<b>699</b>	<b>147</b>	<b>21%</b>

Bien qu'il ait eu un recentrage des écoles sur deux régions durant la phase 3, il est important de noter que le pourcentage d'écoles pilotes par inspection varie de 15% à 41% en fonction des inspections. Pour avoir une meilleure mesure de l'impact du projet sur les inspections, il serait souhaitable de recentrer davantage les interventions sur quelques inspections afin d'avoir un minimum de 25% d'écoles pilotes pour une inspection donnée.

### Contraintes / faiblesses (pour la phase 3)

- Les critères de performances des écoles ne prennent pas en compte les disparités entre les filles et les garçons
- Les écoles retenues sont trop dispersées au niveau de chaque inspection pour permettre de faire évoluer significativement les indicateurs
- La dispersion des écoles augmente les coûts de mise en œuvre et de suivi

## 2. L'élaboration du Plan Triennal de Développement de l'École (PTDE)

L'élaboration du plan triennal de développement de l'école (PTDE) est une stratégie clairement énoncée dans le plan sectoriel de l'éducation 2010 – 2020 puis dans celui de 2014 – 2025. Ainsi, le projet d'école a pour objectif d'instaurer une gestion participative dans les établissements scolaires et se définit comme « *le plan de développement annuel ou pluriannuel de chaque établissement scolaire. Ce plan de développement, élaboré de concert avec la communauté éducative locale, sera communiqué à la hiérarchie et fera l'objet d'une attention particulière en ce qui concerne son adoption et le suivi de son exécution* »<sup>6</sup>.

### 2.1 Le processus pour élaborer un PTDE

Pour appuyer la mise en œuvre des projets d'école, un premier guide méthodologique a été élaboré en 2010 par la Direction des Enseignements Préscolaire et Primaire (DEPP) du Ministère des Enseignements Primaire, Secondaire et de la Formation Professionnelle (MEPSFP). Selon ce guide, le projet d'école devrait contribuer « *à l'amélioration de la qualité des apprentissages, à l'acquisition de valeurs de référence, à l'élargissement de l'accès et en dernière instance à la promotion et au développement du milieu* ». Par ailleurs, le projet d'école « *repose sur les principes d'implication, de responsabilisation et de valorisation et constitue, pour l'école, une déclinaison au niveau local de la politique nationale visant une amélioration de l'accès et de la qualité* ».

Ce guide méthodologique a servi de base dans l'élaboration des outils pour l'élaboration d'un PTDE. A ce jour, l'UNICEF et l'ONG Aide et Action sont les seuls organismes qui appuient le Ministère à mettre en œuvre cette stratégie de projet d'école dans le primaire.

Conformément à ce premier guide méthodologique, il existe **sept étapes** avant d'aboutir à l'élaboration d'un PTDE. Ces six étapes sont les suivantes :

1. Mobilisation sociale et présentation à la communauté de l'approche Ecole Amie des Enfants et des enjeux du projet d'école
2. Collecte des données de l'école

---

<sup>6</sup> PSE 2010

3. Présentation de l'état des lieux
4. Identification des problèmes et des solutions
5. Micro planification conjointe, c'est à dire élaboration du PTDE
6. Validation communautaire du PTDE
7. Validation institutionnelle

Dans ce premier guide méthodologique, la collecte et l'analyse des données de l'école se fait à travers le remplissage, par la communauté éducative, d'une Fiche d'Appréciation de la Situation de l'Ecole (FASE) qui regroupe 68 indicateurs. Toutefois, cet outil FASE a été abandonné en 2013 pour passer à un outil appelé : approche par les goulots d'étranglement.

Selon les entretiens menés au niveau central, cette approche par les goulots d'étranglement a été mise en place sous l'impulsion de l'UNICEF et vise à simplifier la méthodologie de la FASE. Un guide méthodologique propre au goulot d'étranglement a donc été développé en 2013 par la Direction de la Planification de l'Education et de l'Evaluation (DPEE).

Deux remarques sont importantes à ce stade :

- a. Le changement de définition de la méthodologie d'analyse sur laquelle repose l'élaboration des PTDE (passage de la FASE à la méthode des goulots) s'est accompagné d'une complexification de l'ancrage institutionnel, l'analyse des goulots étant placée sous la responsabilité de la DPEE (qui en a élaboré le guide méthodologique) tandis que la DEPP conserve la supervision générale des projets d'école..
- b. Les écoles de la phase 1 du projet ont élaboré leur PTDE sur la base de la FASE alors que les écoles de la phase 2 et 3 du projet ont élaboré leur PTDE sur la base des goulots d'étranglement.

Sachant que la méthodologie des goulots d'étranglement est actuellement la méthodologie en vigueur, la présente évaluation porte essentiellement sur cette approche (cf. section 2.5).

Les sept étapes précitées pour l'élaboration des PTDE restent les mêmes. C'est également au cours de ces étapes qu'Aide et Action appuie la mise en œuvre des gouvernements des enfants et l'élaboration des codes de conduite dans les écoles, même si ces volets ne sont pas mentionnés dans les guides méthodologiques. Toutefois, ils sont considérés comme partie intégrante d'une « Ecole Amie des Enfants ».

**Chaque étape donne lieu à une séance de travail minimum dans chaque école** pour expliquer, suivre et accompagner l'équipe pédagogique qui comprend le directeur de l'école, les enseignants, les parents (COGEP et APE) et les enfants membres du gouvernement des enfants. Ces étapes sont également ponctuées par des séances de renforcement des capacités des IEPP effectuées par Aide et Action en vue d'un transfert des compétences. A ce titre, les entretiens réalisés auprès des différentes inspections ont permis de constater une bonne connaissance de ces derniers sur les outils et une bonne maîtrise des différentes étapes à mettre en œuvre pour disposer d'un PTDE.

Les séances de travail / visites dans les écoles sont effectuées par les assistants techniques de Aide et Action et les membres du corps d'encadrement des inspections et permettent de renforcer les capacités de la communauté éducative sur la gestion de l'établissement scolaire et sur les éléments qui contribuent à une « école amie des enfants ». Ces séances permettent ainsi de renforcer la mobilisation sociale autour de l'école. Les conseillers pédagogiques de l'IEPP (ou les inspecteurs) peuvent accompagner les assistants techniques de Aide et Action en fonction de leur disponibilité et de la répartition informelle des tâches qui a pu être définie. Il arrive également que les conseillers pédagogiques effectuent seuls les visites. Toutefois, il n'y a rien de systématique et l'implication des IEPP n'est pas clairement formalisée (cf. *supra* « les acteurs impliqués dans le projet »).

### Contraintes / faiblesses

- Le processus d'élaboration des PTDE est un processus lourd avec un nombre important de visite dans chaque école du projet. Au regard des ressources humaines des IEPP, il est quasi impossible aujourd'hui pour un conseiller pédagogique d'effectuer 6 visites par école au cours de l'année dans la mesure où ce dernier va avoir sous sa supervision une moyenne de 60 écoles. D'un point vu purement « mathématique », un conseiller pédagogique ne peut donc pas effectuer 6 visites dans une école. Cela pose donc le problème de la généralisation du projet si les conseillers sont les seuls « porteurs relais » du projet au niveau institutionnel, comme c'est actuellement le cas.
- Tous les conseillers pédagogiques interrogés ont indiqué qu'ils effectuaient en moyenne 4 visites dans le cadre du projet. Selon eux, ces visites se font au détriment des autres écoles, ce qui crée une forme d'iniquité par rapport aux autres écoles de l'inspection.

## 2.2 Les outils pour l'élaboration des PTDE

Pour l'élaboration des PTDE, plusieurs outils ont été élaborés. Dans le cadre de l'approche par les goulots d'étranglement, quatre fiches ont été élaborées. Il s'agit :

- Fiche de recensement des enfants non scolarisés
- Fiche de collecte des données
- Guide d'évaluation des écoles
- Diagnostic des COGEP

Par rapport à la phase 1 du projet, seule la fiche de collecte des données est différente. Il ne s'agit plus de la FASE.

### a. La fiche de recensement des élèves non scolarisés

La fiche de recensement des élèves non scolarisés de 6 à 11 ans est donnée au directeur de l'établissement qui est chargé, avec l'équipe éducative (enseignants, parents, élèves), de

recenser les enfants non scolarisés dans la circonscription de l'école. C'est à l'équipe éducative de s'organiser pour effectuer ce recensement. Ainsi, les personnes impliquées dans cet exercice sont différentes selon les écoles.

Pour effectuer ce recensement, l'équipe pédagogique reçoit une indemnité de 10.000 FCFA. Cette indemnité est donnée au COGEP.

Le recensement des élèves non scolarisés va servir de base pour le calcul des goulots d'étranglement. Les informations collectées sont les suivantes :

N°	Nom et prénom	Age	Fille	Garçon	Jamais scolarisé	Ayant abandonné (Préciser la classe)	Handicapé	Orphelin	Acte de naissance	Autre condition sociale	Habite à - 3 km de l'école
----	---------------	-----	-------	--------	------------------	---	-----------	----------	-------------------	-------------------------	----------------------------

### Contraintes / faiblesses

- Pour les écoles situées en milieu urbain, le recensement des enfants non scolarisés pose le problème de l'aire géographique de recensement qui peut être insuffisamment définie, particulièrement en milieu urbain.
- Il n'existe pas de suivi sur le recensement des enfants non scolarisés. Sur les 29 écoles visitées, seul un directeur a été capable de nous ressortir cette liste. En effet, une fois la fiche remplie, le directeur la remet à l'Inspection sans en faire la photocopie et sans mettre en place d'action de suivi pour inciter les parents à scolariser leurs enfants. L'équipe pédagogique effectue ce travail car « on leur demande de le faire ».
- Les informations récoltées ne sont pas véritablement exploitées par Aide et Action et par le Ministère et, la conception de la fiche ne permet pas de connaître les raisons de la non scolarisation ou de l'abandon des enfants. Aussi, on peut s'interroger sur l'utilité des informations recueillies telles que : handicapé, orphelin, acte de naissance, autre condition sociale, et habite à – de 3 km de l'école dans la mesure où le lien entre le fait de ne pas être scolarisé et ces informations ne sont pas établies ; le lien est peut-être sous-entendu mais cela manque de pertinence et de rigueur. Il serait plus simple de poser la question « pourquoi l'enfant n'est pas scolarisé ou a abandonné l'école ».
- L'indemnisation de 10.000 FCFA pose la question de la pérennité et de la soutenabilité de la collecte de cette information : sans ces financements, est-ce que cette activité serait réalisée ?

- L'équipe pédagogique a souvent signalé la difficulté d'obtenir les informations en raison de la réticence des parents à donner l'information.

### b. Fiche de collecte des données

La fiche de collecte des données est remplie par le directeur de l'école et comporte deux parties : (i) les données de base sur l'école, qui correspondent aux données régulières de l'école et donc disponibles et (ii) les indicateurs que le directeur calcule sur la base d'une note méthodologique.

#### Contraintes / faiblesses

- La majorité des directeurs interrogés (69%) ont indiqué leur difficulté pour calculer les indicateurs et le temps important que cela leur prenait par rapport aux autres activités qu'ils doivent faire, y compris la préparation des cours<sup>7</sup>.
- Les assistants techniques d'Aide et Action effectuent un travail de vérification sur le calcul des indicateurs. Selon eux, les calculs sont faux à 80%. Cela pose plusieurs interrogations sur d'une part, la compréhension de la note méthodologique par les directeurs et d'autre part, la pertinence de leur demander de faire ces calculs alors qu'ils sont ensuite automatiquement calculés par Aide et Action dans le logiciel des goulots d'étranglement.

### c. Guide de l'évaluation de l'école amie des enfants

Le guide d'évaluation de l'école amie des enfants est rempli par le directeur de l'école, normalement en compagnie des élèves. Ce guide permet de déterminer les différents Ministères qui seront mis en place dans le gouvernement des enfants. Les informations collectées servent d'informations complémentaires au moment de l'analyse communautaire des goulots.

#### Contraintes / faiblesses

- Ce guide est composé de 22 questions. L'analyse des questions montre (i) des faiblesses dans leur formulation dans la mesure où deux thèmes sont parfois abordés en une question et (ii) la faible pertinence de certaines questions où la réponse est connue à l'avance

A titre d'exemple, le choix des réponses est « oui » ou « non »

---

<sup>7</sup> Cette remarque sur le temps passé n'est sans doute pas liée à la fiche de collecte des données mais elle vaut pour l'ensemble du processus lié à l'élaboration du PTDE

- ✓ « *Les latrines sont en bon état, bien entretenues et utilisées par tout le monde* ». Cette question en recouvre trois et la notion de « bien entretenue » et « bon état » est trop subjective
- ✓ « *Notre école a des espaces verts et une clôture* ». Cette question en recouvre deux
- ✓ « *Nos classes et notre cour de récréation sont propres et disposent de poubelles* ». Les classes peuvent avoir des poubelles mais pas la cours et inversement. Les classes peuvent être propres mais pas la cours.
- ✓ « *Dans notre école, les filles se sentent en sécurité et ne sont pas harcelées sexuellement par les garçons ou les enseignants* ». Sachant que ce guide est rempli avec les directeurs et les enseignants, il y a peu de chances que la réponse soit « oui ».
- ✓ etc.

#### d. Diagnostic rapide des COGEP

Les informations collectées grâce à ce diagnostic rapide des COGEP permettent à Aide et Action de mieux cibler ses interventions pour renforcer les capacités des COGEP. Cette fiche est simple et rapide à remplir.

Les données issues du diagnostic des COGEP sont consolidées par Aide et Action et elles permettent de disposer d'informations importantes pour améliorer le fonctionnement des COGEP. A titre d'exemple les données collectées pour la première année de la phase 3<sup>8</sup>, ont mis en relief les informations suivantes :

- 25% des membres des COGEP sont des femmes, révélant une forte disparité entre les sexes
- 14 COGEP sur les 163 écoles (8,5%) se sont réunis 0 ou 1 fois ; ce qui signifie leur faible fonctionnalité
- 69% des COGEP disposent d'un budget
- 72% des COGEP ne disposent pas de compte bancaire
- 60% des COGEP disposent d'un bilan financier et d'un classeur sur les facteurs

#### Contraintes / faiblesses

- Il n'existe pas de suivi dans la collecte de ces informations d'une année à l'autre. En conséquence, il n'est pas possible de mesurer si des actions concrètes ont été mises en place par les COGEP pour améliorer leur fonctionnement (création d'un compte bancaire, développement d'un budget, etc.)
- La législation actuellement en vigueur sur les COGEP mentionne que les membres des COGEP doivent être renouvelés tous les ans. Cela peut limiter l'impact des interventions en faveur du renforcement des capacités des COGEP et à la continuité des interventions.

---

<sup>8</sup> Ces informations ont été collectées avant l'intervention d'Aide et Action

### 2.3 L'analyse des goulots d'étranglement

Selon le guide méthodologique, « *l'analyse des goulots d'étranglement permet une planification locale, en responsabilisant les communautés à travers des processus participatifs, contribue également à leur prise de conscience des problèmes et à leur implication dans la recherche et la mise en œuvre de solutions. Elle contribue à améliorer la gestion de l'école et le suivi des élèves* ».

Le présent rapport d'évaluation n'a pas pour objectif d'évaluer l'approche en tant que tel mais **d'évaluer la pertinence de son application au niveau des écoles** au regard du processus qui doit être mis en œuvre.

Les différentes fiches remplies par le directeur de l'école avec l'appui de l'équipe pédagogique sont transmises à l'inspection qui les transmet ensuite à l'assistant technique de Aide et Action. Ce dernier va saisir les données dans le logiciel « Excel » qui va générer automatiquement le graphique correspondant à l'analyse des goulots d'étranglement. C'est sur la base de ce graphique que l'assistant technique d'Aide et Action et les conseillers de l'inspection ou l'inspecteur vont retourner dans les écoles pour présenter à la communauté éducative les blocages majeurs rencontrés au niveau de l'école et qui freinent l'amélioration de la qualité. Cette étape est importante car il s'agit de dresser un état des lieux objectif de la situation de l'école en analysant l'offre et la demande scolaire en vue d'identifier les activités à mettre en œuvre pour corriger ces blocages; c'est ce qui va permettre d'élaborer le PTDE

Un des grands avantages de cette approche, est qu'elle est participative et permet de poser concrètement tous les problèmes de l'école. Cela renforce ainsi l'appropriation de l'école par les communautés. A ce titre, de nombreux parents ont indiqué que cette démarche leur avait permis « *de poser sur papier les problèmes de l'écoles et de mieux les comprendre* ». Il est vrai que le graphique sur les goulots d'étranglement est simple dans sa lecture et, il permet d'avoir une vue synthétique sur les problèmes de l'école. Cela facilite donc l'identification des solutions.

#### Contraintes / faiblesses

- Les données de l'école sont saisies sous Excel par les assistants techniques d'Aide et Action qui va produire le graphique des goulots d'étranglement. Si les conseillers pédagogiques et les inspecteurs connaissent l'approche des goulots d'étranglement, ils ne contribuent pas à la vérification et la saisie des données écoles pour produire le tableau des goulots d'étranglement. L'absence de matériels informatiques (ordinateurs, imprimantes) et la faible maîtrise du logiciel Excel apparaissent actuellement comme des freins importants à la généralisation de cette approche au niveau de l'école.

- Le calcul des indicateurs pour les goulots d'étranglement se fait sur la base de la population scolarisable en prenant en compte les données collectées dans la fiche des enfants non scolarisés. Cela pose une double interrogation :
  - (i) Celle de la fiabilité des indicateurs calculés si le recensement n'est pas bien fait ;
  - (ii) Celle de la cohérence des indicateurs avec ceux calculés par la Direction de Planification de l'Éducation et de l'Évaluation dans les tableaux de bord école. En effet, dans les tableaux de bord école, les indicateurs sont calculés sur la base de la population scolarisée. Il y a donc un problème de cohérence et de correspondance entre les données.

## 2.4 L'élaboration des PTDE

Une fois que l'analyse des goulots d'étranglement est effectuée, les assistants techniques de Aide et Action présentent les résultats à la communauté éducative afin d'identifier des solutions pour chaque goulot. Ces derniers sont classés en 6 catégories :

- (i) Qualité (réussite au CEPD)
- (ii) Utilisation continue (achèvement)
- (iii) Utilisation initiale (admission au CP1)
- (iv) Accessibilité géographique (distance école domicile)
- (v) Disponibilité des Ressources Humaines (enseignants)
- (vi) Disponibilité des intrants (salles de classes, places assises, manuels)

Pour chaque catégorie, il y a une recherche des causes principales et la communauté éducative va énumérer un ensemble de propositions pour réduire les goulots d'étranglement. Cette étape de discussion et de réflexion avec la communauté est animée par un assistant technique d'Aide et Action qui est généralement accompagné par un conseiller pédagogique. Cet exercice peut entraîner plusieurs séances de travail avec les communautés.

Toutefois, il est important de noter que l'influence ou le rôle que peut jouer les communautés sur les trois dernières catégories est limité car cela relève de la responsabilité de l'Etat, même si dans la réalité les communes contribuent à la disponibilité des ressources humaines à travers le paiement des enseignants volontaires et la construction de salle de classe en banco (cf. tableau 3).

Les budgets correspondants aux activités identifiées sont discutés avec la communauté éducative. Selon les entretiens menés avec Aide et Action, la budgétisation des activités représente une étape difficile car les communautés ont très peu de notions sur les coûts.

Une fois cet exercice de planification et de budgétisation terminé avec les communautés, les assistants techniques d'Aide et Action vont saisir sous informatique le PTDE pour ensuite faire la validation communautaire.

Selon le premier guide méthodologique, qui définit les grands principes du PTDE, « *le Togo a opté pour des projets d'école de trois ans avec élaboration de plans annuels glissants, c'est-à-dire ajustables en fonction des résultats de chaque année de mise en œuvre ou des nouvelles réalités* ».

### Contraintes / faiblesses

- Dans quasiment toutes les écoles visitées, le directeur a signalé que le temps investi à l'élaboration du PTDE était trop important et que cela prenait sur son temps de préparation des cours, voir même parfois sur la tenue de sa classe. Les parents (COGEP et APE) ont également mentionné qu'ils passaient trop de temps à élaborer le projet d'école mais qu'ils sont venus aux réunions car « *ils espèrent qu'on va leur donner quelque chose* ».
- Toutes les données sont saisies par les assistants techniques d'Aide et Action. Il existe donc une faible appropriation du PTDE par la communauté éducative qui, malgré la validation, a signalé « *ne pas se reconnaître dans le document* ». Ceci est essentiellement lié au fait que les communautés travaillent sur un « document papier » avec des formulations d'activités qui leur sont propres et une présentation simplifiée. Par ailleurs, certains parents ont signalé que certaines activités avaient été ajoutées<sup>9</sup> par Aide et Action alors qu'ils n'en voulaient pas ; il s'agit notamment des activités sur les mariages précoces et les enfants sans acte de naissance.
- Le PTDE correspond au **projet d'une « école idéale » avec aucune limitation dans les budgets**. On retrouve donc des PTDE de plusieurs millions de FCFA (de 1,4 Mo à 60 Mo ; la moyenne se situant entre 20 et 30 Mo de FCFA). La grande majorité des activités proposées ne dépendent pas directement de l'école mais de la politique éducative comme par exemple, la construction des bâtiments, les manuels scolaires ou les formations. En conséquence, il y a de fortes chances pour que ces PTDE ne soient pas exécutées. Lors de la présentation des goulots d'étranglement aux communautés et l'identification des activités, il est important de prioriser les activités en tenant compte des capacités d'agir des communautés. Il pourrait ainsi être judicieux d'élaborer un plan d'action spécifique qui relèverait uniquement des capacités des communautés (cf. Annexe 3).
- Les PTDE élaborés au cours de la phase 3 mentionnent deux sources de financement : (i) la communauté et (ii) l'UNICEF. Ainsi, l'UNICEF financerait 80% à 90% des activités mentionnées dans les PTDE ! Ceci relève d'une information erronée donnée aux communautés car à ce jour, il n'existe aucun engagement de la part de l'UNICEF concernant le financement de ces PTDE.
- Selon les entretiens menés, il est intéressant de noter que le terme « projet » renvoie à l'idée d'un financement extérieur. Les parents réalisent donc ce PTDE dans l'espoir qu'on va leur financer, ce qui à terme, peut avoir un effet contre-productif en

---

<sup>9</sup> Ces activités ajoutées peuvent être des freins à la scolarisation constatés par l'équipe d'animation auxquels la communauté évite de faire face et donc, ces activités ont été ajoutées sans consentement.

entraînant une frustration et un désengagement des parents « *si rien ne vient* ». Ainsi, si le partenaire n'est pas capable de respecter ses engagements tels que définis dans le PTDE, pourquoi la communauté le ferait ?

- Les écoles reçoivent une subvention annuelle sur le budget de l'Etat de 15.000 FCFA par salle de classe. Cette subvention donne lieu à une planification qui est validée par l'IEPP. Or, cette subvention n'est pas intégrée dans le PTDE, créant de fait un double exercice de planification et une faible cohérence avec les pratiques régulières existantes sur les procédures nationales.  
Les rubriques inscrites dans le cadre de la planification faite sur le budget de l'Etat sont les mêmes pour toutes les écoles. A savoir : (i) Fournitures pédagogiques, (ii) activités pédagogiques, (iii) matériel, (iv) dépenses d'entretiens et (v) diverses dépenses de fonctionnement.
- Une partie de la logique des PTDE se base sur la recherche de financement par les communautés comme l'indique le guide méthodologique « *les communautés seront amenées à mobiliser des ressources complémentaires pour la réalisation des actions inscrites dans leurs projets* »<sup>10</sup>. Or, dans la réalité (i) les capacités des communautés à rechercher des financements extérieurs sont limités et (ii) les communautés contribuent déjà beaucoup au fonctionnement de l'école à travers notamment le paiement des enseignants volontaires et la construction des salles de classe en Banco ou pailotes lorsque les infrastructures sont insuffisantes (cf. ci-dessous).

Tableau 3 : Situation des salles de classe et des enseignants

	Salles de classe			Enseignants		
	Dur	Banco et Autre	% de salle en Banco et Autre	Fonctionnaire et Auxiliaire	Volontaire	% volontaire
Agou	295	100	25%	306	70	19%
Akebou	156	253	62%	245	141	37%
Amou Nord	178	169	49%	317	31	9%
Amou Sud	162	162	50%	284	33	10%
Anie	181	413	70%	350	223	39%
Danyi	106	57	35%	141	22	13%
Est mono	303	313	51%	437	171	28%
Haho Est	56	144	72%	69	131	66%
Haho Nord	80	131	62%	135	76	36%
Haho Sud	265	386	59%	458	202	31%
Kloto Est	199	146	42%	313	29	8%
Kloto Ouest	184	96	34%	245	23	9%
Kpele	202	207	51%	368	29	7%
Moyen mono	112	141	56%	170	84	33%

<sup>10</sup> Cf. Guide méthodologique, 2010

Ogou	387	377	49%	674	90	12%
Wawa Est	122	187	61%	243	54	18%
Wawa Ouest	145	201	58%	250	80	24%
Région des Plateaux	3,133	3,483	53%	5,005	1,489	23%
Cinkasse	170	102	38%	198	74	27%
Kpendjal	333	205	38%	453	84	16%
Oti Nord	270	166	38%	323	110	25%
Oti Sud	204	240	54%	281	163	37%
Tandjoare	284	291	51%	453	115	20%
Tone Est	248	325	57%	449	122	21%
Tone Ouest	288	260	47%	460	91	17%
Région des Savanes	1,797	1,589	47%	2,617	759	22%

- Dans les 16 écoles visitées de la phase 1 et 2, aucun financement extérieur lié à une démarche personnelle<sup>11</sup> de la communauté n'a été collecté et il n'y pas eu de suivi dans l'exécution des PTDE que ce soit de la part des IEPP, de Aide et Action ou des directeurs. Ainsi, dans ces écoles, **les PTDE ont été réalisés mais sont restés « lettre morte » dans leur exécution.**
- Dans les écoles visitées, les documents (PTDE) étaient rarement disponibles. Ceci est souvent lié au fait que les directeurs ne savent pas très bien s'organiser concernant l'archivage des documents et n'ont pas le souci de l'utilisation des données. Aussi, dans deux écoles visitées où le directeur était nouveau, ce dernier ne connaissait pas l'existence du PTDE, révélant sans doute un problème de procédure de passation de service et de pérennisation lorsque les directeurs changent d'établissement.
- Les directeurs d'école ne gardent pas la copie des documents qu'ils envoient aux inspecteurs dans le cadre de ce projet. En conséquence ils n'ont pas les documents de référence pour leur permettre de suivre le projet.

## 2.5 Commentaire sur les PTDE issus de la phase 1 (approche FASE)

Si l'approche des goulots d'étranglement semble peu adaptée au niveau de l'école en raison de la faiblesse des ressources humaines, financières et matérielles, il n'en reste pas moins que cette approche a effectivement permis de simplifier et de synthétiser l'analyse des problèmes rencontrés dans les écoles de façon objective et concrète.

<sup>11</sup> Les subventions accordées par l'UNICEF sont liées à une décision de l'organisation et non à une recherche de financement de la communauté

En effet, la comparaison entre les projets d'école élaborés durant la phase 1 et 2 et ceux élaborés durant la phase 3 montre une nette simplification de l'approche et un meilleur ciblage des activités en fonction des problèmes identifiés.

Le tableau ci-dessous apporte quelques éléments de comparaison entre les PTDE issus de l'analyse de la FASE et ceux issus de l'analyse des goulots d'étranglement.

	PTDE phase 1 (Approche FASE)	PTDE phase 2 et 3 (Approche goulot d'étranglement)
Nombre moyen de page	30 pages	10 pages
Nombre de section	<p>8 sections :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Présentation l'école</li> <li>• Etat des lieux (données issues de la FASE avec en moyenne Accès, Qualité, Gestion)</li> <li>• Résultats du diagnostic participatif (analyse causale) : les principaux problèmes de l'école</li> <li>• Objectifs, Résultats attendus, les actions retenues et les indicateurs de mesure des résultats</li> <li>• Planification triennale des activités (Accès, Qualité, Gestion) et planification annuelle</li> <li>• Evaluation du coût et plan de financement</li> <li>• Rôles et responsabilités des différents acteurs</li> <li>• Le dispositif de suivi - évaluation du Plan Triennal de Développement de l'Ecole (indicateurs de suivi)</li> </ul>	<p>4 sections :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Présentation l'école</li> <li>• Etat des lieux (données de base sur l'école avec graphique sur les goulots qui résume la situation de l'école)</li> <li>• Tableau d'analyse des goulots d'étranglement (causes et solutions des problèmes identifiés répartis en 6 catégories : Qualité, Utilisation continue, Utilisation initiale, Accessibilité géographique, Disponibilité des Ressources Humaines, Disponibilité des intrants)</li> <li>• Planification budgétisée avec l'identification des responsabilités. Répartition en 6 catégories : Qualité, Utilisation continue, Utilisation initiale, Accessibilité géographique, Disponibilité des Ressources Humaines, Disponibilité des intrants</li> </ul>
Les améliorations entre la phase 1 et la phase 2 et 3	<p>L'analyse des goulots d'étranglement a permis de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Simplifier la collecte des données statistiques puisque 11 indicateurs sont nécessaires contre 68 pour l'analyse de la FASE</li> <li>✓ Avoir une représentation synthétique et visuelle sous forme de graphique des problèmes rencontrés par l'école.</li> <li>✓ Faciliter la compréhension des communautés sur les problèmes rencontrés par l'école</li> </ul>	

L'analyse des PTDE de la phase 1 montre une trop forte complexité dans les projets d'écoles élaborés rendant difficile le suivi de ces projets d'école par la communauté éducative et les Inspections. En effet, le grand nombre d'activités mentionnées dans les projets d'école ont tendance à diluer les activités que les communautés peuvent effectuer par rapport à leurs capacités financières et leurs ressources humaines. D'ailleurs, les visites effectuées dans les écoles ont montré un manque d'appropriation de ces projets de la part de la communauté et leur non utilisation ; la grande majorité des directeurs (70%, c'est à dire 7 sur 10 directeurs de la 1<sup>ère</sup> phase) ont même été incapables de retrouver ces projets d'école. Les entretiens menés avec les parents et l'équipe pédagogique ont également révélé que le PTDE n'était pas un document de référence par rapport aux activités qu'ils effectuent pour améliorer l'environnement scolaire: « *ils font en fonction des besoins sans penser au projet d'école* ». Aussi, il y a une absence de suivi de la communauté éducative concernant la mise en œuvre des PTDE élaborés.

Les améliorations apportées avec l'introduction de l'analyse par les goulots d'étranglement sont indéniables mais les difficultés demeurent essentiellement dans le processus d'élaboration des PTDE qui est un processus long nécessitant un appui important de la part des Inspections et de Aide et Action (6 visites en moyenne par école), remettant en cause les possibilités de généralisation de cette approche au regard des ressources financières, humaines et techniques dont disposent actuellement les IEPP.

Aussi, si la structure des PTDE issus de l'analyse par les goulots d'étranglement a été simplifiée par rapport à l'analyse de la FASE, il n'en reste pas moins qu'une part importante des activités mentionnées sont de la responsabilité de l'Etat et non des communautés (cf. partie 2.4). Afin de renforcer la visibilité des interventions que les communautés peuvent réalistement mettre en place et de faciliter le suivi de l'exécution des PTDE, il pourrait être judicieux de faire un PTDE qui se limiterait aux activités que les communautés peuvent mettre en place et de lister dans un document séparé, celles qui sont sous la responsabilité de l'Etat

### 3. Les acteurs impliqués dans le projet d'école

#### 3.1 Les acteurs au niveau Central

Le projet d'école se situe sous la tutelle de la Direction de l'Enseignement Primaire et Préscolaire (DEPP) et une « Cellule de Pilotage des Projets d'Ecole » a été créée en 2011 dont le rôle est d'impulser les orientations nationales en matière de projet d'école et d'accompagner les régions. La cellule de pilotage du projet comprend, à la date de l'évaluation, deux personnes (un coordonnateur et un assistant). Toutefois, le coordonnateur a plusieurs fonctions au sein du MEPS ; ce qui signifie que le temps consacré au suivi du projet est très faible (environ 10%)<sup>12</sup>. Par ailleurs, cette cellule ne dispose pas de budget pour effectuer le suivi et le pilotage du projet ; les missions effectuées par les membres de la cellule se font grâce au financement de l'UNICEF. Depuis sa création, la

---

<sup>12</sup> Information collectée lors de l'entretien avec la cellule de pilotage

cellule a effectué deux missions de supervision sur le terrain en novembre 2013 et en juin 2015.

Dans les textes, il n'existe pas de liens directs entre la cellule de pilotage et les structures du Ministère au niveau déconcentré (DRE et IEPP). La relation fonctionnelle se fait avec la Direction de l'Enseignement Primaire et Préscolaire, ce qui peut être un frein à la fluidité des échanges entre la cellule et les IEPP qui suivent directement le processus de mise en œuvre des projets d'école. A titre d'exemple, à chaque phase d'activité, des termes de références sont élaborés par Aide et Action mais ces derniers ne sont pas systématiquement partagés avec la DEPP. Cela peut avoir pour conséquence de limiter le suivi et l'appropriation par la DEPP du projet dans la mesure où Aide et Action fonctionne en autonomie par rapport à un cahier des charges défini avec l'UNICEF. D'ailleurs, lors des entretiens réalisés avec les différentes institutions du MEPS, le constat général est que la mise en œuvre des écoles amies des enfants relève davantage d'une initiative d'Aide et Action. Il en est de même pour la communauté éducative qui considère ce projet comme un projet d'Aide et Action. Ce constat a également été relevé lors d'une mission effectuée par la Cellule de pilotage (cf. rapport de novembre 2013). En revanche, il est important de noter que la DEPP reçoit tous les rapports d'activités élaborés par Aide et Action et qu'elle a participé à tous les ateliers organisés dans le cadre de ce projet, y compris les ateliers de validation des outils.

Selon le document de projet Ecole, Amie des Enfants élaboré pour la phase 3, la DEPP en tant que maître d'ouvrage a notamment pour rôle et responsabilité « *d'assurer la coordination d'ensemble du projet et de réaliser des visites de supervision*<sup>13</sup> ». Ainsi, le rôle de la DEPP se situe davantage au niveau stratégique (assurer le leadership) qu'au niveau opérationnel qui revient aux structures déconcentrées (DRE et IEPP). L'intervention d'Aide et Action vise l'appui- accompagnement de proximité de ces structures déconcentrées. D'une manière générale, il existe un manque de communication et de directives concernant la mise en œuvre, le suivi et l'exécution du projet entre le niveau central (DEPP et Cellule de pilotage) et les structures déconcentrées ; ce qui laisse à penser sur le terrain qu'Aide et Action est le leadership. Dans le cadre de la poursuite du projet, il serait pertinent de mener une réflexion pour clarifier le leadership pour le projet d'école à travers notamment l'élaboration d'un cahier des charges qui définirait les rôles et les responsabilités entre :

- La DPEE et la DEPP
- la DEPP, la DPEE et la Cellule
- La Cellule et Aide et Action
- La Cellule et les DRE et IEPP
- Les IEPP et les Assistants techniques d'Aide et Action

Comme mentionné dans la partie 2.1, la Direction de l'Enseignement Primaire et Préscolaire (DEPP) est à l'origine de l'élaboration du premier guide méthodologique sur les projets d'école. Avec l'introduction de l'approche par les goulots d'étranglement en 2014, il y a eu un changement de leadership au niveau des outils dans la mesure où c'est la Direction de la Planification de l'éducation et de l'évaluation (DPEE) qui a élaboré le nouveau guide

---

<sup>13</sup> A cela s'ajoute deux autres missions : (i) proposer un plan le financement des projets d'école sur le budget du MEPSFP et (ii) plaider pour le financement des projets d'école par les subventions de l'Etat.

méthodologique. L'évaluation a constaté que ce changement institutionnel avait créé une certaine confusion au niveau de l'administration centrale et sans doute un certain désengagement de la part des parties prenantes. A ce titre, il est important de mentionner que lors de la restitution des résultats de l'évaluation qui s'est déroulée à Lomé le 30 novembre 2015, le directeur de la DEPP et le coordinateur de la cellule de pilotage des projets d'écoles ont précisé que « *ils n'étaient pas favorable à cette approche par les goulots d'étranglement mise en place par l'UNICEF alors qu'il n'y avait pas eu d'évaluation de la première approche (celle la FASE) ; toutefois, ils n'ont pas voulu s'y opposer* ».

Les entretiens réalisés ont ainsi révélé certains dysfonctionnements de communication entre la DEPP et la DPEE sur les projets d'écoles mais également, des positionnements institutionnels différents de la part de l'UNICEF. En effet, il s'avère que le siège de l'UNICEF à New York a travaillé en étroite collaboration avec la DPEE sur la mise en place de l'approche par les goulots d'étranglement et continue de travailler avec cette Direction dans le cadre de la mise en œuvre du projet GRA/GPE<sup>14</sup> « Processus et outils de retour d'information pour la responsabilisation des acteurs » qui touche les projets d'école. Le sentiment de la part de la DEPP est que cette approche leur a été imposée par l'UNICEF New York qui travaille davantage avec la DPEE.

Ces dysfonctionnements en termes de communication et d'appui institutionnel ont tendance à créer une certaine inertie dans les appuis que les partenaires mettent en place au niveau du MEPS alors que la finalité est la même : mettre en place des projets d'école pour permettre une meilleure gestion des établissements scolaire et une amélioration de la qualité des apprentissages. A final, il s'agit d'appuyer la mise en œuvre de la politique sectorielle du gouvernement togolais.

Au regard de cette situation, il semble important de redynamiser le dialogue entre la DEPP, la DPEE, le siège de l'UNICEF à New York et le bureau UNICEF du TOGO afin de s'assurer que tous les acteurs s'entendent véritablement sur les outils à développer pour la mise en œuvre des projets d'école. Il est d'autant plus important de renouer le dialogue que des outils contribuant au PTDE sur la gestion financière, la passation des marchés, sont en train d'être développés dans le cadre du projet GRA/GPE par la Direction de la Planification de l'Education et de l'Evaluation avec l'appui du siège de l'UNICEF à New York et de l'UNESCO/IIEP Pôle de Dakar. C'est outils viennent appuyer la subvention école que la Banque Mondiale va transférer à 1650 écoles primaires par an durant trois ans dans le cadre du PERI 2<sup>15</sup>.

Lors de l'évaluation, les écoles subventionnées n'étaient pas encore identifiées par le MEPS mais une combinaison de critères a d'ores et déjà été identifiée (critères sur les résultats d'apprentissage et sur l'environnement de l'école). Il apparaît d'une part, que des écoles ayant bénéficié d'un renforcement des capacités des COGES et disposant d'un PTDE ne seront pas forcément sélectionnées et d'autre part, que de nombreuses écoles retenues par le PERI 2 ne disposeront pas d'un projet d'école. Au regard des difficultés rencontrées concernant la mise en œuvre de l'approche par les goulots d'étranglement au niveau des écoles, les efforts des partenaires devraient de nouveau se focaliser sur le développement

---

<sup>14</sup> Formation à la Gestion à la Base

<sup>15</sup> Financement GPE

d'un plan d'action plus simple et avec une appropriation plus forte par les communautés (cf. Annexe 3)

### 3.2 Les acteurs au niveau décentralisés

Les acteurs du MEPSFP impliqués dans le projet Ecole, amie des enfants au niveau décentralisé sont les Directions Régionales de l'Education (DRE) et les Inspections de l'Enseignement Primaire et Préscolaire (IEPP). Toutes ces institutions ont participé aux différents ateliers de sensibilisation et de formation organisés par Aide et Action depuis le début du projet en 2012. Tous les inspecteurs et les conseillers pédagogiques interrogés considèrent favorablement le projet Ecole Amie des Enfants car *«c'est une manière de travailler autrement en impliquant tous les acteurs de l'école avec une répartition des tâches dans l'école ; ça vient dynamiser l'école et le rôle de chacun dans l'école car les parents sont plus impliqués dans la vie de l'école et la gestion de l'établissement »*.

Les entretiens menés avec les inspecteurs et les conseillers pédagogiques ont montré une bonne connaissance des différentes étapes de mise en œuvre des projets d'école et une collaboration étroite avec les assistants techniques d'Aide et Action. L'approche par les goulots d'étranglement semble bien maîtrisée et elle a également été adoptée pour l'élaboration du plan triennal d'inspection (PTI). La notion de gouvernement des enfants est également bien comprise au niveau des inspections. Certaines inspections ont signalé qu'ils encourageaient toutes les écoles à mettre en place un gouvernement des enfants car cela améliorerait l'environnement scolaire des élèves. Le renforcement des capacités au niveau des inspections s'est fait grâce à (i) la multiplication des ateliers de formation et de sensibilisation organisés par Aide et Action et (ii) le travail de proximité des assistants techniques avec un transfert des compétences à travers l'apprentissage sur le terrain.

Comme mentionné dans la section 2.1, les conseillers pédagogiques des IEPP accompagnent le processus de mise en œuvre du projet « école amie des enfants » en effectuant des visites dans les écoles soient de façon conjointe avec les assistants techniques d'Aide et Action, soit de façon autonome. Les relations entre les assistants techniques de Aide et Action et les inspections sont très bonnes mais plusieurs conseillers pédagogiques ont le sentiment de devoir «être à leur disposition » des assistants techniques et que leur rythme de visite dans les écoles est trop soutenu. Aussi, ils considèrent que la relation avec Aide et Action n'est pas assez formalisée et qu'ils travaillent trop souvent dans l'urgence au détriment des autres activités qu'ils doivent effectuer. A ce titre, il est important de noter qu'Aide et Action ne partage pas systématiquement son programme de travail avec les inspections.

En conséquence, les rôles et les responsabilités de l'inspection et des assistants techniques de Aide et Action ne sont pas clairement définis par rapport à la mise en œuvre et au suivi du projet « Ecole, amie des enfants » et plusieurs conseillers ont indiqué *« on ne nous a pas demandé de faire le suivi, donc on ne le fait pas »*. Ainsi, les IEPP n'ont effectué aucune mission de suivi sur le projet pour les écoles de la phase 1 et 2, ce qui représente une véritable faiblesse sur le projet et un risque de non pérennisation des interventions.

Par ailleurs, la grande majorité des inspections ont exprimé leurs inquiétudes sur la mise à l'échelle des projets d'école en raison de la faiblesse des ressources humaines et de leurs faibles moyens. Cette question mérite une grande attention car en l'état actuel de la situation, il apparaît difficile de généraliser l'expérience à toutes les écoles du pays dans la mesure où Aide et Action joue un rôle de premier plan dans la mise en œuvre du projet ; sans les assistants techniques, les projets d'école ne pourraient pas être élaborés.

Au niveau de l'organisation des IEPP, il est important de noter qu'il existe cinq sections<sup>16</sup> :

- le secrétaire principal
- organisation scolaire
- planification et statistiques
- alphabétisation
- comptabilité

Dans la définition des responsabilités de ces sections, il est mentionné pour la section organisation scolaire : « superviser la mise en place et le suivi des projets d'école ». C'est dans ce cadre réglementaire que les conseillers pédagogiques ont reçu des formations sur les projets d'école et travaillent en étroite collaboration avec Aide et Action.

Toutefois, il apparaît que d'autres sections ont également un rôle important à jouer dans le processus de mise en place des projets d'école et dans la mobilisation sociale. A titre d'exemple :

- la section planification et statistiques est chargée de « la collecte des statistiques scolaires et de l'élaboration des indicateurs » ; ainsi le volet concernant la collecte des données pourrait être confiée à cette section. Cette section est également chargée « d'informer et de sensibiliser les communautés et de superviser la création des comités de gestion des écoles ». Compte tenu du rôle important joué par les COGEP dans l'élaboration et l'exécution des projets d'école, il serait important dans la poursuite du projet d'associer cette section à la mise en œuvre du projet d'école.
- la section comptabilité est chargée « d'émettre un avis sur les budgets prévisionnels des écoles et de contrôler la gestion du budget, des subventions et autres ressources des écoles, en suivre l'exécution et veiller à la bonne gouvernance ». Or, cette section n'a pas été impliquée dans la mise en œuvre des projets d'école et dans la gestion de la subvention accordée par l'UNICEF.

Au regard des contraintes en ressources humaines et en vue de respecter le cadre réglementaire institutionnel, il semble important d'impliquer toutes les sections qui ont un rôle à jouer dans la mise en œuvre et le suivi des projets d'école et pas uniquement la section organisation scolaire comme cela se fait actuellement.

### Contraintes / faiblesses

---

<sup>16</sup> Arrêté n°087/ MEPSA/CAB/SG du 26 août 2010

- Faible acceptation par l'administration centrale du MEPS de l'approche par les goulots d'étranglement qui a été impulsée par l'UNICEF. Le Ministère a accepté cette approche sans grand enthousiasme.
- Absence de cahier des charges officiel des IEPP et des DRE par rapport à la mise en œuvre et au suivi du projet « école amie des enfants ». Aussi, le plan de travail des assistants techniques d'Aide et Action n'est pas partagé avec les inspections. Aujourd'hui, aucun suivi n'est effectué sur les écoles de la phase 1 et 2.
- Absence d'implication des autres sections des inspections dans la mise en œuvre et le suivi des projets d'école.

#### 4. Le Gouvernement des Enfants et les Codes de conduites

Le gouvernement des enfants fait partie du projet « Ecole, amie des enfants ». Il répond à la volonté d'impliquer les élèves dans la gestion quotidienne de l'école et de renforcer leur apprentissage à la citoyenneté. Les élèves sont ainsi des acteurs et des partenaires de l'école.

Le gouvernement des enfants est un outil qui permet de changer les conditions de vie à l'école et d'améliorer l'environnement scolaire, ainsi que les attitudes et les comportements des élèves, des enseignants, et des parents.

Dans toutes les écoles visitées, il existait un gouvernement des enfants mais, il est arrivé que les membres ne soient pas encore renouvelés dans la mesure où la mission a eu lieu au début de la rentrée scolaire. Il est important de noter que les écoles de la phase 1 et 2 ont renouvelé le gouvernement de leur propre volonté, révélant ainsi une forte appropriation.

Le nombre de ministère varie entre 5 et 8 en fonction des écoles. Les membres sont élus par leur camarade et dans toutes les écoles visitées, il existe une parité entre les filles et les garçons. Les membres du gouvernement des enfants sont généralement des élèves de CM1 et CM2.

##### 4.1 Le fonctionnement du gouvernement des enfants

La mise en place du gouvernement des enfants et le choix des ministères se fait normalement après le remplissage du « guide d'évaluation de l'école ». En effet, le directeur de l'école est censé faire le tour de l'école avec les élèves pour remplir ce guide. Dans les écoles visitées, il n'a pas été possible de vérifier si cette étape avait été effectivement réalisée en collaboration avec les élèves. Les raisons sont les suivantes : (i) sachant que les membres du gouvernement des enfants sont généralement des élèves de CM1 et CM2, pour les écoles de la phase 1 et 2, les membres sont désormais au collège et il n'a pas été possible de les interroger sur le processus. Les ministères ont été reconduits automatiquement (ii) les élèves étaient très réservés sur le processus et il a été difficile de mener un véritable entretien avec eux. Ces difficultés d'expressions sont aussi le signe des difficultés de

compréhension rencontrées par les élèves d'une manière générale dès que les questions sortent du cadre de ce qu'ils ont appris.

Tous les gouvernements des enfants disposent d'un premier ministre. Les dénominations des ministères se retrouvent généralement d'une école à l'autre. Il s'agit des ministères suivant :

- **de la culture et loisir, y compris des sports** (chargé d'organiser des rencontres sportives)
- **de la propreté / de l'hygiène et de l'eau** (chargé de vérifier la propreté des élèves, assurer la propreté des salles de classes, de la cours et des latrines et vérifier qu'il y ait de l'eau au sein de l'école (remplissage des canaris).
- **de la santé** (chargé de vérifier que les élèves se lavent les mains, qu'il y ait du savon, accompagner les enfants malades à la maison. Un ministre nous a signalé que des cotisations pouvaient être demandées pour acheter des médicaments)
- **de l'éducation** (chargé de vérifier les retards des élèves et que les élèves effectuent bien leurs devoirs)
- **de la solidarité / action sociale** (aide aux élèves les plus démunis pour l'achat des cahiers et des stylos, vérifier les raisons des absences des élèves)
- **de la sécurité / de la discipline** (s'assurer de la non utilisation de la violence par les enseignants, assurer que les élèves ne se bagarrent pas et qu'ils soient disciplinés)
- **de l'environnement / de l'agriculture** (chargé de l'entretien des arbres et des plantes, vérifier que les femmes qui vendent de la nourriture dans l'enceinte de l'école disposent des cartes sanitaires et que la nourriture soit saine et bien préparée)

Les membres du gouvernement des enfants ont insisté sur le problème des retards à l'école qui sont fréquents et sur les absences des élèves l'après-midi en raison de la pause qui est longue (12h – 15h) et de l'absence de cantines. Les enfants sont donc obligés de rentrer chez eux et ils ne reviennent pas toujours, surtout ceux qui habitent loin.

A noter aussi que dans la région des Plateaux, plusieurs écoles ont un ministère sur le trafic des enfants chargé de prévenir le départ des élèves vers le Nigeria.

Les membres du gouvernement des enfants interrogés connaissent les tâches qui leur sont assignées même si parfois, il est difficile de les exprimer et de sortir du « cadre formel » de ce qu'ils ont appris. Dans 5 écoles, le gouvernement des enfants disposent d'un cahier qui leur permet de noter les activités qu'ils mettent en œuvre. Par ailleurs, les membres des gouvernements des enfants nous ont signalé qu'ils participaient aux réunions des COGEP et des APE.

#### 4.2 L'impact du gouvernement des enfants

Il est difficile de mesurer quantitativement l'impact du gouvernement des enfants sur l'environnement scolaire et les apprentissages. Aussi, il n'a pas été possible de mesurer le degré d'implication des élèves et de l'effectivité réelle des activités qu'ils sont censées faire. Toutefois, les entretiens réalisés auprès des parents, des directeurs et des enseignants ont montré un véritable enthousiasme vis à vis de l'existence des gouvernements des enfants.

D'ailleurs, à la question posée aux parents sur : « qu'est-ce que le projet d'école ? », tous nous ont répondu « le gouvernement des enfants ».

En effet, le gouvernement des enfants est perçu par la communauté éducative comme un élément très favorable qui permet de responsabiliser les enfants et de favoriser leur expression orale. Il est important de souligner la force des effets psychologiques de la prise de responsabilité, et de la prise de parole des filles, grâce à l'existence du gouvernement des enfants. Aussi, plusieurs parents ont signalé que cela renforçait la cohésion sociale et permettait d'avoir de meilleures relations avec les enseignants.

Par ailleurs, les équipes pédagogiques ont souligné que l'existence du gouvernement des enfants leur permettait de se décharger de certaines tâches et de mieux sensibiliser les parents pour qu'ils s'impliquent davantage dans la gestion de l'école et le suivi scolaire de leurs enfants. Ainsi, la majorité des enseignants et des directeurs interrogés considèrent que le gouvernement des enfants a apporté un changement au niveau de l'implication des parents dans l'école car ils « *arrivent à dire ce qui se passe concrètement dans l'école* ».

Le gouvernement des enfants tend à apporter de nouvelles compétences aux élèves en lien avec les activités de chaque ministère. Ainsi, les compétences liées à l'hygiène et à la santé (exemple : la gestion de l'eau potable, l'utilisation du savon), à la discipline et à l'assiduité des élèves, apparaissent comme des nouvelles préoccupations dans les écoles qui peuvent contribuer à la marge à l'amélioration de l'environnement scolaire et des apprentissages.

Le gouvernement des enfants pourrait gagner en opérationnalité avec l'existence d'un guide simple et didactique sur les différentes activités que les ministères peuvent développer pour améliorer la vie à l'école.

La référence aux droits de l'enfant est citée mais peu expliquée par les membres du gouvernement des enfants interrogés. Quoiqu'il en soit, l'approche par les droits ainsi que les 5 dimensions d'une école, amie des enfants, sont l'entrée principale pour la mise en place des différents ministères et les activités qui en découlent.

### Contraintes / faiblesses

- Absence d'un guide méthodologique et didactique à destination des enfants et de l'équipe pédagogique sur les activités que les différents ministères peuvent mettre en place.
- Dans les écoles visitées, les gouvernements des enfants ne disposent pas systématiquement d'un plan d'action et d'un cahier où ils peuvent inscrire les principales activités qu'ils mettent en place.
- Dans les PTDE, les activités qui peuvent relever de la responsabilité du gouvernement des enfants, ne sont pas inscrites.

### 4.3 Les Codes de conduites

L'élaboration des codes de conduite pour les élèves, les enseignants et les parents est un des volets du projet « Ecole, amie des enfants ».

La majorité des écoles a élaboré ces codes de conduites et ils sont affichés dans les salles de classe mais il y a une très faible connaissance de ces codes de la part des acteurs de l'école. Ainsi, ils « sont là » mais pas véritablement appliqués et la question de leur pertinence peut être posée surtout s'il n'existe pas de sanctions en cas de non-respect de ces codes.

#### Contraintes / faiblesses

- Les codes de conduite sont souvent affichés dans les écoles mais il n'existe pas de mesures spécifiques en cas de manquement à ces codes de conduite.
- Selon Aide et Action, il est nécessaire de mener un travail social beaucoup plus soutenu pour intégrer cette dimension de code de conduite

## 5. Les Résultats du projet Ecole, amie des enfants

### 5.1 Les objectifs du projet

Les objectifs du projet tels que définis dans la proposition de projet de Aide et Action rédigée en 2012 sont les suivants :

**Objectif général** : Réduction de la déperdition scolaire et des redoublements dans les écoles ciblées.

**Objectifs spécifiques** : (i) Renforcer les capacités de planification des communautés éducatives par l'approche Droit et (ii) Créer un environnement sûr, inclusif et propice à des apprentissages pertinents et à la réussite scolaire.

Les rapports élaborés par Aide et Action à la fin de la phase 1 et 2 et le rapport d'activité de la première année de la phase 3, indiquent que toutes les activités de formation et de sensibilisation sur lesquelles Aide et Action s'était engagée ont été réalisées avec une bonne implication des parties bénéficiaires et des acteurs de l'éducation (MEPS et UNICEF).

Dans toutes les écoles visitées (phase 1, 2 ou 3) dans le cadre de cette évaluation, on note que :

- Toutes les écoles ont élaboré des PTDE dans un processus participatif
- Toutes les écoles ont mis en place un gouvernement des enfants ; dans certains cas, les membres du gouvernement n'étaient pas encore renouvelés dans la mesure où la rentrée scolaire venait d'avoir lieu.
- Forte implication des COGEP dans la gestion de l'école et image positive du gouvernement des enfants. Le processus d'élaboration du PTDE a créé une forte mobilisation sociale.

- Les inspections ont été impliquées dans tout le processus d'élaboration des PTDE (y compris la sensibilisation sociale) et la mise en place des gouvernements des enfants.
- Les enseignants sont sensibilisés aux problèmes de violences et ils recherchent des « *punitions alternatives au bâton* »

Toutefois, il est important de relativiser l'implication des acteurs, que ce soit les Inspections, les parents ou les enseignants dans la mesure où leur participation a souvent donné lieu à une contrepartie financière. Pour les Inspections et les directeurs, cette contrepartie allait de 2000 FCFA à 3000 FCFA pour leur déplacement ; pour les parents, il y avait une collation qui était organisée avec un montant de 500 FCFA par personne. D'ailleurs, plusieurs directeurs ont signalé que cette collation permettait d'avoir une plus forte présence des parents lors des réunions mais que « *ça pouvait créer des problèmes le jour où il n'y aurait plus cet argent* ». Les contreparties financières qui sont distribuées aux parties prenantes peuvent jouer négativement sur la pérennité du projet si ces dernières ne sont pas alignées sur la réglementation du Ministère.

Durant la mission d'évaluation, les visites d'école et les entretiens menés au niveau des écoles avec les parents, l'équipe pédagogique et les élèves ont permis de constater une bonne mobilisation sociale autour de l'école et une implication des parents d'une part, les problèmes de l'école et d'autre part, l'importance du suivi de la scolarité des élèves. Le travail qui a été fait concernant le renforcement des capacités de gestion des COGEP a été souligné par tous les parents et ils ont à plusieurs reprises souligné que cela leur avait permis de « *mieux gérer les cotisations qu'ils recevaient et de comprendre la nécessité d'ouvrir un compte, surtout pour permettre le paiement régulier des enseignants volontaires* ».

Concernant la création d'un environnement propice, il est important de noter que les conditions d'apprentissages des élèves sont souvent très mauvaises avec notamment des classes surchargées, des salles de classes sous paillotes, une absence de matériels didactiques et de manuels, etc. Il est ainsi illusoire de penser que le projet peut à lui seul créer un environnement propice aux apprentissages quand le minimum à la base n'est pas disponible. Les apports du projet ne peuvent être que très marginaux et ils ne permettent pas d'améliorer significativement la qualité des apprentissages.

Il n'existe pas de lien direct / preuves évidentes entre une école amie des enfants et l'objectif général du projet. Les liens sont plutôt indirects à travers :

- la sensibilisation des communautés sur leur implication dans l'école pour améliorer l'environnement scolaire et le suivi du travail de leurs enfants
- le gouvernement des enfants

Toutefois, il faut noter qu'au Togo les parents étaient déjà impliqués dans la gestion des écoles avec notamment leur participation dans la construction des paillotes et le paiement des enseignants communautaires. La valeur ajoutée du projet se situe donc davantage sur (i) une meilleure structuration de l'implication des communautés par rapport aux besoins des écoles et sur (ii) l'implication des enfants.

Il est difficile de mesurer l'impact véritable du projet sur la réduction des redoublements et des abandons dans les écoles pilotes car les dernières données disponibles au niveau du

MEPS remontent à 2013. La base de données 2014 n'est pas reliée à celle de 2013 et les données de 2015 ne sont pas encore traitées. Donc, il est impossible de voir l'évolution des indicateurs au niveau des écoles.

L'élaboration des projets d'école et le développement d'une école, amie des enfants sont sans aucun doute des activités pertinentes qui s'inscrivent sur un changement des comportements des acteurs et qui donc, ne peut produire des résultats que sur le moyen et long terme. Les réserves exprimées portent davantage sur l'approche utilisée.

## 5.2 Effet de la subvention sur les résultats des apprentissages

L'UNICEF a apporté une subvention d'un montant compris entre 100.000 FCFA et 150.000 FCFA pour 100 écoles. Selon les lignes directrices sur les subventions : « les actions proposées viseront l'amélioration des résultats des élèves aux examens de fin d'année scolaire contribuant à la réduction des redoublements ainsi qu'au maintien des enfants à l'école ». Afin de répondre à l'objectif souhaité de la subvention, les activités financées ont toutes été orientées vers des cours de soutien et de tutorat pour les classes de CP2, CE2 et CM2 en français et en mathématiques pour les enfants en difficultés d'apprentissage.

Pour bénéficier de cette subvention, les écoles devaient transmettre aux inspections une « Fiche Action » avec un budget détaillé de l'activité qui permettait également d'acheter du matériel didactique, des articles scolaire, de petits matériels, etc. Ce sont les IEPP qui ont eu la charge de valider ou d'invalider le financement de l'activité en fonction des lignes directrices élaborées avec Aide et Action. Cette subvention a donné lieu à la signature d'un contrat de performance entre les IEPP et les écoles (Directeurs et COGEP). Cette subvention a été versée au cours de l'année 2014 – 2015.

Lors des entretiens menés avec l'équipe pédagogique, certains éléments ont eu tendance à limiter les effets potentiellement bénéfiques des cours de soutien ou de tutorat. Il s'agit :

- Il a été très difficile de cibler uniquement les élèves en difficulté car les parents dont les enfants n'étaient pas retenus pour les cours de soutien considéraient que cela les désavantageait et ils voulaient absolument envoyer leurs enfants. Par suite, il ne s'agissait plus vraiment de cours de soutien pour les élèves les plus faibles mais de la poursuite du cours normal.
- Il n'y a pas eu de suivi sur l'évolution des résultats scolaires, notamment sur les notes de composition, pour les écoles qui ont reçu une subvention. Ainsi, ni les directeurs, ni les enseignants, ni les inspections et ni Aide et Action ont analysé les statistiques scolaires alors que ces dernières sont disponibles au niveau des écoles et de l'Inspection.
- Les enseignants ont reçu une indemnité de 10.000 FCFA environ. Ce qui, selon eux, est « infime » au regard du temps passé à donner ces cours de soutien (le mercredi après-midi et le samedi matin). Par ailleurs, plusieurs enseignants se sont plaints de

l'absence de suivi et de continuité sur cette activité : « ils ont fait ça durant quelques mois et après plus rien »

### 5.3 Les contrats de performances

Le versement de cette subvention a donné lieu à la signature d'un contrat de performance qui définit les engagements des parties prenantes, à savoir l'IEPP et le COGEP. Les résultats à atteindre en lien avec la subvention accordée ont été rédigés par le directeur de l'école. Or, les résultats mentionnés dans les contrats de performance sont rarement quantifiés. Par exemple, des contrats de performance mentionnent comme résultats : « *faire des élèves de CP2, CE2 et CM2 de meilleurs lecteurs en mathématiciens, et scientifiques* » ; « *faire des cours de soutien aux élèves de CP2, CE2 et CM2 en lecture, mathématique et sciences* » ; « *toucher les différents partenaires (parents) pour la disponibilité permanente des élèves* ». En aucun cas, les progrès réalisés par les élèves ne peuvent être mesurés puisque la situation de départ est inconnue.

En réalité, ni les directeurs des écoles, ni les inspections (inspecteurs et conseillers pédagogiques) exploitent les documents statistiques qui sont à leur disposition, et notamment les notes de compositions qui sont réalisées tous les trimestres, pour mettre en place un véritable pilotage de la qualité des apprentissages.

Au niveau de l'IEPP, les contrats de performance mentionnent généralement que « *l'IEPP s'engage à faire le suivi / évaluation de la mise en œuvre des activités prévues* ». Lors des entretiens réalisés auprès des inspections, il a été mentionné que le suivi de la subvention et des projets d'école n'avait pas été fait. Concernant les modalités de versement de la subvention, les inspections rencontrées nous ont signalé « *qu'ils sont restés en dehors de ça* » dans le sens où ils n'ont pas été impliqués dans les dates de versement de la subvention et le suivi budgétaire de l'exécution de la subvention.

Cette absence de suivi de la part des IEPP – malgré la signature d'un contrat de performance peut s'expliquer de plusieurs façons :

- les contrats de performance mentionnent explicitement que « *les Assistants Techniques de Aide et Action sont chargés du suivi rapproché dans les écoles en appui aux suivis de l'IEPP* ». Cette formulation peut créer une ambiguïté sur la responsabilité du suivi de la mise en œuvre de la subvention d'autant plus que cette activité n'est généralement pas prévue dans le plan d'action des conseillers pédagogiques.
- L'atteinte des objectifs du contrat de performance devrait logiquement entraîner un bénéfice pour les parties prenantes en cas d'atteinte des résultats. Dans le cas contraire, elles peuvent considérer qu'il n'y a aucun intérêt à respecter les termes du contrat.

Quoi qu'il en soit, cela signifie que les contrats de performance n'ont pas été respectés. Il est donc légitime de s'interroger sur la pertinence de la signature d'un tel contrat de performance. Par ailleurs, il est important de signaler que le projet PERI 2 prévoit également pour les écoles qui reçoivent une subvention supérieure à 800 USD, la mise en place d'un

contrat de performance. Ce contrat de performance devrait être développé dans le cadre du projet GRA / GPE. Compte tenu des faiblesses rencontrées sur les contrats de performances mis en place dans le cadre du projet Ecole, amie des enfants et implémenté par Aide et Action, il semble important de réunir tous les acteurs partenaires et le Ministère afin de ne pas refaire les mêmes erreurs et d'éviter les doublons.

### Contraintes / faiblesses

- Les résultats escomptés de la subvention ne sont pas quantifiés et donc, l'impact de la subvention sur l'amélioration des apprentissages ne peut pas être mesuré. Dans la formulation des contrats de performance, il est important d'identifier des indicateurs simples et que tous les acteurs maîtrisent.
- Il n'y a pas eu de suivi des IEPP et d'Aide et Action sur l'impact de mise en œuvre de la subvention.
- La subvention est trop ciblée sur les cours de soutien et le tutorat. Au regard des besoins de certaines écoles, la communauté éducative devrait être encouragée à choisir des activités à financer qui soient en adéquations avec leurs besoins (plutôt que de privilégier des activités sans doute plus simples à mettre en œuvre et à suivre mais qui ne répondent pas nécessairement au besoin de la communauté). La grande homogénéité des activités retenues est à cet égard démonstrative)

## 6. Les coûts du projet Ecole, amie des enfants

Il ne s'agit pas dans le présent rapport d'évaluation de faire un audit financier sur le projet mais de déterminer les principaux coûts du projet. Les tableaux suivants ont été transmis par Aide et Action.

Pour rappel, la première phase a touché 135 écoles dans les 61 IEPP des 6 régions éducatives et la phase 2 a touché 25 écoles dans 4 régions pour 16 IEPP. La dispersion des activités sur tout le territoire togolais ainsi que l'implication d'un grand nombre d'IEPP a eu tendance à accroître l'ensemble des coûts, notamment les coûts de déplacement.

Dans le cadre de la phase 1, l'équipe d'Aide et Action était composé de 9 Assistants Techniques (sur 6 régions) et de 4 Assistants Techniques (sur 4 régions) pour la phase 2. A cela, il faut ajouter 1 chef de projet, 1 assistant comptable et 1 chauffeur.

Tableau des dépenses de juillet 2012 à septembre 2014 (phase 1 et 2)

	<b>RUBRIQUES</b>	<b>Dépenses</b>	<b>% des dépenses</b>
<b>1</b>	<b>Elaboration des démarches et outils de mise en œuvre du projet</b> (organisation d'ateliers interne Aide et Action)	3 746 650	4,3%
<b>2</b>	<b>Formations des DRE et IEPP sur la démarche du projet</b> (210 personnes + diffusion des outils)	1 338 455	1,6%
<b>3</b>	<b>Formations des directeurs et des enseignants</b> (750 personnes + diffusion des outils)	5 327 976	6,2%
<b>4</b>	<b>Mise en place des COGEP fonctionnel et élaboration des projets d'écoles en conformité avec l'approche Ecole Amie des Enfants</b> (150 écoles cibles – diffusion du guide méthodologique des COGEP + code de conduite parents)	13 101 346	15,2%
<b>5</b>	<b>Mise en place des gouvernements d'enfants fonctionnels en conformité avec l'approche Ecole Amie des Enfants</b> (150 écoles cibles + code de conduite enfants)	7 686 100	8,9%
<b>6</b>	<b>Subvention 75 écoles</b>	561 550	0,7%
<b>7</b>	<b>Suivi et évaluation du projet</b>	11 718 725	13,6%
<b>8</b>	<b>Communication sur le projet et ses réalisations</b>	355 000	0,4%
<b>9</b>	<b>Coordination et gestion administrative et financière</b> (salaire et location de bureaux, fournitures, etc.)	38 892 767	45,1%
<b>10</b>	<b>Frais de gestion</b>	3 529 056	4,1%
	<b>TOTAL</b>	<b>86 257 625</b>	<b>100%</b>

Le montant total des dépenses du projet est de **86 257 625 FCFA (hors la subvention aux écoles) soit 143.000 USD**. Cela correspond à un cout moyen unitaire de 953 USD par école. Le plus grand poste des dépenses est lié à la coordination et à la gestion administrative du projet qui représente 45,1% des dépenses totales du budget. Ce qui signifie que la grande majorité des coûts correspond à la rémunération du personnel d'Aide et Action et à la location des bâtiments. Si le rôle du personnel d'Aide et Action a été déterminant dans la conduite du projet et, si les assistants techniques ont effectué un travail remarquable sur le terrain, il n'en reste pas moins que les frais engendrés pour la coordination et la gestion du projet apparaissent élevés.

Par ailleurs, le détail des coûts pour les rubriques 4, 5 et 7 révèle que la majorité des dépenses est liée aux déplacements du personnel de Aide et Action et des acteurs impliqués dans le projet dans les écoles ainsi que les frais de carburant et les perdiems y afférents. Ces frais sont en lien avec le montage du projet et le renforcement des capacités des Inspections et de la communauté éducative (directeurs, enseignants, parents, élèves).

Dans le souci d'essayer de calculer le coût unitaire par école, les rubriques 1, 7, 8, 9 et 10 peuvent être considérées séparément dans la mesure où ce sont des coûts plus ou moins

fixes. La rubrique 6 sur les subventions peut également être retirée car il s'agit d'une activité à part qui ne concerne pas directement l'élaboration des PTDE, la mise en place des gouvernements des enfants et des codes de conduites. Nous avons donc un montant de **27 453 877 FCFA, soit un coût unitaire par école de 180.000 FCFA, c'est à dire de 298 USD par école.**

Pour la première année de la phase 3 qui a concerné 163 écoles, les rubriques des dépenses ont évoluées, ce qui ne nous permet pas de faire une comparaison par ligne budgétaire entre les différentes phases. Le tableau des dépenses va de novembre 2014 à septembre 2015, ce qui signifie que la durée n'est pas tout à fait annuelle et, certaines écoles n'ont pas encore effectuées l'étape de la validation communautaire.

Pour mettre en œuvre la troisième phase du projet « Ecole, Amie des Enfants », Aide et Action a recruté huit assistants techniques déployés<sup>17</sup> dans les deux régions du projet qui travaillent quotidiennement avec les inspections et les écoles pour mettre en œuvre ce projet, 1 chef de projet, 1 comptable, 1 secrétaire et 1 chauffeur.

Tableau des dépenses de la première année de la phase 3

	RUBRIQUES	Dépenses	% des dépenses
1	<b>Information, sensibilisation et formation sur le projet, ses objectifs, ses enjeux et les démarches de mise en œuvre</b> (Ateliers sur les goulots d'étranglement + sensibilisation des parents et communauté éducative + atelier interne Aide et Action)	7 840 044	11%
2	<b>Renforcement des capacités en gestion et planification des Gouvernements des Enfants, des COGEP et des IEPP + Elaboration des PTDE</b>	12 267 483	17%
3	<b>Réduction des redoublements et des abandons scolaires</b> Sensibilisation / formation sur les violences basées sur le genre	4 194 741	6%
4	<b>Animation -Suivi- Coordination-Evaluation-Communication – Capitalisation</b> (mission de suivi + salaires Aide et Action)	36 237 493	49%
5	<b>Fonctionnement global du projet</b> (location des bureaux, fournitures, etc.)	4 054 613	6%
6	<b>Coûts Indirects du Programme</b>	9 084 047	12%
	<b>TOTAL</b>	<b>73 678 421</b>	<b>100%</b>

Le montant total pour cette « quasi » première année de la phase 3 est de **73.678.421 FCFA, soit 122.000 USD pour 163 écoles. En supprimant les dépenses liées à l'animation, le suivi, la coordination et les coûts indirects, le coût unitaire par école est de 174.000 FCFA, soit 288 USD.**

Au regard des ressources du MEPS et des besoins pour améliorer le système éducatif (cf. le Plan Sectoriel de l'Education), il apparaît clairement que ce coût unitaire est élevé et rend difficile la mise à l'échelle d'une telle initiative sans l'intervention des partenaires. Bien sûr,

<sup>17</sup> 2 assistants techniques dans les Savanes et 6 assistants techniques dans les plateaux

ces coûts unitaires vont diminuer au fur et à mesure de l'avancée du projet puisque où il s'agit dans les premières années du projet d'assurer un transfert des compétences optimum au niveau des structures déconcentrées. Toutefois, la question du coût unitaire « supportable » pour le gouvernement pour garantir la mise à l'échelle du projet école, amie des enfants et son suivi devrait être posée par l'ensemble des parties prenantes.

A titre de comparaison, le tableau suivant retrace les ressources financières perçues par les IEPP sur le budget de l'Etat pour effectuer l'ensemble des missions qui leur sont assignées. A noter que leurs ressources financières et humaines sont aujourd'hui insuffisantes pour leur permettre un suivi pédagogique de tous les enseignants. Cela sous-entend qu'un plaidoyer fort devra être menée pour que les ressources des IEPP augmentent afin qu'elles puissent effectuer correctement leurs missions de suivi pédagogique et d'appui à l'élaboration des PTDE. Dans le cas contraire, la pérennité et la généralisation du projet Ecole, amie des enfants risquent d'être fortement compromis ainsi que le suivi des écoles qui ont bénéficié de l'appui d'Aide et Action.

Tableau : ressources financières des IEPP selon le nombre d'école à superviser

	Nombre d'école (tout ordre)	Ressources budgétaires de l'IEPP en FCFA
<b>Région des Savanes</b>		<b>61 688 000</b>
Cinkasse	89	5800000
Kpendjal	131	7680000
Oti Nord	101	10440000
Oti Sud	118	9720000
Tandjoare	120	8048000
Tone Est	149	8640000
Tone Ouest	134	11360000
<b>Région des Plateaux</b>		<b>156 576 000</b>
Agou	126	740000
Akebou	94	7040000
Amou Nord	94	13920000
Amou Sud	78	716000
Anie	127	13920000
Danyi	73	9760000
Est mono	134	9840000
Haho Est	59	9760000
Haho Nord	52	9920000
Haho Sud	130	10640000
Kloto Est	96	7040000
Kloto Ouest	87	12360000
Kpele	117	12720000

Moyen mono	85	6480000
Ogou	204	11440000
Wawa Est	73	11440000
Wawa Ouest	104	8840000

La subvention versée aux écoles sur la base de leur PTDE a commencé en 2015 pour les écoles de la phase 1 et 2

Dépenses liées à la subvention aux écoles

	Rubriques	Dépenses effectuées
1	<b>Accorder des subventions à 104 écoles</b> (79 écoles de la phase 1 ; 25 écoles de la phase 2)	14 832 170
2	<b>Prise en charge des AT en supervision</b>	696 000
3	<b>Suivi/Supervision de la coordination</b> (Coordinateur Projet, Chargé Missions éducative, Chauffeur)	562 500
4	<b>Carburant (suivi de la coordination et des assistants techniques)</b>	476 410
5	<b>Communication</b>	89 800
6	<b>Reprographie et petites fournitures</b>	67 770
7	<b>Salairé Coordinateur et comptable 01 mois (octobre 2014)</b>	834 200
	<b>TOTAL</b>	<b>17 558 850</b>

La subvention aux écoles, c'est à dire qui va directement aux bénéficiaires, est de 14.832.170 FCFA pour 104 écoles. Soit une moyenne de 142.617 FCFA par école.

### Contraintes / faiblesses

- Le coût de ce projet apparaît élevé avec un coût unitaire par école difficile à supporter sur le budget de l'Etat. Ce qui signifie que ce projet Ecole, amie des enfants risque de ne pouvoir être généralisé et pérennisé sans la contribution d'une aide extérieure.
- Les frais liés à la coordination et à la gestion administrative du projet (essentiellement des salaires, frais de fonctionnement) représentent environ 50% des dépenses que ce soit sur la phase 1, 2 ou 3. Ce qui paraît disproportionné au regard des frais que les inspections reçoivent pour fonctionner, et ce qui est contraire à la déclaration de Paris sur l'alignement de l'aide.
- Aussi, Les indemnités perçues par les inspections, les directeurs et les parents peuvent avoir un effet déstructurant sur la pérennisation du projet si ces indemnisations s'arrêtent. Les risques sont d'autant plus importants que les procédures budgétaires de l'Etat et le budget lui-même, ne permettent pas le versement de ces indemnités.

## Conclusion sur les critères d'évaluation et recommandations

Les critères d'évaluation sont ceux régulièrement utilisés au niveau international et sont résumés dans le tableau suivant. Il est important de noter que l'évaluation porte davantage sur la conception du projet et non sur le travail effectué par Aide et Action qui a respecté l'ensemble des engagements pris vis à vis de l'UNICEF et, sur le terrain, a été apprécié par tous les bénéficiaires interrogés. Par ailleurs, le projet a connu un changement méthodologique majeur entre la phase 1 et 2 (et confirmé lors de la phase 3). En conséquence, il ne s'agit pas d'une « évaluation classique » à mi-parcours mais plutôt d'une évaluation dont l'objectif est d'identifier les améliorations à apporter dans la conception et la mise en œuvre du projet.

### Les critères d'évaluation

Critère d'évaluation	Justification
Pertinence du projet	<p><b>Forte</b></p> <p>L'élaboration des PTDE et le renforcement des COGEP répondent aux orientations du plan sectoriel de l'éducation du Togo.</p> <p>Le gouvernement des enfants n'est pas explicitement mentionné dans le plan sectoriel de l'éducation mais l'évaluation du projet a montré que cette initiative permettait (i) d'améliorer l'environnement de l'école, (ii) de renforcer l'implication des élèves dans la gestion de l'école et (iii) de sensibiliser les parents et les élèves sur l'importance du suivi scolaire</p>
Efficacité	<p><b>Faible</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- les PTDE élaborés ne sont pas exécutés car la très grande majorité des activités mentionnées sont de la responsabilité de l'Etat (infrastructures, recrutement et formation des enseignants, fournitures en matériels et manuels didactiques). Les communautés n'ont donc pas d'emprise sur ces activités ; ce qui a tendance à « noyer » les activités qu'elles peuvent véritablement mettre en place.</li><li>- les budgets des PTDE sont beaucoup trop élevés et il y a un risque contre-productif avec un désengagement des communautés si les financements ne sont pas mis à leur disposition. D'ailleurs, le terme de « projet » renvoie à l'attente de financement extérieur</li><li>- Le processus d'élaboration des PTDE est un processus trop lourd qui mobilise beaucoup trop le temps des équipes pédagogiques, des communautés et des IEPP. Les 6 visites nécessaires dans chaque école pour élaborer les PTDE apparaissent difficilement gérables pour les Inspections en raison des faibles ressources humaines, financières et matérielles dont elles disposent.</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Certaines sections des Inspections (planification et statistiques ; comptabilité) n'ont pas été impliquées dans la mise en œuvre du projet alors que ces sections ont un rôle à jouer</li> <li>- La saisie des données informatique pour l'analyse des goulots d'étranglement est faite quasi exclusivement pas les assistants techniques d'Aide et Action. Cela pose donc le problème de la pérennisation et de la généralisation de cette approche au niveau des écoles si les ressources humaines et techniques ne sont pas mises à disposition des inspections.</li> <li>- Si les codes de conduite sont élaborés et affichés dans les écoles, ils ne sont pas appliqués</li> </ul> <p><b>Forte</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Forte mobilisation sociale autour des projets d'école avec une participation plus active et plus structurée des communautés (COGEP) sur les problèmes rencontrés dans les écoles.</li> <li>- les gouvernements des enfants ont permis une participation active des élèves à la vie de l'école. Ils participent aux réunions des APE et des COGEP, ce qui leur permet de sensibiliser « à leur manière » les parents sur l'importance du suivi scolaire et sur les problèmes quotidiens de l'école.</li> </ul>
Efficience	<p><b>Faible</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le coût unitaire d'élaboration du projet ne permet pas sa mise à l'échelle (environ 290 USD par école avec la suppression des frais liés à l'intervention d'Aide et Action)</li> <li>- il est impossible de mesurer véritablement l'impact du projet sur l'amélioration des apprentissages et la réduction des redoublements mais le lien entre l'élaboration des PTDE et la qualité de l'école est loin d'être évident d'autant plus que les PTDE n'ont pas été exécutés.</li> <li>- La subvention a été orientée sur la mise en place de cours de soutien / tutorat pour les élèves des classes de CP2, CE2 et CM2 les plus faibles. Dans la réalité, tous les enfants de ces classes en ont bénéficié sinon les parents étaient mécontents. Ce qui a du limiter son impact.</li> <li>- Absence d'évaluation de la part d'Aide et Action et du Ministère sur l'impact de la subvention sur les résultats scolaires.</li> </ul>
Pérennisation	<p><b>Faible</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- S'il existe une certaine appropriation du projet par les parties prenantes, il apparaît clairement que les faibles ressources humaines, financières et matérielles mises actuellement à disposition des inspections ne</li> </ul>

	<p>permettent pas la pérennisation du projet</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les mécanismes de suivi viennent d'être élaborés (septembre 2015) et devront être vulgarisés auprès des acteurs afin de s'assurer de leur effectivité.</li> <li>- Les bénéficiaires considèrent ce projet comme un projet « Aide et Action » et non comme une composante de la politique sectorielle en éducation du gouvernement.</li> </ul>
Coordination / Cohérence	<p><b>Faible</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les rôles des parties prenantes pour la mise en place des projets d'écoles doivent être davantage définis et la coordination des acteurs doit être renforcée au niveau central entre: la DEPP, de la DPE, l'UNICEF New York, l'UNICEF Togo et la Banque Mondiale.</li> <li>- Le calcul des goulots d'étranglement est fait sur la base de la population scolarisable via le recensement des enfants non scolarisés, entraînant des indicateurs différents de ceux calculés par la Direction de la Planification sur les tableaux de bord.</li> </ul> <p><b>Moyenne</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les relations entre les IEPP et Aide et Action ne sont pas formalisées et les plans de travail d'Aide et Action ne sont pas partagés.</li> </ul>

## Recommandations

D'une manière générale, cinq questions essentielles doivent être clairement débattues et résolues par les parties prenantes par rapport à la mise en œuvre des PTDE qui est une stratégie définie dans le plan sectoriel de l'éducation. Ces cinq questions sont liées les unes aux autres.

1. Doit-on parler de projet d'école ou de plan d'action de l'école ?
2. Est-ce que les PTDE doivent intégrer des activités qui ne sont pas du ressort de la communauté ou doivent-ils uniquement prendre en considération les activités que les communautés peuvent mettre en œuvre ?
3. Doit-on être sur une planification à trois ou sur une planification annuelle sachant que les communautés ont une visibilité à très court terme ?

4. Doit-on poursuivre l'approche par les goulots d'étranglement au niveau de l'école ou adopter une planification plus simple basée sur la planification existante qui est faite sur la subvention du budget de l'Etat ?

N.B : Les rubriques inscrites dans le cadre de la planification faite sur le budget de l'Etat sont les mêmes pour toutes les écoles. A savoir : (i) Fournitures pédagogiques, (ii) activités pédagogiques, (iii) matériel, (iv) dépenses d'entretiens et (v) dépenses de fonctionnement.

5. Doit-on « encadrer » le montant budgété de façon réaliste (par exemple, élaborer une planification comprise entre 200.000 et 600.000 FCFA) ?

Les recommandations émises ne sont pas adressées exclusivement à telle ou telle partie prenante du projet (Ministère, UNICEF, Aide et Action) dans la mesure où elles impliquent des concertations et des prises de décisions conjointes. Par ailleurs, le changement de leadership institutionnel dans l'élaboration du guide méthodologique influencée par les partenaires extérieures nécessite une attention particulière afin de créer un véritable dialogue et un partage des informations pour s'assurer que l'ensemble des parties prenantes du Ministère soient impliquées dans les PTDE et travaillent conjointement.

D'une manière générale, il existe un manque de communication et de directives concernant la mise en œuvre, le suivi et l'exécution du projet entre le niveau central (DEPP et Cellule de pilotage) et les structures déconcentrées ; ce qui laisse à penser sur le terrain qu'Aide et Action est le leadership. Dans le cadre de la poursuite du projet, il serait pertinent de mener une réflexion pour clarifier le leadership pour le projet d'école à travers notamment l'élaboration d'un cahier des charges qui définirait les rôles et les responsabilités entre :

- La DPEE et la DEPP
- la DEPP, la DPEE et la Cellule
- La Cellule et Aide et Action
- La Cellule et les DRE et IEPP
- Les IEPP et les Assistants techniques d'Aide et Action

### **1/ Les critères retenus pour identifier les écoles du projet**

- Prendre en considération les disparités entre les sexes au niveau de la performance des élèves
- Prendre en considération le niveau (CP, CE, CM) pour la performance des élèves
- Recentrer le choix des écoles sur une dizaine d'inspections réparties sur les deux régions du projet

### **2/ L'élaboration du Plan Triennal de Développement de l'Ecole (PTDE)**

- Doter les inspections de matériels informatiques

- Augmenter les ressources financières et humaines des inspections pour leur permettre d'appuyer la mise en œuvre des projets d'école et d'effectuer des missions de suivi régulières dans toutes les écoles
- Impliquer les sections des IEPP (i) planification et statistiques et (ii) comptabilité dans la mise en œuvre et le suivi des PTDE
- Simplifier la fiche de recensement des enfants non scolarisés
- Revoir entièrement le guide d'évaluation de l'école
- Revoir le calcul des indicateurs sur les goulots d'étranglement afin de les faire correspondre aux données des tableaux de bord école calculés par la DPE.

### **3/ Les contrats de performance**

- Revoir entièrement la conception et le principe des contrats de performance et impliquer la Banque Mondiale dans la réflexion car des contrats de performance doivent être développés dans le cadre du PERI 2

### **4/ Définition des rôles et des responsabilités des acteurs**

- Définir le rôle et les responsabilités de l'IEPP et des assistants techniques d'Aide et Action dans la mise en œuvre et le suivi du projet
- Définir clairement le cahier des charges des assistants techniques de Aide et Action conjointement avec les IEPP et validé trimestriellement par ces derniers.
- Renforcer le dialogue entre la DEPP et DPE, l'UNICEF New York, l'UNICEF Togo et la Banque Mondiale afin de s'assurer de l'implication de tous dans l'élaboration des outils sur le projet d'école.

### **5/ Le gouvernement des enfants**

- Elaborer un guide didactique pour les enfants sur des exemples d'initiatives à mettre en place pour améliorer la vie scolaire et l'environnement de l'école

### **6/ Code de bonne conduite des parents, enseignants et élèves**

- Les codes de bonne conduite sont élaborés mais pas appliqués. Ce qui pose actuellement la question de l'efficacité de cette activité. Les codes de bonne conduite visent à instaurer une discipline appropriée dans la tenue des classes et la gestion de l'école. Dans le cadre de ce projet, il apparaît important de mener une réflexion sur comment assurer le suivi et l'application des codes de bonnes conduite. Le Manuel de suivi – évaluation met en relief l'application du code de bonne

conduite mais ne renseigne pas sur comment son application sera véritablement évaluée et mesurée.

Il est difficile de mesurer l'impact véritable du projet sur la réduction des redoublements et des abandons dans les écoles pilotes car les dernières données disponibles au niveau du MEPS remontent à 2013. La base de données 2014 n'est pas reliée à celle de 2013 et les données de 2015 ne sont pas encore traitées. Donc, il est impossible de voir l'évolution des indicateurs au niveau des écoles.

L'élaboration des projets d'école et le développement d'une école, amie des enfants sont sans aucun doute des activités pertinentes qui s'inscrivent sur un changement des comportements des acteurs et qui donc, ne peut produire des résultats que sur le moyen et long terme. Les réserves exprimés sur ce projet portent davantage sur l'approche utilisée qui implique des ressources humaines, techniques et financières conséquentes afin de permettre aux IEPP d'appuyer l'ensemble des écoles à mettre en place leur projet d'école et de suivre leur exécution.

### Annexe 1 : Programme des visites des écoles

Heures	Objet	Lieu
<b>Jeudi 22 octobre 2015</b>		
<b>Matin</b>	DRE	DRE Lomé Golfe
	IEPP	IEPP Lomé-Est, Lomé Sud et Lomé-Ouest
<b>Après midi</b>	Ecoles	EPP Baguida-Centre (1)
<b>Vendredi 23 octobre 2015</b>		
<b>Matin</b>	Voyage Lomé - Tsévié	
	DRE	DRE Maritime
	IEPP	IEPP Zio Sud et Zio Nord
<b>Après midi</b>	Ecole	EPP Kladjémé (2), EPP Lom Nava (2)
<b>Lundi 26 octobre 2015</b>		
<b>Matin</b>	DRE	DRE Savanes
	IEPP	IEPP Tône-Ouest et Tône Est
	Ecoles	EPP Centrale/D (3)
<b>Après midi</b>	Visite de deux (2) écoles	EPP Toulonga (2), EPP Panabagou A et B (3),
<b>Mardi 27 octobre 2015</b>		
<b>Matin</b>	Voyage sur Kpendjal	
	Ecoles	EPP Nayéga-Centre (1), EPP Ogaro (3)
	IEPP	IEPP Mandouri
<b>Après midi</b>	Ecoles	EPP Bagtantchal (3)
<b>Mercredi 28 octobre 2015</b>		
<b>Matin</b>	IEPP	IEPP Tandjaore
	Ecoles	EPP Satikounou (3)
<b>Après midi</b>	Ecoles	EPP Soungou (2)
<b>Jeudi 29 octobre 2015</b>		
<b>Matin</b>	Voyage sur Cinkasse	
	IEPP	IEPP Cinkasse
	Ecoles	EPP Safobe (3), EPP Tabi (1)
<b>Après midi</b>	Visite d'une école	EPP Bassoudougou (1)
<b>Vendredi 30 octobre 2015</b>		
<b>Matin</b>	Voyage sur Mango	
	IEPP	IEPP Oti Nord
	Ecoles	EPP Ioko nadjir (3), EPP Eyadema (3)
<b>Après midi</b>	Ecoles	EPP Akpossou (3)
<b>Lundi 02 novembre 2015</b>		
<b>Matin</b>	Voyage sur Sokode	
	DRE	DRE Centrale
	IEPP	IEPP Tchaoudjo Nord et Tchaoudjo Sud
	Ecoles	EPP Centrale (1)
<b>Après midi</b>	Ecoles	EPP Kolowaré (1)
<b>Mardi 03 novembre 2015</b>		
<b>Matin</b>	Voyage sur Tchamba	
	IEPP	IEPP Tchamba-Est
	Ecoles	EPP Djama (1), EPP Keletou (1),
<b>Après midi</b>	Ecoles	EPP Affem- Boussou -Bloc (1),

<b>Mercredi 04 novembre 2015</b>		
<b>Matin</b>	Voyage sur Atakpamé	
<b>Après midi</b>	DRE	DRE Plateaux
	IEPP	IEPP Ogou
<b>Jeudi 05 novembre 2015</b>		
<b>Matin</b>	Ecoles	EPP La Poste (1), EPP Agbonou CETT E et F (3)
<b>Après midi</b>	Ecoles	EPP Talo (2)
<b>Vendredi 06 novembre 2015</b>		
<b>Matin</b>	Voyage sur Anié	
	IEPP	IEPP Anié
<b>Après midi</b>	Ecoles	EPP Gleï Centrale (3)
<b>Lundi 09 novembre 2015</b>		
<b>Matin</b>	Voyage sur Notse	
	IEPP	IEPP Haho Sud
	Ecoles	EPP Kpogan (3)
<b>Après midi</b>	A & A	Aide et Action
<b>Mardi 10 novembre 2015</b>		
<b>Matin</b>	Voyage sur Amou Nord	
	IEPP	IEPP Amou Nord
	Ecoles	EPP Adiva (2)
<b>Après midi</b>	A & A	Aide et Action
<b>Mercredi 11 novembre 2015</b>		
<b>Matin</b>	Voyage sur Kpalimé	
<b>Après midi</b>	A & A	Aide et Action
<b>Jeudi 12 novembre 2015</b>		
<b>Matin</b>	Voyage sur Agou	
	IEPP	IEPP Kloto Ouest
	Ecoles	EPP Agogome (3)
<b>Après midi</b>	Voyage sur Lomé	Lomé

## Annexe 2 : Documents de référence consultés

**Remarque** : la bibliographie ci-dessous représente les principaux documents de références consultés dans le cadre de ce projet. Les rapports de missions effectués par les parties prenantes, les projets d'écoles consultés, les outils utilisés dans le cadre de ce projet et les rapports des différents ateliers ne sont pas mentionnés.

République du Togo, 2010, Le plan Sectoriel de l'Education 2010 – 2020

MEPS, DEPP, 2010, Projet d'école au Togo (Permettre à l'école togolaise de revivre) : Projet de Guide méthodologique

MEPS, DPEE, 2013, Guide méthodologique pour la planification locale de l'Education basée sur l'analyse des goulots d'étranglement au niveau des IEPP et des écoles primaires

Aide et Action, 2012, Le projet d'école comme clé d'entrée» : Note de concept proposé par Aide et Action

Aide et Action, 2013, Le Projet d'Ecole, l'Ecole Amie des Enfants : Rapport général du projet

Aide et Action, 2015, Le Projet d'Ecole, l'Ecole Amie des Enfants : Rapport d'activité phase 3 (novembre 2014 – avril 2015)

MEPS, Aide et Action, UNICEF, 2014, Ecole Amie des Enfants, Amie des filles : soutenir l'accès équitable à un enseignement de qualité, dans un environnement scolaire protecteur. Document de projet phase 3 2014 – 2017

MEPS, Aide et Action, UNICEF, 2014, Ecole Amie des Enfants, Amie des filles : soutenir l'accès équitable à un enseignement de qualité, dans un environnement scolaire protecteur. Manuel de suivi-évaluation

MEPS, DPEE, 2014, Les tableaux de bord école 2013 – 2014

### Annexe 3 : Proposition de plan d'action d'une école

Il y a deux types d'appuis pour promouvoir l'éducation: l'appui de la communauté et celui des Partenaires (Mairies, Etat, Bailleurs de fonds) qui se complètent dans le cadre de l'amélioration de l'accès et de la qualité de l'école.

Le Plan d'Action d'Ecole peut être défini comme un instrument de mobilisation, de cohésion de la communauté et des ressources propres d'une communauté donnée en vue de réaliser des activités pour améliorer l'école.

- Il est élaboré et exécuté **chaque année de façon autonome par la communauté.**
- Il s'agit d'adopter les activités **réalistes et réalisables** qui s'exécutent **en utilisant les ressources disponibles** sur le terrain (main d'œuvre/nature/espèces).
- Le Plan d'Action doit donc être **validé par les populations du village**, au niveau des CGS.
- Le progrès dans l'exécution des activités du Plan d'Action doit être **rapporté régulièrement à la population du village**, à l'occasion de l'AG du village/ou du quartier.

La page suivante propose un exemple de plan d'action annuel de l'école. A côté de ce plan d'action, une liste des activités relevant de la responsabilité de l'Etat pourrait être élaborée sans y inscrire le budget. Une autre option serait de clairement distinguer dans le plan les réalisations que la communauté compte mettre en œuvre de celles attendues de l'état.

Exemple d'un plan d'action de l'école

Activités programmées	Montant prévu	Activités réalisées	Niveau de réalisation des activités (faire croix)			Montant dépensé par activité	Contributions physiques et/ou matérielles	Observations
			Réalisées à 100%	En cours	Non réalisées			
<b>Confection d'un abri provisoire.</b>	50 000 F	Construction de 2 classes (Abri provisoire)	X			60 000F	Main d'œuvre pour confection des abris assuré par les 15 villageois Estimation : 10 000Fr	
<b>Sensibilisation des mères sur la scolarisation des jeunes filles</b>	7 000 F	2 réunions de sensibilisation des 254 mères sur la scolarisation des jeunes filles	X			7 000F	10 élèves mobilisés pour faire les sketches.	
<b>Organisation de visites régulière à l'école par le CGS</b>	0 F	1 fois par semaine (30 fois au total) la visite des classes par le CGS	X			0F	Les membres de CGS mobilisés pour les visites Estimation : 3000 FCFA	
<b>Organisation des cours supplémentaires</b>	50.000 F	Organisation des cours de nuits à partir du avril jusqu'au juin (lundi-samedi)	X			48 000F	Les 4 lampes sont offertes gracieusement par un parent d'élève Estimation : 4000 FCFA	

