



Time to Teach

L'assiduité des enseignants et le temps consacré à
l'enseignement dans les écoles primaires

Niger

Silvia Peirolo and Ximena Játiva

Octobre 2021

BUREAU DE LA RECHERCHE DE L'UNICEF - INNOCENTI

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

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

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

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

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

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

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

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

Toute correspondance doit être adressée à :

UNICEF Bureau de la recherche - Innocenti

Via degli Alfani, 58

50121 Florence, Italie

Tél: (+39) 055 20 330

Fax: (+39) 055 2033 220

florence@unicef.org

www.unicef-irc.org

twitter: @UNICEFInnocenti

facebook.com/UnicefInnocenti

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

Photo en couverture : ©UNICEF/UN0443455

Production éditoriale: Dali Mwangi, UNICEF Innocenti

Conception graphique: Small World Stories

Time to Teach

L'assiduité des enseignants et le temps consacré à l'enseignement dans les écoles primaires au Niger

Silvia Peirolo and Ximena Játiva

Octobre 2021

Remerciements

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

L'équipe tient à remercier Gunilla Olsson (Directrice du Bureau de recherche de l'UNICEF – Innocenti), Priscilla Idele (Directrice adjointe du Bureau de recherche de l'UNICEF – Innocenti) pour ses précieux conseils et de nombreux collègues de l'UNICEF qui ont aidé au processus de planification et de rédaction. L'équipe est également redevable à Cecilia Baldeh, Haleinta Bara Traore, Haritz Goya Lujambio (UNICEF WCARO) et Ephraim Bahogwerhe (UNICEF Niger), qui, en dépit de leurs activités professionnelles, ont consacré du temps à assurer la liaison avec le gouvernement national et leurs homologues de la recherche pour faciliter ainsi les formations et la collecte de données dans le pays. Un soutien éditorial et de communication inestimable a été fourni par Dale Rutstein, Sarah Marchant, Angie Lee, Silke Rechenbach et Dali Mwangore (tous des bureaux de recherche de l'UNICEF – Innocenti).

Nous remercions tout particulièrement le Dr Amadpu Saibou Adamou, le Dr Mohamed Sagayar Moussa et le reste de leur équipe (Université Abdou Moumounide Niamey au Niger) qui ont piloté les instruments de l'étude Time to Teach et dirigé la collecte de données dans plusieurs régions, communes et écoles primaires dans le pays.

L'équipe Innocenti tient également à remercier les membres du groupe national de pilotage de la recherche qui ont fourni des orientations, des conseils critiques et des informations essentielles au cours des nombreuses étapes du projet, notamment au Ministère de l'Enseignement Primaire, de l'Alphabétisation, de la Promotion des Langues Nationales et de l'Éducation Civique (MEP/A/PLN/EC) et à l'UNICEF Niger Bureau de pays.

L'équipe de recherche est profondément redevable aux 357 participants à l'étude (enseignants, directeurs d'école, élèves, représentants de la communauté, responsables nationaux et responsables de l'éducation sous-nationaux) qui ont généreusement consacré leur temps, partagé leur expérience et mis à disposition leur matériel aux fins de ce projet.

Table des matières

Remerciements	4
Abbreviations	8
Résumé exécutif	9
À quelle fréquence les enseignants sont-ils absents ?	9
Quelles sont les principales causes de l'absentéisme des enseignants à tous les niveaux ?	10
Quelles sont les recommandations potentielles pour l'élaboration des politiques ?	11
Chapitre 1. Introduction	12
1.1. Contexte et justification	12
1.2. Objectifs de l'étude Time to Teach	14
1.3. Définition, données et méthodes	14
1.4. Structure du rapport	15
Chapitre 2. Les facteurs qui contribuent à l'absentéisme des enseignants au Niger	16
2.1. Une indication de la prévalence de l'absentéisme	16
2.2. Principales motivations de l'absentéisme des enseignants	18
2.3. Facteurs au niveau national affectant l'assiduité des enseignants	21
2.3.1. Formation initiale et continue des enseignants	21
2.3.2. Répartition inéquitable des enseignants	25
2.3.3. L'irrégularité et le retard dans la rémunération	26
2.3.4. Les grèves récurrentes des syndicats d'enseignants	28
2.3.5. La situation sécuritaire dans le pays	28
2.4. Facteurs au niveau infranational affectant l'assiduité des enseignants	29
2.4.1. Le rôle des inspecteurs scolaires et des conseillers pédagogiques	29
2.4.2. Les défis d'implémentation au niveau sous-national	30
2.5. Facteurs au niveau communautaire affectant l'assiduité des enseignants	31
2.5.1. L'engagement limité des parents	31
2.5.2. Des infrastructures communautaires peu développées	33
2.5.3. Des conditions climatiques difficiles	34
2.6. Facteurs au niveau scolaire affectant l'assiduité des enseignants	35
2.6.1. Le rôle du directeur : sa présence, sa capacité de surveillance et de direction	35
2.6.2. Infrastructures scolaires et matériel pédagogique	36
2.6.3. Santé et le niveau des élèves	38
2.7. Facteurs au niveau individuel affectant l'assiduité des enseignants	39
2.7.1 Santé et obligations personnelles et sociales	39
Chapitre 3. Perspectives sur le renforcement de la fréquentation des enseignants	41
Références	45

Annexes

Annexe 1. Aperçu des Indicateurs de prestation de services au Niger	48
Annexe 2. Comparaison des résultats IPS des pays (tous les établissements scolaires)	49
Annexe 3. Définition et cadre explicatif	50
Annexe 4. Données et méthodes	51
Annexe 5. Limites de l'étude	51
Annexe 6. Les différents corps professionnels des enseignants	52
Annexe 7. Gouvernance du système éducatif: les acteurs clés et leurs responsabilités	52
Annexe 8. Défis et priorités stratégiques	53
Annexe 9. La situation sécuritaire au Niger	54
Annexe 10. Absentéisme en fonction d'une sélection de caractéristiques des enseignants	55

Liste des tableaux

Tableau 1: Écoles échantillonnage de base	14
Tableau 2: Type et nombre de répondants et méthode de collecte de données	15
Tableau 3: Dotation des enseignants par localité et région, 2015-2016	25
Tableau 4: Dotation des enseignants en comparaison du nombre d'élèves inscrits dans les établissements publics, privés et communautaires, 2015-2016	26
Tableau 5: Aperçu des Indicateurs de Prestation de Services au Niger	48
Tableau 6: Comparaison des résultats IPS des pays (tous les établissements scolaires)	49
Tableau 7: Les différents corps professionnels des enseignants	51
Tableau 8: Répartition des enseignants du primaire (public, privé et communautaire) par qualification	52
Tableau 9: Absentéisme en fonction d'une sélection de caractéristiques des enseignants	55

Liste des figures

Figure 1: Prévalence de l'absentéisme des enseignants au Niger	17
Figure 2: Pourcentage des enseignants ayant participé à l'enquête TTT selon la zone géographique et le type d'établissement	17
Figure 3: Les cinq raisons principales de l'absence de l'école, par lieu, type d'école et genre des enseignants	19
Figure 4: Les cinq raisons principales d'une arrivée tardive ou d'un départ anticipé, par lieu, type d'école et genre des enseignants	19
Figure 5: Les cinq raisons principales de l'absence de la classe, par lieu, type d'école et genre des enseignants	20
Figure 6: Les cinq raisons principales de la réduction du temps d'enseignement, selon le lieu, le type d'école et le genre des enseignants	20
Figure 7: Type de contrat des enseignants ayant participé à l'enquête TTT selon le genre	21
Figure 8: Perceptions des enseignants sur leurs compétences pédagogiques et leur accès à des opportunités de formation	24
Figure 9: Perceptions des enseignants sur leur rémunération	27
Figure 10: Perceptions des enseignants sur le rôle des inspecteurs scolaires et des conseillers pédagogiques	30
Figure 11: Perceptions des enseignants sur l'engagement des parents et le respect de la communauté	32
Figure 12: Perceptions des enseignants sur l'engagement des parents et le respect de la communauté, par genre de l'enseignant	33
Figure 13: Pourcentage des enseignants ayant indiqué les conditions climatiques comme raison pour leur absence, par forme d'absentéisme	34
Figure 14: Pourcentage d'enseignants ayant indiqué les conditions climatiques comme raison pour leur absence, par forme d'absentéisme et région	34
Figure 15: Perceptions du rôle du directeur de l'école par les enseignants	36
Figure 16: Pourcentage des enseignants qui ont identifié la santé comme une raison principale de l'absentéisme, par région	39
Figure 17: Pourcentage des enseignants qui ont identifié la santé comme une raison principale de l'absentéisme	40
Figure 18: Le modèle explicatif TTT	50
Figure 19: Nombre de personnes dans le besoin réparties dans les huit régions du pays	53

Abbreviations

APC	Approche par compétences
CAPED	Cellule d'Animation Pédagogique
CEG	Collège d'Enseignement Général
CGDES	Comités de Gestion Décentralisée des Etablissements Scolaires
COGES	Comités de Gestion Scolaire
CONFEMEN	Conférence des Ministres de l'Education Nationale
CPRASE	Cadre Permanent de Réflexion et d'Action des Syndicats des Enseignants du Niger
DREP	Directeurs Régionaux de l'Enseignement Primaire
ENI	École Normale d'Instituteurs
EPT	Ecole Pour Tous
IEP	Inspecteurs de l'Enseignement Primaire
IFADEM	Initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maîtres
IPS	Indicateurs de Prestation de Services
FUSEN	Fédération Unitaire des Syndicats des Enseignants du Niger
GPE	Partenariat Mondial pour l'éducation (Global Partnership for Education)
JICA	Agence Japonaise de Coopération Internationale
MEP/A/PLN/EC	Ministère de l'Enseignement Primaire, de l'Alphabétisation, de la Promotion des Langues Nationales et de l'Education Civique
PIB	Produit Intérieur Brut
PMAQ	Paquet Minimum Axé sur la Qualité
PSEF	Programme Sectoriel de l'Education et de la Formation
SYNACEB	Syndicat National des Agents Contractuels et Fonctionnaires de l'Education de Base
UF	Unités de Formation

Résumé exécutif

L'absentéisme des enseignants représente l'un des principaux défis pour parvenir à l'apprentissage universel dans de nombreux pays en développement, où les taux d'absence des enseignants varient de 3 à 27 pour cent (Bennell et Akyeampong, 2007 ; Chaudhury *et al.*, 2006 ; Alcázar *et al.*, 2006). Des études précédentes ont identifié l'absentéisme des enseignants comme un défi particulier au Niger. Une étude de la Banque mondiale de 2015 a révélé que lors d'une visite non annoncée, 16 pour cent des enseignants nigériens étaient absents et 10 pour cent étaient présents à l'école mais absents de la classe (Banque mondiale, 2017). Une fois dans la salle de classe, les enseignants ne consacrent que 77 pour cent de leur temps prévu aux tâches d'enseignement (Banque mondiale, 2017). Dans l'environnement post COVID-19, il y a inquiétude que l'ampleur des répercussions sociales et économiques de la pandémie n'aggrave encore ces chiffres (GPE, 2020). Bien que le défi de l'absentéisme soit reconnu par les acteurs locaux de l'éducation, les études sur les facteurs, les politiques et les pratiques qui influencent l'assiduité des enseignants au Niger restent rares.

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

Time to Teach est un projet à méthodes mixtes, utilisant des outils de recherche qualitatifs et quantitatifs. L'étude s'appuie sur des collectes de données qualitatives à différents niveaux du système éducatif, ainsi que sur des observations d'écoles et une enquête quantitative menée auprès de 163 enseignants travaillant dans 20 écoles primaires délibérément sélectionnées. Au total, 357 personnes ont participé à l'étude. L'étude identifie des facteurs associés à l'absentéisme d'enseignants à cinq niveaux différents du système éducatif : national, infranational, communautaire, de l'établissement et individuel (l'enseignant). Les données ont été collectées avant le début de la pandémie COVID-19. Cependant, les conclusions de ce rapport ont des implications pertinentes pour améliorer les politiques concernant les enseignants du Niger pendant et après la pandémie de COVID-19.

À quelle fréquence les enseignants sont-ils absents ?

Les données autodéclarées des enseignants sur leur présence à l'école et en classe donnent une indication de l'ampleur des différents types d'absentéisme des enseignants au Niger. Le manque de ponctualité est la forme d'absence la plus fréquemment signalée : 15 pour cent des enseignants ont déclaré être en retard ou partir plus tôt que prévu au moins une fois par semaine. L'absence régulière de l'école est la deuxième forme d'absence la plus commune, mentionnée par 14 pour cent des enseignants. Les enseignants plus jeunes et ceux qui habitaient plus loin de l'école étaient plus susceptibles de signaler à la fois des arrivées tardives ou des départs anticipés réguliers¹ et des absences fréquentes de l'école² que leurs homologues plus âgés et ceux qui habitent plus près.

Une fois dans l'école, 11 pour cent des enseignants ont déclaré être régulièrement absents de la classe et 12 pour cent passer régulièrement moins de temps à enseigner que prévu. Les enseignants des écoles publiques étaient significativement plus susceptibles de réduire leur temps d'instruction que leurs homologues des écoles privées (14 pour cent contre 0 pour cent, respectivement).

- 1 Les enseignants plus jeunes (moins de 36 ans) étaient plus susceptibles d'arriver en retard à l'école ou de partir plus tôt de l'école que les enseignants plus âgés (22 contre 7 pour cent). Les enseignants qui parcourent de plus longues distances pour se rendre à l'école (plus de 20 minutes de l'école) étaient également plus susceptibles de ne pas être ponctuels que les enseignants qui vivaient plus près de l'école (25 contre 8 pour cent).
- 2 Les enseignants plus jeunes étaient plus susceptibles de s'absenter régulièrement de l'école que leurs homologues plus âgés (21 contre 4 pour cent). Il n'y avait pas de variations significatives en termes de temps pour se rendre à l'école pour ce forme d'absence.

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

- **Les facteurs au niveau national** qui influencent la présence des enseignants et des enseignantes sont la répartition inéquitable des enseignants, qui touche particulièrement les zones rurales, les grèves et la situation sécuritaire dans le pays. L'irrégularité des rémunérations est par ailleurs à l'origine de plusieurs mouvements de grève provoquant des arrêts intempestifs des cours. Les entretiens montrent également que l'insuffisance, voire l'absence de formation initiale des enseignants contractuels influence négativement le temps consacré à l'enseignement. Lorsque les enseignants ne sont pas sûrs du contenu de ce qu'ils doivent enseigner, ils ont également des difficultés à créer des plans de cours engageants et efficaces, ce qui est une cause fréquente du temps d'enseignement limité. La participation à des activités de formation continue a également été signalée comme un facteur déterminant de l'absence de l'école et du manque de ponctualité, car elles sont souvent organisées pendant les jours ouvrables.
- **Les facteurs au niveau infranational** comprennent le rôle clé des inspecteurs scolaires et des conseillers pédagogiques dans la surveillance, notamment pour dissuader les absences de l'école et de la classe, le retard ou départ anticipé et la préparation des cours des enseignants et des enseignantes. Parmi les défis les plus importants figurent les contraintes de transport qui limitent les visites des inspecteurs scolaires et des conseillers pédagogiques aux écoles éloignées. De plus, le faible nombre d'inspecteurs et conseillers pédagogiques semble affecter toutes les régions, sauf celle de la capitale Niamey. Le clientélisme politique réduit également le pouvoir de sanction des inspecteurs et la collaboration avec les directeurs.
- **Au niveau communautaire**, la faible implication des parents, les infrastructures communautaires peu développées et des conditions climatiques difficiles ont été fréquemment citées comme des raisons courantes pour justifier l'absence des enseignants et des enseignantes. Les entretiens suggèrent une association positive entre la motivation des enseignants et la présence à l'école et le respect et l'implication des parents. Le faible engagement des parents est ainsi lié à l'absence des élèves de l'école et à leur mauvais comportement, deux raisons courantes qui entraînent à leur tour l'absence des enseignants de la classe et la réduction du temps d'instruction. Les problèmes de transport et la distance de l'école sont également des raisons régulièrement citées pour expliquer l'absence de l'école et les retards, surtout pendant la saison des pluies. De fait, les conditions climatiques difficiles figurent parmi les principales raisons invoquées par les enseignants pour leur manque de ponctualité, l'absence de la classe et la réduction du temps d'enseignement, particulièrement dans la région de Tillabéri.
- **Les facteurs au niveau de l'établissement** qui affectent l'assiduité et le temps de travail des enseignants comprennent la présence et la capacité de supervision des directeurs d'école, la qualité de l'infrastructure scolaire, la disponibilité du matériel d'enseignement et d'apprentissage, et la santé des élèves. Les directeurs et directrices d'école jouent un rôle crucial non seulement dans le suivi des formes traditionnelles d'absentéisme (c.-à-d. absence de l'école, retard ou départ anticipé), mais aussi dans la dissuasion des manifestations plus subtiles, telles que l'absence de la classe et la réduction du temps d'enseignement. Les entretiens avec différentes parties prenantes suggèrent que l'insuffisance des infrastructures scolaires, particulièrement dans les zones rurales, et l'indisponibilité des matériels d'enseignement et d'apprentissage ont un impact négatif sur l'assiduité des enseignants et encouragent l'absence des enseignants de la classe et la réduction du temps d'enseignement. Les problèmes de santé et de nutrition des élèves et leur faible niveau scolaire ont été cités comme des défis qui entraînent une réduction du temps d'enseignement.
- Enfin, **au niveau individuel**, la santé et les responsabilités familiales sont des raisons courantes affectant toutes les formes d'absence. Les données issues des entretiens suggèrent une perception répandue selon laquelle les enseignantes ont tendance à s'engager dans différentes formes d'absentéisme plus fréquemment que leurs homologues masculins, en raison de problèmes de santé et de responsabilités familiales. Cependant, les données de l'enquête Time to Teach n'ont pas révélé de variations significatives dans la fréquence des absences dues à des problèmes de santé en fonction du genre de l'enseignant. Les raisons familiales ont toutefois été mentionnées plus fréquemment par les enseignants masculins interrogés comme raison de leur absence de l'école.

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

Les données de l'étude Time to Teach, telles que les suggestions proposées par les enseignants et d'autres personnes interrogées, sont combinées avec les stratégies et plans nationaux existants afin d'élaborer une série de recommandations pour améliorer l'assiduité des enseignants. Six aspects ont été identifiés comme cruciaux.

- **Renforcer le suivi des enseignants et des enseignantes.** Il est essentiel de veiller à ce que tous les directeurs et les directrices d'écoles publiques et privées aient accès à des cours et des outils de formation sur le leadership scolaire et la gestion des enseignants. Conditionner le recrutement ou la promotion au poste de directeur au suivi de cette formation (avec d'autres objectifs et critères clairement définis) serait un facteur déterminant pour garantir une amélioration de la gestion des enseignants dans chaque établissement scolaire. Les données de Time to Teach suggèrent que les inspecteurs et les directeurs pour contrôler l'assiduité et la ponctualité des enseignants recourent typiquement aux contrôles aléatoires des cahiers qui enregistrent les entrées et sorties de l'école. Des formes plus subtiles d'absentéisme, comme l'absentéisme en classe et la réduction du temps d'enseignement, ne sont généralement pas signalées. Les interventions basées sur la technologie (par exemple les caméras dans les salles de classe, les empreintes digitales biométriques) pourraient représenter une solution. Il est toutefois essentiel que ces interventions soient mises en œuvre dans le cadre d'un processus consultatif avec les enseignants.
- **Encourager la participation des parents et de la communauté, en particulier dans les écoles publiques rurales et à faible revenu.** Dans un premier temps, cela implique que les directeurs d'école et les enseignants augmentent leurs efforts pour communiquer avec les parents. Les initiatives formelles peuvent inclure des événements parents-enseignants et une représentation accrue des parents au sein du conseil de gestion de l'école. La sensibilisation et le renforcement des capacités des acteurs communautaires dans leur rôle de surveillance sont également nécessaires pour accroître leur capacité et leur motivation à surveiller le comportement et l'assiduité des enseignants. Il faut, notamment dans les régions où l'écart entre la culture et la langue apprises à l'école et dans la communauté est plus grand, veiller à ce que l'offre éducative corresponde aux besoins et aux aspirations des enfants et des parents.
- **Garantir une meilleure formation initiale et continue.** Il est recommandé de renforcer le contenu de la formation initiale pour les enseignants contractuels afin qu'il réponde aux besoins des élèves, surtout en ce qui concerne l'Approche Par Compétences (APC) adoptée comme approche pédagogique à l'école primaire. Les activités de formation continue telles que les Cellules d'Animation Pédagogique (CAPED) devraient avoir lieu le week-end ou les jours fériés afin de minimiser l'absentéisme scolaire et de garantir l'achèvement du programme scolaire par les enseignants. S'assurer qu'un nombre suffisant d'enseignants suppléants est disponible pour remplacer ceux en formation pendant les jours de classe est un autre moyen de protéger à la fois la mise en œuvre du programme scolaire et l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée des enseignants.
- **Supprimer les obstacles à la perception du salaire.** Cette mesure pourrait être mise en œuvre en augmentant le nombre de points de paiement, en particulier dans les zones reculées. Une autre option consiste à mettre en place un système de rotation au niveau des écoles, afin de minimiser les absences des enseignants pendant les périodes de collecte des salaires. Dans les zones disposant d'une connexion Internet adéquate, des alternatives telles que la banque mobile peuvent également être envisagées.
- **Envisager des mesures pour protéger les enseignants et les enseignantes nommés dans des zones fragiles et prendre des mesures concrètes pour renforcer la sécurité des écoles, en s'inspirant des exemples de bonnes pratiques d'autres pays de l'Union Africaine.** L'ouverture d'une ligne téléphonique d'urgence permettant aux enseignants et aux parents d'élèves de signaler rapidement les menaces ou les attaques contre les écoles aux forces de sécurité locales et aux autorités chargées de l'éducation publique pourrait être une solution. Il pourrait également être envisagé de permettre aux enseignants d'inscrire une autre profession que la leur sur leur carte d'identité, afin de réduire leur risque d'être pris pour cible³ dans certaines régions du pays.
- **Renforcer la collaboration intersectorielle** et travailler en partenariat avec les ministères de tutelle, les partenaires de développement, les ONG, les communautés, les parents et les autres parties prenantes afin de s'attaquer aux facteurs extérieurs qui affectent l'assiduité et le temps de travail des enseignants, en particulier en ceux en lien avec la santé et les infrastructures.

3 En raison des menaces des groupes armés non étatiques à l'encontre des enseignants et des établissements éducatifs dans les zones affectées par d'importants mouvements de population liés aux conflits armés régionaux (voir section 2.3.5 et l'Annexe 9).

Chapitre 1. Introduction

1.1. Contexte et justification

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

L'absentéisme des enseignants est une préoccupation sérieuse dans de nombreux pays en Afrique subsaharienne. L'étude sur les Indicateurs de Prestation de Services (IPS) de la Banque mondiale a révélé qu'entre 15 et 45 pour cent de tous les enseignants du primaire dans sept pays⁴ de l'Afrique subsaharienne sont absents de l'école et entre 23 et 57 pour cent sont absents de la classe un jour donné (Bold *et al.*, 2017). La même étude a estimé qu'en moyenne, la perte d'heures d'enseignement due à l'absentéisme des enseignants correspond à un gaspillage d'environ 46 cents pour chaque dollar investi dans l'éducation, ce qui équivaut à un gaspillage annuel de 1 à 3 pour cent du PIB (Filmer, 2015). Les données d'Afrobaromètre, tirées de 36 pays africains⁵, montrent une forte association entre les niveaux élevés d'absentéisme des enseignants et la présence de groupes marginalisés et vulnérables. Elles indiquent également que l'absentéisme des enseignants a des conséquences négatives pour l'équité de l'apprentissage.

Encadré 1 : Littérature existante et lacunes concernant l'absentéisme des enseignants au Niger

L'étude sur les Indicateurs de Prestation de Services (IPS) de la Banque mondiale suggère qu'en 2015 la forme d'absence la plus courante dans les écoles primaires du Niger était l'absence de l'école. Les principales justifications données par les enseignants étaient les grèves (24 pour cent) et les déplacements pour la collecte des salaires (23 pour cent). Le manque de supervision par les directeurs d'école était également une source d'inquiétude, surtout dans les écoles publiques. L'étude suggère également que le manque d'implication des parents avait un effet négatif sur la motivation et l'assiduité des enseignants.

D'autres études suggèrent que le manque de formation des enseignants (IPE-UNESCO Dakar, 2019), les pratiques de déploiement inéquitables (Cummings *et al.*, 2016 ; IPE-UNESCO Dakar, 2019), le mauvais état des infrastructures scolaires (Lee *et al.*, 2015) et le manque de ressources pédagogiques (Beasley et Huillery, 2013) affectent à la fois l'assiduité et le temps d'instruction des enseignants.

En République du Niger (« Niger »), les données empiriques suggèrent que l'absentéisme des enseignants est un problème depuis de nombreuses années. Selon l'étude sur les Indicateurs de Prestation de Services de la Banque mondiale, en moyenne, 16 pour cent des enseignants étaient absents de l'école lors d'une visite inopinée en 2015 dans 256 écoles primaires (Banque mondiale, 2017) (voir l'Annexe 1). En outre, 27 pour cent des enseignants n'étaient pas en salle de classe, avec une probabilité d'absentéisme de 5 points de pourcentage plus élevée pour les enseignants des écoles publiques urbaines que pour leurs homologues des écoles rurales. Une fois dans la salle de classe, les enseignants ne consacrent en moyenne à l'enseignement que 77 pour cent du temps d'instruction prévu à cet effet (Banque mondiale, 2017).

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

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

Si ces chiffres sont sévères, il convient de souligner que le taux d'absentéisme des enseignants au Niger est inférieur à la moyenne des autres pays⁶ ayant participé à l'enquête (voir l'Annexe 2). Ces chiffres sont néanmoins particulièrement préoccupants, surtout en raison de la pandémie de COVID-19. L'impact combiné des fermetures d'écoles, des conséquences économiques de la pandémie et de la réduction éventuelle des budgets nationaux consacrés à l'éducation (Evans *et al.*, 2020) pourrait pousser des millions d'enfants vulnérables hors du système éducatif. En mars 2020, lorsque le premier cas de COVID-19 a été détecté dans le pays, plus de 3,7 millions d'élèves et plus de 80 000 enseignants ont été impactés par la fermeture des établissements scolaires et sont passés à l'apprentissage à distance (voir l'Encadré 2) (UNICEF, 2020).

Encadré 2 : Plan de réponse de l'éducation et de la formation face à la pandémie de COVID-19 au Niger

Comme d'autres pays de la région et du monde, le Niger a mis en place plusieurs mesures pour limiter la propagation de la COVID-19. Depuis la mi-mars 2020, date à laquelle le premier cas de COVID-19 a été annoncé dans le pays, le gouvernement a mis en place une série de mesures restrictives exceptionnelles et a déclaré une urgence sanitaire nationale. Pour limiter la pandémie, tous les établissements scolaires ont été fermés sur l'ensemble du territoire national du vendredi 20 mars 2020 au 1^{er} juin, date à laquelle les écoles ont réouvert pour 45 jours. Ces fermetures d'écoles ont perturbé l'apprentissage de plus de 3,7 millions d'élèves et le travail de plus de 80 000 enseignants (GPE, 2020). Afin d'atténuer l'impact de la pandémie sur le système éducatif, le gouvernement a rapidement mis au point un *plan d'intervention coordonné en matière d'éducation*, adopté le 28 avril 2020. Le Ministère de l'Éducation a lancé plusieurs initiatives de formation à distance afin d'assurer la continuité de l'apprentissage, dont le déploiement d'un programme d'enseignement par radio sur l'ensemble du territoire national. Compte tenu du taux de pénétration de la radio auprès des élèves scolarisés au Niger (61 pour cent au niveau primaire et 72 pour cent au secondaire), le plan d'action a également intégré la distribution des supports d'apprentissage physiques pour les élèves et la distribution de 75 000 postes de radio aux familles les plus vulnérables (GPE, 2020).

De plus, afin de donner aux enseignants les moyens de fournir un soutien adéquat à l'apprentissage à distance, le plan d'action a également prévu la distribution de guides d'enseignement et de programmes de formation à distance pour les enseignants. En outre, ces derniers ont été suivis de près par des inspecteurs et des conseillers pédagogiques afin de garantir le bon déroulement des mesures d'apprentissage à distance. Le Ministère de l'Éducation a aussi cherché à encourager les parents à motiver et accompagner les enfants dans l'apprentissage à distance.

Enfin, le plan de réponse en matière d'éducation décrit plusieurs mesures post COVID-19 visant à améliorer l'accès à l'éducation des enfants non scolarisés, notamment une campagne « Back to School » et des programmes de rattrapage et d'apprentissage accéléré. Le Ministère de l'Éducation, en collaboration avec le Ministère de la Santé, a également prévu de fournir un soutien psychosocial aux élèves et aux enseignants, ainsi que d'appliquer des mesures sanitaires strictes lors de la réouverture des écoles.

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

1.2. Objectifs de l'étude Time to Teach

Le projet Time To Teach (TTT) vise à enrichir la base de données probantes sur les déterminants de l'absentéisme des enseignants dans les écoles primaires et à fournir des recommandations pratiques pour améliorer les taux de présence des enseignants. Plus précisément, les principaux objectifs de l'étude sont les suivants :

- Explorer la question de l'absentéisme des enseignants d'un point de vue systémique et identifier les facteurs qui affectent l'assiduité des enseignants, à différents niveaux du système éducatif.
- Comprendre les diverses formes d'absentéisme des enseignants et évaluer leur prévalence dans diverses régions ainsi que dans différents types d'écoles (publiques ou privées) et contextes (ruraux ou urbains).
- Proposer des recommandations politiques concrètes pour augmenter la présence des enseignants comme moyen d'améliorer l'apprentissage des élèves au Niger.

1.3. Définition, données et méthodes

L'étude Time to Teach est un projet à méthodes mixtes, utilisant à la fois des outils de recherche qualitatifs et quantitatifs. L'étude adopte une approche systémique pour expliquer l'absentéisme des enseignants et examine donc la pertinence des facteurs à tous les niveaux du système éducatif, y compris les niveaux : national, infranational, communautaire, de l'établissement et individuel (voir le cadre exploratoire détaillé à l'Annexe 3). L'étude vérifie également la présence de facteurs extérieurs au système éducatif qui joueraient un rôle important dans la détermination de l'assiduité des enseignants.

Au total, 20 écoles du pays ont été sélectionnées à dessein sur la base de trois critères : la localisation (région géographique), le type de communauté (rurale, périurbaine, urbaine), et la gouvernance de l'école (publique ou privée) (voir le Tableau 1).

Tableau 1 : Écoles échantillonnage de base

	Diffa		Maradi		Niamey		Tillabéri		Total	
	Publique	Privée	Publique	Privée	Publique	Privée	Publique	Privée	Publique	Privée
Urbain	1	1	2	–	2	1	1		6/20	2/20
Périurbain	1	–	1	–	1	–	–		3/20	–
Rural	1	–	4	–	1	–	3		9/20	–
Total	4		7		5		4		18/20	2/20
	20									

Dans chaque école, des entretiens approfondis ont été menés avec le directeur, trois enseignants et un membre du conseil d'école⁷. Un groupe de discussion a également été organisé avec des élèves et une enquête menée auprès de tous les enseignants qui se trouvaient dans l'école le jour de la visite des enquêteurs⁸. Des responsables nationaux et régionaux de l'éducation (chargés du suivi des enseignants) et des représentants des syndicats d'enseignants ont également été interrogés⁹. Enfin, un outil d'observation structuré a été utilisé pour enregistrer les observations des chercheurs sur les absences des enseignants, les interactions

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

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

9 La plupart des personnes interrogées et des participants aux discussions de groupe ont donné leur consentement (écrit ou verbal) pour l'enregistrement audio. Les réponses de l'enregistrement audio ont été résumées par écrit lors des entretiens/discussions de groupe. L'intimité et la confidentialité ont été assurées pour tous les répondants.

enseignant-élève et les relations de travail des enseignants lors des visites. Au total, 357 personnes ont participé à l'étude (voir le Tableau 2, la Figure 3 et l'Annexe 4 pour plus de détails sur les données et les méthodes)¹⁰. La collecte, le stockage et la gestion des données étaient conformes aux meilleures pratiques internationales et à la procédure de l'UNICEF adossée aux normes éthiques en recherche, évaluation, collecte et analyse de données (voir l'Encadré 3).

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

Niveau	Type de répondant	Méthode	Nombre de répondants
National	Ministère de l'éducation (MEP), Coalition des associations, syndicats et ONG	Entretiens approfondis	6
Régional	Directeurs Régionaux de l'Enseignement Primaire (DREP) et Inspecteurs de l'Enseignement Primaire (IEP)	Entretiens approfondis	8
Communautaire	Membre des Comités de Gestion Décentralisée des Etablissements Scolaires (CGDES)	Entretiens approfondis	20
Etablissement	Directeurs ou directrices d'école	Entretiens approfondis	20
Etablissement	Enseignants	Entretiens approfondis	59 ¹¹
Etablissement	Élèves	Groupes de discussion	140
Etablissement	Enseignants	Stylo-papier	163

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

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

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

1.4. Structure du rapport

Ce rapport est structuré comme suit: le Chapitre 2 présente les résultats de l'incidence de l'absentéisme des enseignants à partir de l'analyse des données d'enquête collectées auprès des enseignants des écoles sélectionnées. Cette section combine les données de l'enquête avec les données qualitatives provenant des entretiens et des discussions de groupe afin de comprendre comment différents facteurs, à l'intérieur et à l'extérieur du système éducatif nigérien, affectent l'assiduité des enseignants. Le Chapitre 3 examine les implications de ces résultats sur les politiques et programmes visant à améliorer l'assiduité des enseignants et le temps consacré à l'enseignement, et présente des recommandations potentielles.

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

¹¹ Un enseignant était malade le jour de la visite dans une école.

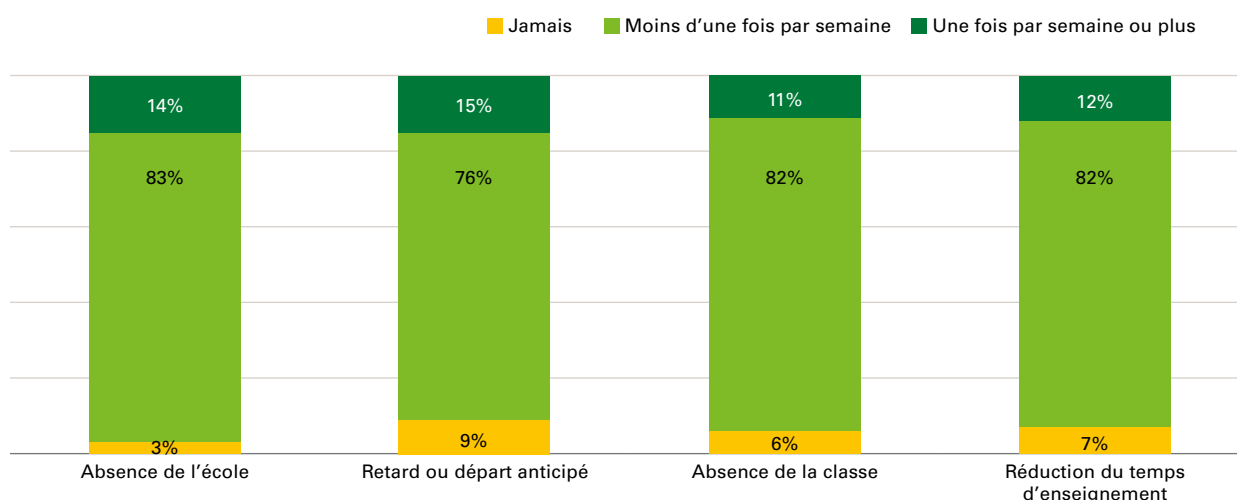
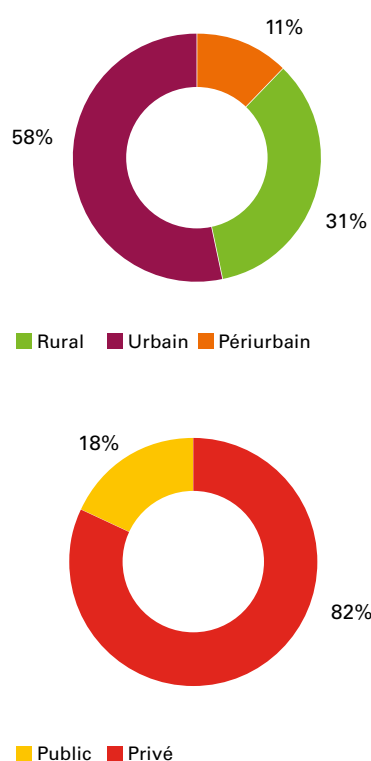
Chapitre 2. Les facteurs qui contribuent à l'absentéisme des enseignants au Niger

2.1. Une indication de la prévalence de l'absentéisme

Dans l'enquête TTT, les enseignants ont été interrogés sur la fréquence moyenne à laquelle ils : 1) avaient été absents de l'école, 2) étaient arrivés en retard ou avaient quitté l'école plus tôt que prévu, 3) avaient été absents de la classe, et 4) avaient consacré moins de temps à l'enseignement que prévu depuis le début de l'année scolaire 2018/19. Les données autodéclarées par les enseignants donnent une indication de l'ampleur des diverses formes d'absentéisme des enseignants au Niger. Elles sont résumées dans la Figure 1. Pour plus d'informations sur les caractéristiques des enseignants ayant participé à l'enquête, voir la Figure 2.

- Le **manque de ponctualité** est la forme d'absence la plus souvent signalée dans l'enquête TTT. Quinze pour cent des enseignants ont déclaré être en retard ou partir plus tôt que prévu au moins une fois par semaine. Il n'y a pas de variations statistiquement significatives en termes de genre, de localité (urbain/rural) ou de type d'école (publique/privée). Cependant, les enseignants plus jeunes étaient plus susceptibles d'arriver en retard à l'école ou de partir plus tôt que prévu de l'école que les enseignants plus âgés (22 contre 7 pour cent). Les enseignants qui parcourent de plus longues distances pour se rendre à l'école étaient également plus susceptibles de ne pas être ponctuels que les enseignants qui vivaient plus près de l'école (25 contre 8 pour cent) (voir le Tableau 8 dans l'Annexe 10).
- Quatorze pour cent des enseignants ont déclaré être régulièrement **absents de l'école**. Les enseignants plus jeunes étaient plus susceptibles de s'absenter régulièrement de l'école que leurs homologues plus âgés (21 contre 4 pour cent)¹². Il n'y avait pas de variations significatives en termes de genre, localité, type d'école et de temps pour se rendre à l'école pour ce forme d'absence (voir le Tableau 8 dans l'Annexe 10).
- Lorsqu'ils étaient déjà à l'école, 11 pour cent des enseignants ont déclaré **être régulièrement absents de la classe**. Pour ce forme d'absentéisme, il n'y avait pas de variations significatives en termes de genre, d'âge, de localité, de type d'école et de temps pour se rendre à l'école (voir le Tableau 8 dans l'Annexe 10).
- Enfin, 12 pour cent des enseignants ont déclaré **réduire régulièrement leur temps d'enseignement prévu**. Les enseignants des écoles publiques étaient beaucoup plus susceptibles de réduire leur temps d'instruction que leurs homologues des écoles privées (14 contre 0 pour cent) (voir le Tableau 8 dans l'Annexe 10).

12 Les jeunes enseignants sont ceux dont l'âge est inférieur à la médiane de l'échantillon (36 ans). De plus, les enseignants qui habitent plus loin de l'école sont ceux dont le temps pour se rendre à l'école est supérieur à la médiane de l'échantillon (20 min. en saison sèche).

Figure 1 : Prévalence de l'absentéisme des enseignants au Niger¹³Figure 2 : Pourcentage des enseignants ayant participé à l'enquête TTT selon la zone géographique et le type d'établissement¹⁴

52 hommes et 111 femmes
ont participé à l'enquête TTT

- **94%** des enseignants sont mariés
- **87%** ont au moins un enfant et **25%** cinq enfants ou plus
- **98%** ont travaillé pendant au moins un an dans l'école sélectionnée
- **40%** ont déclaré d'être le seul soutien économique du ménage
- Les enseignants ont déclaré avoir en moyenne **46** élèves en classe
- **95%** n'étaient pas en train d'étudier ou de suivre une formation au moment de l'enquête

13 Les enseignants ont été invités à sélectionner une des cinq réponses suivantes : jamais, quelques fois (moins de trois fois), moins d'une fois par semaine, une fois par semaine et plus d'une fois par semaine.

14 Aux fins de l'analyse, les catégories urbaine et périurbaine sont regroupées sous la catégorie « urbaine ».

2.2. Principales motivations de l'absentéisme des enseignants

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

- **La santé, la perception du salaire et les raisons familiales** sont les motivations les plus fréquentes de **l'absence de l'école**, signalées par 75, 17 et 15 pour cent respectivement des enseignants interrogés (voir la Figure 3). Les enseignants de tous les types d'écoles (publiques/privées), de toutes les localités (rurales/urbaines) et de tous les genres rapportent des pourcentages similaires de problèmes de santé. Les enseignants des écoles rurales étaient plus susceptibles de déclarer s'être absents de l'école pour recevoir leur salaire que leurs pairs des écoles urbaines (26 contre 13 pour cent). Les enseignants des écoles publiques étaient également plus enclins à s'absenter de l'école pour cette même raison que leurs homologues des écoles privées (21 contre 0 pour cent). Les raisons familiales étaient plus susceptibles d'être mentionnées par les enseignants des écoles rurales que par leurs pairs des écoles urbaines (30 contre 8 pour cent). Les enseignants des écoles publiques étaient également plus susceptibles d'évoquer cette même raison que leurs homologues des écoles privées (18 contre 4 pour cent).
- Les principales raisons pour **arriver à l'école en retard ou partir plus tôt que prévu sont la santé, le transport et les raisons de famille**, mentionnées par 47, 26 et 20 pour cent respectivement des enseignants (voir la Figure 4). Les enseignants des écoles rurales et publiques étaient plus susceptibles de mentionner les problèmes de santé et les obligations familiales, tandis que les enseignants des écoles urbaines étaient plus susceptibles de mentionner le transport comme facteur affectant leur ponctualité.
- Une fois à l'école, les motivations les plus courantes pour **ne pas assister aux cours** étaient **les raisons administratives** (p. ex. travail de bureau, réunions d'enseignants), **les problèmes de santé et les affaires scolaires officielles** (p. ex. activités de formation et séminaires), mentionnées par 65, 23 et 21 pour cent respectivement des enseignants (voir la Figure 5). Comme pour les autres formes d'absence, les problèmes de santé étaient plus fréquents chez les enseignants en milieu rural qu'en milieu urbain (37 contre 17 pour cent). Les enseignants des écoles publiques étaient plus susceptibles d'évoquer cette même raison que leurs homologues des écoles privées (27 contre 7 pour cent). Les affaires scolaires officielles étaient plus susceptibles d'être mentionnées par les enseignantes que par leurs homologues masculins (25 contre 12 pour cent).
- Lorsqu'ils sont en classe, les enseignants interrogés ont déclaré qu'ils **réduisent fréquemment le temps consacré à l'enseignement**, principalement en raison des **problèmes de santé** (35 pour cent), du **manque de matériel pédagogique** (27 pour cent) et du **mauvais comportement des élèves** (22 pour cent) (voir la Figure 6). Les problèmes de santé étaient particulièrement plus fréquents dans les écoles rurales que dans celles situées en milieu urbain (56 contre 25 pour cent). Les enseignants des écoles publiques étaient également plus susceptibles de signaler des problèmes de santé que leurs homologues des écoles privées (40 contre 14 pour cent). De même, le mauvais comportement des élèves était une préoccupation commune des enseignants des écoles publiques et des écoles privées (26 contre 4 pour cent).

Figure 3 : Les cinq raisons principales de l'absence de l'école, par lieu, type d'école et genre des enseignants

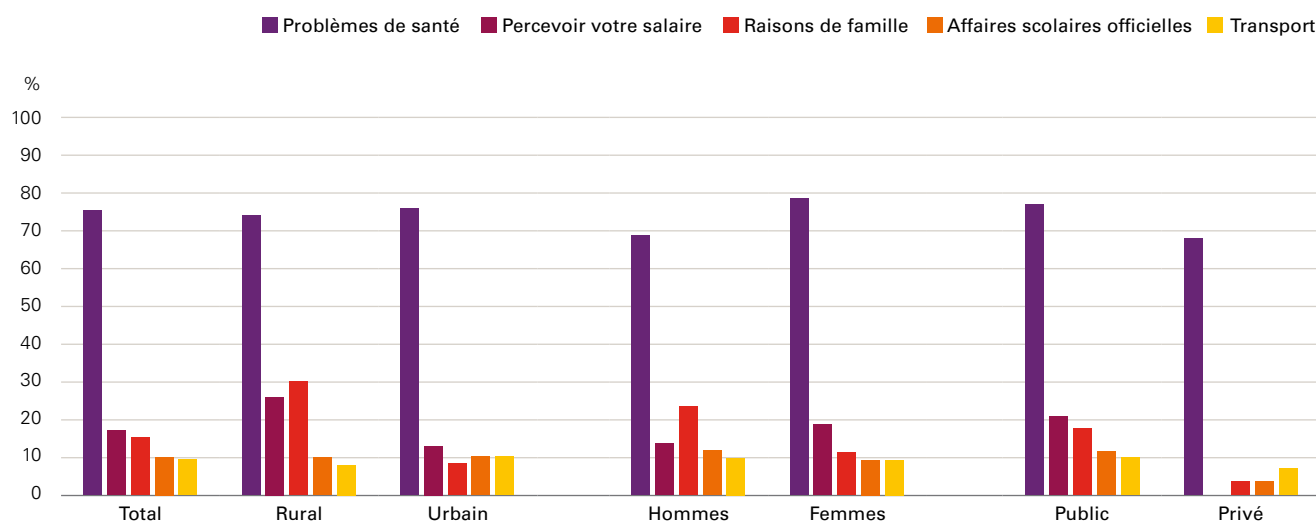


Figure 4 : Les cinq raisons principales d'une arrivée tardive ou d'un départ anticipé, par lieu, type d'école et genre des enseignants

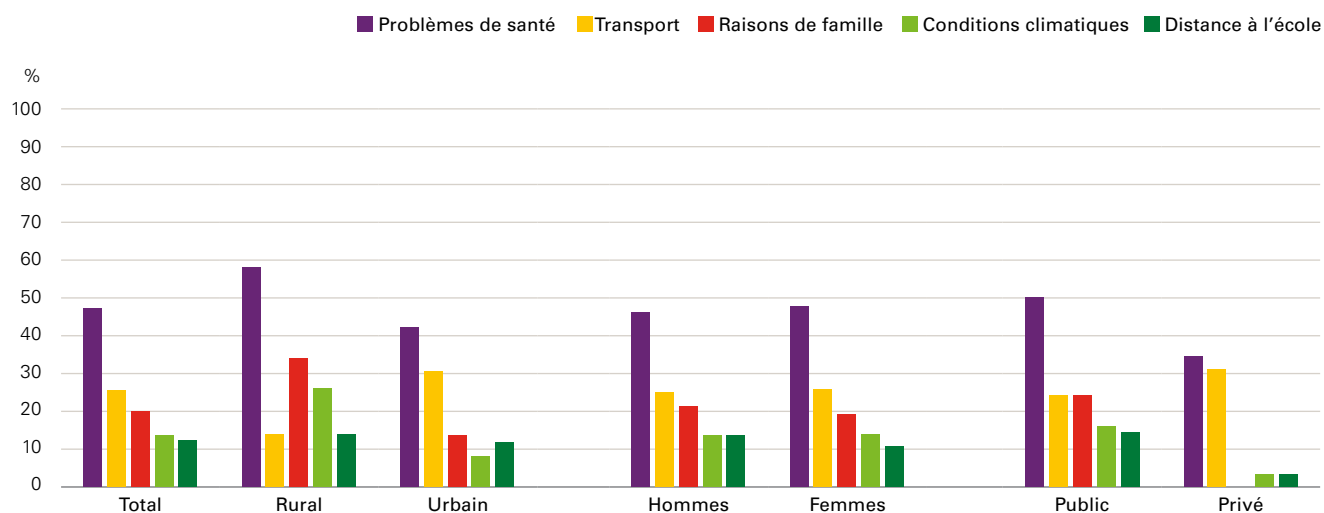


Figure 5 : Les cinq raisons principales de l'absence de la classe, par lieu, type d'école et genre des enseignants

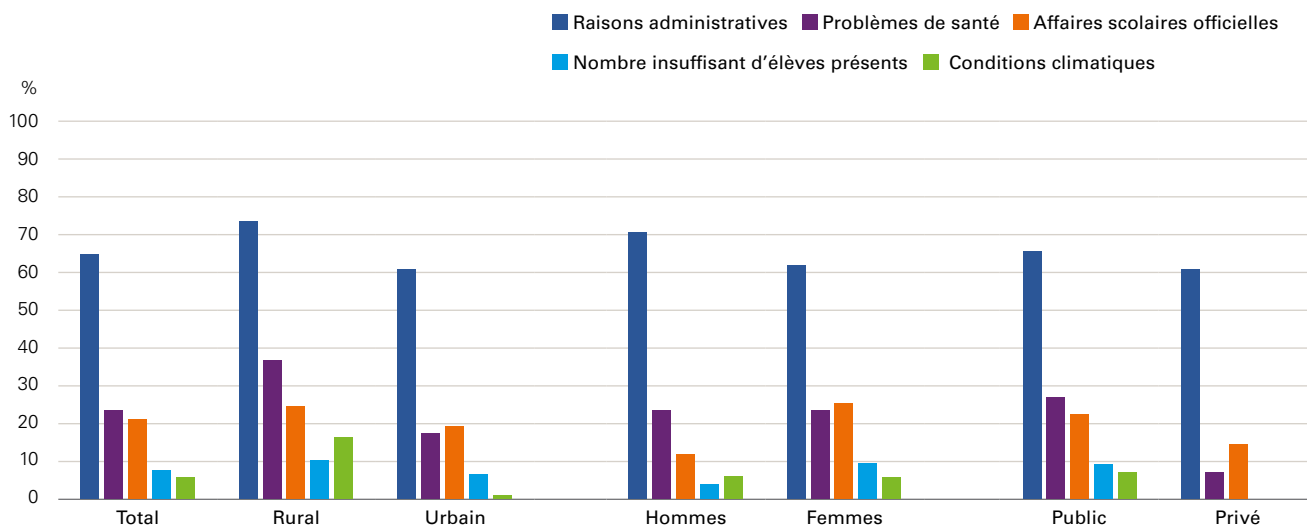
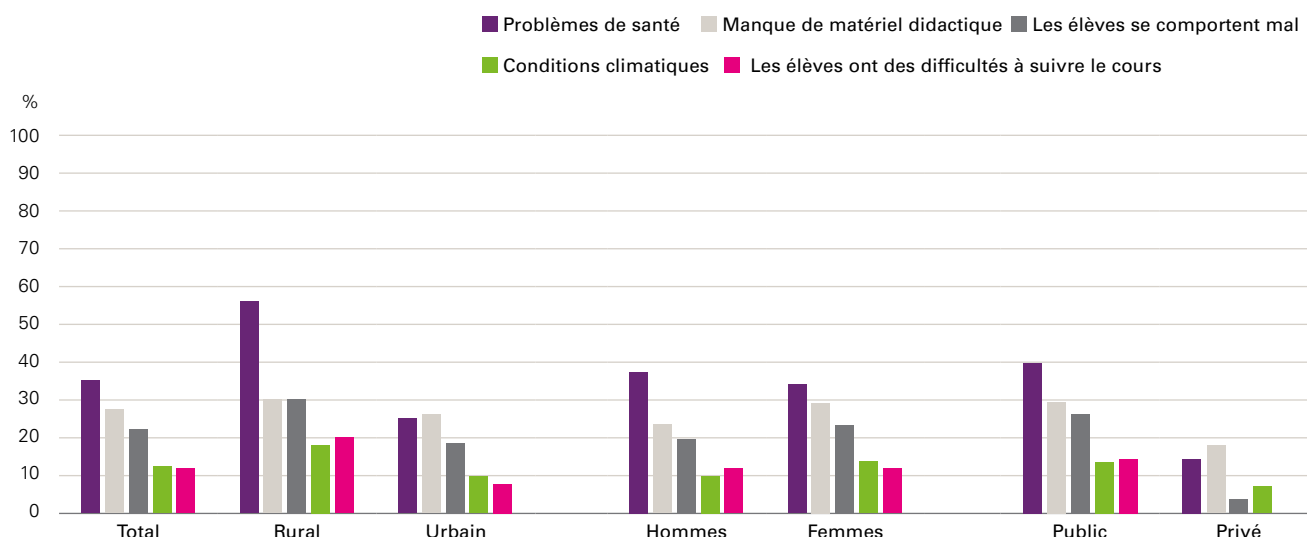


Figure 6 : Les cinq raisons principales de la réduction du temps d'enseignement, selon le lieu, le type d'école et le genre des enseignants



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

2.3.1. Formation initiale et continue des enseignants

Formation initiale

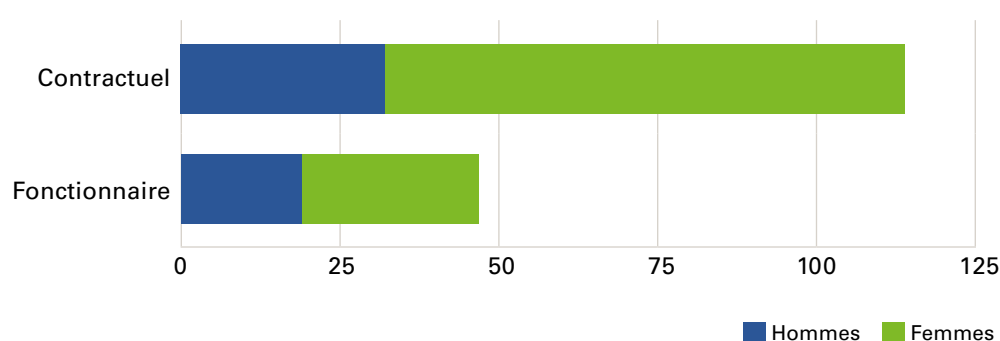
Selon les données disponibles pour l'année scolaire 2015-2016 (MEP/A/PLN/EC, 2016), 90 pour cent des enseignants sont professionnellement qualifiés, tandis que 10 pour cent n'ont aucun diplôme d'enseignement. La région de Niamey présente la plus forte concentration d'enseignants qualifiés (97 pour cent), suivi de Zinder (97 pour cent), Tillabéry (94 pour cent), Maradi (94 pour cent), Agadez (91 pour cent) et Tahoua (85 pour cent). Les régions de Diffa et Dosso affichent les plus fortes concentrations d'enseignants non qualifiés, un enseignant sur trois n'ayant aucune qualification professionnelle¹⁵.

Encadré 4 : Devenir enseignant au Niger

La formation des enseignants est assurée par les Ecoles Normales d'Instituteurs (ENI). Cette formation s'articule autour de deux axes : les Unités de Formation (UF) et les stages pratiques. Depuis 2011, chacune des huit régions d'éducation du Niger dispose désormais d'au moins une ENI. Le niveau de qualification officielle des enseignants est le diplôme d'instituteur (13 années d'études + deux années de formation initiale) mais la plupart des enseignants sont des instituteurs adjoints (10 années d'études académiques + deux années de formation initiale). Pour une explication détaillée des différents corps professionnels des enseignants, voir l'Annexe 6.

À la suite de l'ouverture d'au moins une école normale dans toutes les régions, le nombre d'élèves-maître en formation a considérablement augmenté, passant de 7 353 en 2012 à 13 907 en 2016, soit une augmentation annuelle moyenne de 17,3 pour cent (MEP/A/PLN/EC, 2016). Les écoles normales ont désormais la capacité d'accueillir 14 000 apprenants et de produire environ 6 500 diplômés chaque année, ce qui a été observé en 2016-2017 (MEP/A/PLN/EC, 2016). Il est important de noter que le nombre d'élèves-maîtresses est passé de 4 480 en 2012 à 9 999 en 2016 (MEP/A/PLN/EC, 2016). Cependant, selon de nombreuses enseignantes interrogées, la féminisation du corps enseignant s'est effectuée « par le bas », ce qui signifie que peu de femmes atteignent le sommet de la hiérarchie de l'enseignement dans le secteur public. Par exemple, elles sont minoritaires parmi les directeurs d'école et elles sont surreprésentées dans les « postes précaires », notamment dans le corps des enseignants contractuels, comme l'indique la Figure 7.

Figure 7 : Type de contrat des enseignants ayant participé à l'enquête TTT selon le genre



15 Pour plus d'information sur la répartition des enseignants du primaire (public, privé et communautaire) par qualification, voir l'Annexe 6.

Le recrutement de ce flux important de diplômés des écoles normales permettrait de réduire le poids des enseignants non formés dans le pays. Selon une étude de l'IIPE-UNESCO Dakar, le pays a la capacité de produire le nombre d'enseignants nécessaires pour atteindre les objectifs définis dans le Programme Sectoriel de l'Education et de la Formation (PSEF) pour l'enseignement primaire (IIPE-UNESCO Dakar, 2019). Malgré ces progrès, les entretiens montrent que **l'insuffisance, voire l'absence de formation initiale des enseignants contractuels a un impact négatif sur le temps consacré à l'enseignement.**

Pour les autorités éducatives régionales et nationales, de nombreux enseignants contractuels considèrent leur entrée dans la profession d'enseignant comme un « accident de parcours » et sont plus susceptibles d'être absents car ils justifient leur présence dans le

secteur par le fait que l'enseignement est un « gagne-pain » pour eux (pour plus détails sur le type de contrat des enseignants, voir l'Annexe 6). Dans ces conditions, les enseignants contractuels ont toujours à l'esprit qu'ils sont de passage et qu'il n'est pas nécessaire de s'investir dans leur formation. Certains répondants considèrent que la capacité à enseigner est directement liée à la connaissance du sujet. Lorsque les enseignants ne se sentent pas confiants quant au contenu des cours, ils ont également des difficultés à développer des plans de cours engageants et efficaces, ce qui, selon les répondants, est une cause fréquente pour écourter leur temps d'enseignement. Plusieurs intervenants soulignent également la nécessité de renforcer la composante pratique de la formation initiale, afin d'apprendre à utiliser efficacement le temps d'enseignement avant leur entrée dans la vie professionnelle.

Enfin, l'entrée des enseignants contractuels dans la fonction publique n'est pas facile car elle implique une multitude de conditions à remplir et une sélection sur dossier qui, selon plusieurs d'entre eux, ne se fait pas toujours selon les règles. Selon eux, il n'existe pas d'opportunités purement professionnelles, c'est-à-dire basées sur l'expérience ou sur des compétences liées à l'exercice de la profession. Cela qui a un impact direct sur leur motivation.

Formation continue

La participation à des activités de formation continue influence également l'absence à l'école

car les activités de formation sont souvent organisées pendant les jours ouvrables. La participation à la formation continue est perçue par les enseignants comme une absence « légitime » de l'école, ce qui explique leur volonté de la mentionner sans hésitation lors des entretiens et d'en parler longtemps. La Figure 3 montre que la participation dans des affaires scolaires officielles (qui inclut la formation continue) était une cause fréquente d'absence de l'école des enseignants. Cela s'explique notamment par le fait que les activités de formation se déroulent souvent en dehors de l'école et pendant le temps d'enseignement.

De plus, la participation à la formation continue entraîne également l'absence des enseignants de la classe,

comme le montre la Figure 5. Les cours de formation continue empêchent aussi parfois les enseignants d'arriver à l'heure à l'école, comme l'a indiqué un enseignant d'une école publique à Niamey : « *La semaine passée, je suis arrivé en retard parce que j'étais à une formation en informatique le matin. Ils nous relâchent à 14h30, alors je prends le bus et j'arrive en retard* ». Les groupes de discussion avec les élèves ont confirmé que les enseignants sont souvent absents lorsqu'ils participent à des activités de formation. Les autorités régionales de Diffa, où il y a de nombreux partenaires dans le

« Maintenant, s'il y a un dispositif qui va informer ces enseignants sur ce que disent les textes, le type de comportement que le texte leur impose, ce qu'ils doivent faire et ne pas faire, je pense qu'ils vont changer. Je suis sûr que si nous faisons cela sur la gestion du temps scolaire, alors nous prendrions une situation réelle lorsque nous montrons à l'enseignant ce que cela coûtera et ce que cela fera en termes de leçons, combien de temps est perdu dans le mois, dans l'année. Je pense qu'ils se raviseront. »

– Autorité nationale du secteur éducatif

« Il y a des formations qui grignotent beaucoup sur le temps scolaire, au lieu que ça soit organisé pendant les grandes vacances ou les congés de fin du premier trimestre ou de fin de deuxième trimestre. Elles sont organisées pendant l'année scolaire et ça empiète en tout cas sur le temps scolaire. »

– Membre du personnel de l'inspection scolaire à Maradi

secteur de l'éducation, ont noté que les absences sont principalement liées aux formations organisées par les partenaires. Ainsi, récemment, les autorités régionales de Diffa ont autorisé les activités de formation à se dérouler uniquement pendant les vacances et les week-ends.

Malgré le fait que les activités de formation peuvent avoir un impact négatif sur l'assiduité des enseignants, les autorités nationales reconnaissent son importance. Même si les enseignants sont formés à l'Approche Par Compétences (APC) dans le cadre de la formation initiale et continue, les visites d'école ont révélé que les élèves sont très peu sollicités lors de l'apprentissage et que les interactions entre les élèves et les enseignants se font presque exclusivement par le jeu des questions-réponses. Selon les directeurs d'école, cela suggère que les enseignants manquent de connaissances sur les méthodes pédagogiques. Les résultats de l'enquête TTT suggèrent que **le manque de connaissances des enseignants est un dilemme courant**. Bien que 74 pour cent des enseignants interrogés aient déclaré avoir les compétences nécessaires pour enseigner, ils semblaient penser que leurs collègues avaient besoin d'un soutien supplémentaire. Seuls 59 pour cent des enseignants ont affirmé que leurs collègues avaient les compétences nécessaires pour bien enseigner. Cette perception du manque des connaissances semble plus évidente dans les écoles publiques que dans les écoles privées (voir la Figure 8).

« Les enseignants ne sont pas formés et nous le voyons tout le temps, avec le temps d'arrêt, de causeries, de prise de téléphone, de récréation, et tout ceci nous l'avons chronométré et nous avons constaté que plus des 2/3 du temps sont consacrés à des activités qui sont hors d'activités réelles de travail. Il ne faut pas penser que parce que nous avons des enseignants en classe, qu'ils sont en train de travailler »

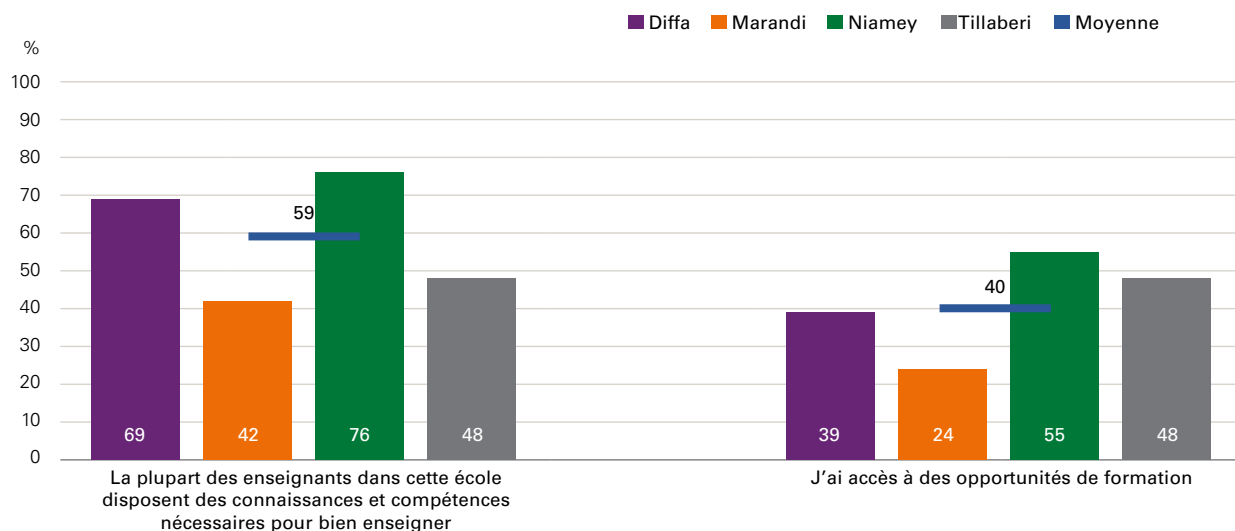
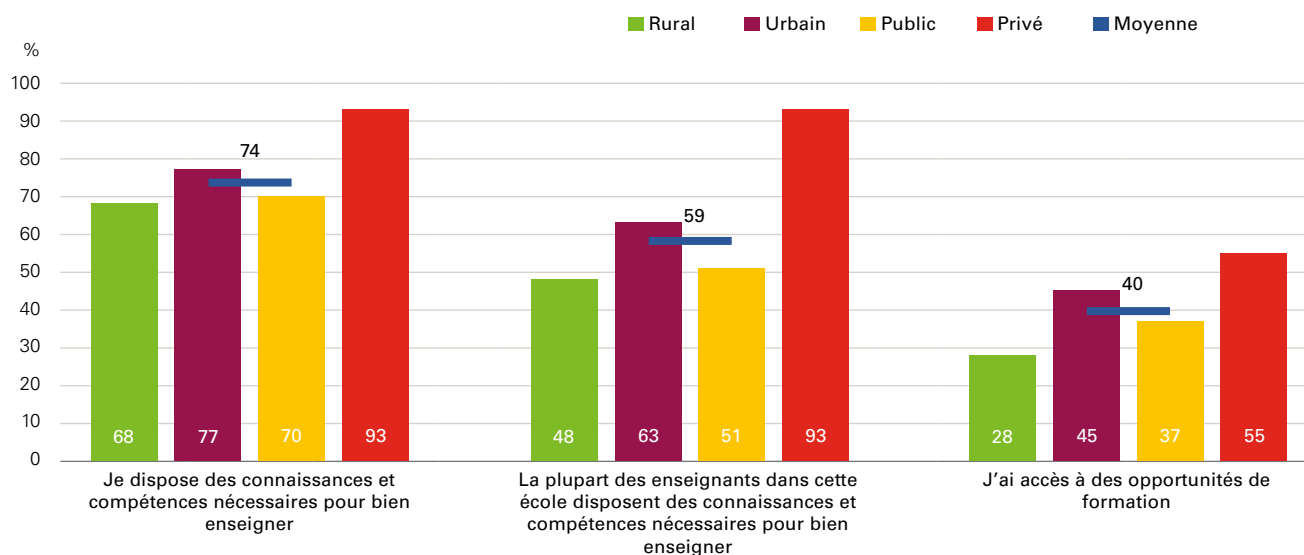
– Autorité nationale du secteur éducatif

Malgré les efforts déployés par le gouvernement dans l'organisation d'activités de formation continue [à travers les Cellules d'Animation Pédagogique (CAPED)]¹⁶, auxquelles s'ajoute une multitude d'initiatives de formation de la part des partenaires dans les écoles du Niger (tels que l'Initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maîtres (IFADEM))¹⁷, certains enseignants ont souligné l'insuffisance d'encadrement pédagogique, liée selon eux à un manque de ressources. Les données de l'enquête suggèrent que seuls 40 pour cent des enseignants estimaient avoir accès à des opportunités de formation, avec des différences significatives en termes de localité, de type d'école et de genre. L'accès aux opportunités de formation apparaît nettement plus faible dans les écoles rurales que dans les milieux urbains (28 contre 45 pour cent). Les enseignants des écoles publiques ont également déclaré avoir moins accès à des activités de formation que leurs homologues des écoles privées (37 contre 55 pour cent) (voir la Figure 8). Les enseignantes semblaient également plus susceptibles de déclarer avoir accès à des opportunités de formation que les enseignants (44 contre 31 pour cent). Au niveau régional, les entretiens font ressortir d'importantes différences régionales dans l'efficacité des CAPED. Dans les réponses à l'enquête, les enseignants de Marandi ont déclaré avoir moins accès à la formation que leurs homologues des autres régions (24 pour cent à Marandi ; 39 pour cent à Diffa ; 48 pour cent à Tillabéri ; 55 pour cent à Niamey). Marandi était également la région où la proportion d'enseignants déclarant avoir les connaissances et les compétences nécessaires pour bien enseigner était la plus faible (voir la Figure 8). Lors des entretiens, certains enseignants ont mentionné que pour répondre au problème du manque d'accès à la formation, le gouvernement nigérien, en collaboration avec l'Agence Japonaise de Coopération Internationale (JICA), a inauguré le PMAQ (Paquet Minimum Axé sur la Qualité), qui offre une formation aux enseignants pour qu'ils puissent animer des classes parascolaires et des groupes d'étude, afin d'améliorer le niveau d'apprentissage des élèves.

16 Les CAPED sont des cadres de regroupement d'enseignants d'une même zone déterminée en fonction de la proximité, qui constituent le principal pôle du processus de formation continue.

17 L'objectif est, à travers ce dispositif de formation continue, d'améliorer les compétences des enseignants en général et celles des enseignants contractuels sans formation initiale en particulier. Pour plus d'information voir : <https://www.ifadem.org/en/pays/niger>

Figure 8 : Perceptions des enseignants sur leurs compétences pédagogiques et leur accès à des opportunités de formation



La pandémie de COVID-19 pourrait encore accroître ces défis et soulève des inquiétudes quant à la préparation des enseignants à dispenser des formations à distance. De ce fait, le Ministère de l'Éducation a inclus dans son *plan de réponse du secteur de l'éducation à la COVID-19* des programmes de formation à distance dédiés aux enseignants et la fourniture de matériel de formation physique pour soutenir la continuité de l'apprentissage (GPE, 2020).

2.3.2. Répartition inéquitable des enseignants

L'inégale répartition géographique des enseignants constitue aujourd'hui l'un des sujets de préoccupation les plus épineux pour la gestion du système éducatif nigérien (IIPE-UNESCO Dakar, 2019; Goumey et Noura, 2016; Dembélé *et al.*, 2004). Selon les enseignants, les affectations sont souvent faites de manière arbitraire en fonction de leur réseau (professionnel ou privé) ou d'affinités politiques ou associatives¹⁸, il arrive également que les enseignants se voient refuser un changement de zone, ou qu'ils soient affectés ailleurs.

La répartition inégale des enseignants contribue au taux d'attrition élevé dans le pays¹⁹ car les enseignants abandonnent souvent la profession lorsqu'ils n'obtiennent pas l'affectation souhaitée. Cela se produit plus particulièrement dans les zones rurales, les zones urbaines étant généralement bien pourvues et disposant souvent d'un surplus d'enseignants. Le Tableau 3 suggère qu'il y a une surreprésentation des enseignantes dans les zones urbaines du Niger par rapport aux zones rurales. Cela peut être lié aux règles de déploiement et aux exceptions qui facilitent l'affectation des

enseignants, en particulier les femmes, dans les zones urbaines, au détriment des zones rurales. Cette pratique est répandue dans plusieurs pays africains (Bennell, 2007; Mulkeen, 2010). Selon une étude sur le déploiement des enseignants au Niger, les enseignantes mariées auraient plus de flexibilité pour demander des affectations, principalement parce qu'il est socialement et culturellement accepté que les femmes restent auprès de leurs époux (Goumey et Noura, 2016). Une autre étude souligne la manière dont les affectations pour raisons conjugales semblent être facilitées par l'administration. Cependant, cette pratique ne s'applique pas uniquement aux enseignantes, car toutes les femmes travaillant dans la fonction publique en bénéficient (Assane Igodoe, 2018). Lors des entretiens, les enseignantes ont souligné la difficulté de travailler loin de leur domicile en raison de contraintes, telles que l'absence d'options de garde d'enfants ou l'impossibilité de trouver un logement sûr à proximité de l'école où elles travaillent.

« Ici, il y en a qu'on a affectés, mais ils [les enseignants] ne font pas un mois et ils quittent. Depuis, mon arrivée, il y a plus d'une dizaine d'enseignants qui ont quitté ici. »

– Membre du personnel enseignant d'une école rurale à Niamey

Tableau 3 : Dotation des enseignants par localité et région, 2015-2016

Région	Rural		Urbain		Total	
	Nombre enseignants	Femmes (%)	Nombre enseignants	Femmes (%)	Nombre enseignants	Femmes (%)
Agadez	1 045	40,7	1 864	79,8	2 909	65,8
Diffa	2 065	36,4	921	88,9	2 986	52,6
Dosso	7 797	40,2	2 094	76,6	9 891	47,9
Maradi	9 713	29,9	2 847	80,9	12 560	41,5
Niamey			7 515	79,0	7 515	79,0
Tahoua	8 130	30,5	3 087	71,6	11 217	41,8
Tillabéry	10 753	48,2	2 353	70,7	13 106	52,2
Zinder	8 739	38,5	3 098	79,7	11 837	49,3
Niger	48 242	37,8	23 779	77,8	72 021	51,0

Source : MEP/A/PLN/EC (2016)

18 Les règles officielles permettent également à un enseignant d'aller à l'encontre de son affectation en raison de conditions de santé précaires qui ne lui permettent pas de vivre loin d'un hôpital ou à une enseignante dont le mari travaille dans les forces armées et a été affecté dans une autre partie du pays.

19 Selon une étude de l'Institut de Statistique de l'UNESCO, le taux d'attrition des enseignants au primaire d'élève à 5,7 pour cent (ISU, 2006).

Le Tableau 4 donne un aperçu de la dotation des enseignants par rapport au nombre d'élèves par région. Alors qu'au niveau national le ratio élèves/enseignants au niveau primaire en 2015-2016 était de 36, il apparaît qu'il existe d'importantes disparités régionales, avec un ratio de 26 seulement à Diffa et un ratio élevé de 45 à Maradi. Ces chiffres mettent en évidence plusieurs problèmes : une charge de travail très variable entre les enseignants alors qu'ils reçoivent la même rémunération ; une utilisation inefficace des ressources publiques ; et des conditions d'apprentissage très différentes pour les élèves, ceux des petites classes bénéficiant de plus de temps et d'attention de la part des enseignants. Cela pose également des défis sur le plan pédagogique et de gestion de classe, qui peuvent conduire les enseignants à réduire leur temps d'enseignement. En effet, les données de l'enquête montrent que **la troisième raison la plus courante de la réduction du temps d'enseignement est le mauvais comportement des élèves** (voir la Figure 6), plus susceptible de se produire dans les classes où le ratio élèves/enseignant est plus élevé. Les problèmes de mauvaise conduite des élèves étaient beaucoup plus susceptibles de se produire dans les écoles publiques que dans les milieux privés (26 contre 4 pour cent). Lors des entretiens, **les enseignants ont indiqué que parfois, pour montrer leur déception quant à leur affectation en zone rurale, ils ne dispensent pas de cours même s'ils sont présents à l'école.**

Tableau 4 : Dotation des enseignants en comparaison du nombre d'élèves inscrits dans les établissements publics, privés et communautaires, 2015-2016

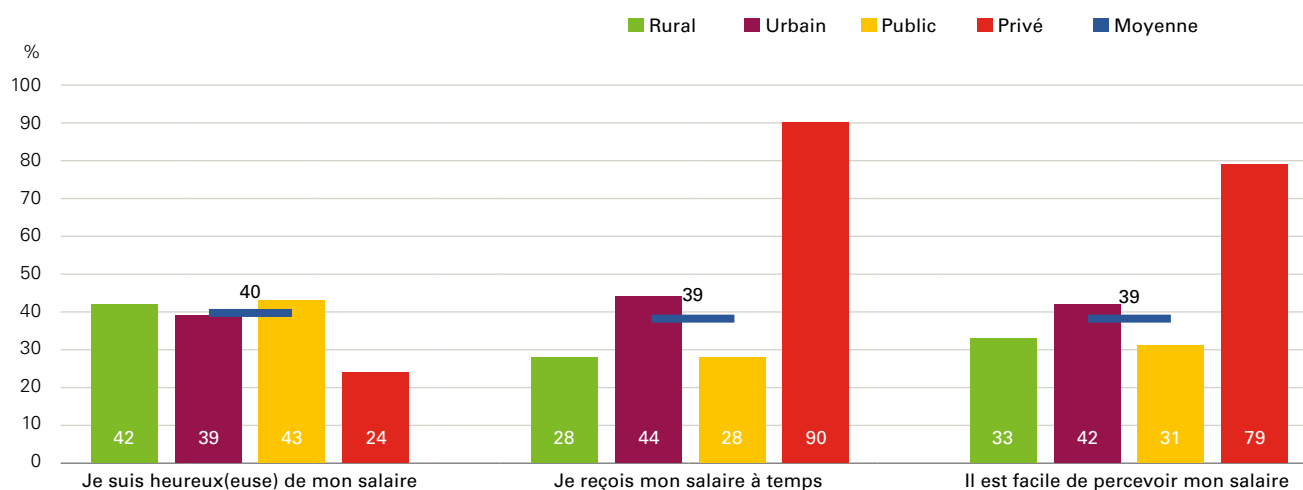
Variable	Zone	Agadez	Diffa	Maradi	Niamey	Tillabéri	Niger
Enseignants du primaire	Rural	1 045	2 065	9 713		10 753	48 242
	Urbain	1 864	921	2 847		2 353	23 779
	Total	2 909	2 986	12 560	7 515	13 106	72 021
Élèves du primaire	Rural	34 357	58 037	445 309		347 334	1 844 059
	Urbain	60 238	18 650	119 384		64 119	767 293
	Total	94 595	76 687	564 693	238 580	411 453	2 611 352
Ratio élèves/enseignants	Rural	33	28	46		32	38
	Urbain	32	20	42		27	32
	Total	33	26	45	32	31	36

Source : MEP/A/PLN/EC (2016)

2.3.3. L'irrégularité et le retard dans la rémunération

Lors des entretiens, **les enseignants ont souligné qu'ils s'absentaient régulièrement de l'école ou qu'ils arrivaient en retard ou partaient en avance pour percevoir leur salaire**, ce qui a été confirmé à la fois par les directeurs d'école et les élèves. Les enseignants ont indiqué que le manque de banques et de bureaux de poste dans plusieurs localités, notamment dans les localités éloignées des grandes villes, en était la principale raison. La Figure 3 montre que la perception des salaires était la deuxième raison la plus courante de l'absence, mentionnée par 17 pour cent des enseignants ayant participé à l'enquête. Ce problème semble se produire exclusivement chez les enseignants des écoles publiques par rapport à leurs collègues des établissements privés (21 contre 0 pour cent). Les enseignants des écoles rurales étaient beaucoup plus susceptibles de mentionner la perception du salaire comme motivation de leur absence de l'école que leurs homologues des écoles urbaines (26 contre 13 pour cent). Il y avait également des disparités régionales importantes, avec les pourcentages les plus élevés d'enseignants ayant mentionné que la perception du salaire les empêchait d'aller à l'école dans les régions de Tillabéri (52 pour cent) et Maradi (26 pour cent), par rapport aux régions de Niamey (2 pour cent) et Diffa (0 pour cent). **La nécessité de se déplacer pour percevoir leur salaire influence négativement la ponctualité des enseignants**, puisque 11 pour cent d'entre eux ont déclaré que c'était une raison pour être en retard ou quitter l'école plus tôt. Comme pour l'absence de l'école, les enseignants des écoles rurales étaient plus susceptibles de citer la collecte du salaire comme raison de leur manque de ponctualité que leurs collègues des écoles urbaines (20 contre 7 pour cent). Les enseignants des écoles publiques étaient plus nombreux à ne pas être ponctuels pour la même raison (14 contre 0 pour cent). Cette raison semblait également plus contraignante à Tillabéri (26 pour cent) et Maradi (20 pour cent) qu'à Niamey (2 pour cent) ou Diffa (0 pour cent).

Figure 9 : Perceptions des enseignants sur leur rémunération



Une rotation élevée des enseignants en raison des affectations (voir section 2.2.2) crée des charges administratives qui, à leur tour, entraînent des retards dans le système de paiement de salaires. **L'irrégularité du paiement des salaires est par ailleurs à l'origine de plusieurs mouvements de grève provoquant la suspension des cours.** Les données de l'enquête montrent que seulement 39 pour cent des enseignants ont déclaré avoir reçu leur salaire à temps, avec des différences significatives entre les enseignants des écoles publiques et privées. Alors que la grande majorité des enseignants des écoles privées ont déclaré recevoir leur salaire à temps, seuls 28 pour cent de leurs homologues des écoles publiques étaient d'accord avec la même affirmation. Les enseignants des zones urbaines étaient également plus susceptibles d'affirmer qu'ils recevaient leur salaire à temps que leurs collègues des zones rurales (44 contre 28 pour cent) (voir la Figure 9).

« On reste dans la cour en cas d'inspection, comme ça quand on nous demande, on dit : 'on est en grève parce qu'on n'a pas perçu nos pécules, mais quand même on est ici présents à l'école' »

– Membre du personnel enseignant à Maradi

À l'irrégularité des rémunérations s'ajoute la précarité des salaires, illustrée par une rémunération considérée par de nombreux enseignants comme « insuffisante ». Cela non seulement limite l'assiduité des enseignants, mais crée également des difficultés pour faire face aux dépenses mensuelles du ménage, notamment en ce qui concerne la nourriture et le transport. Sur les 163 participants à l'enquête, seuls 6 enseignants ont déclaré que leur salaire était suffisant pour couvrir les dépenses mensuelles de leur ménage. La conséquence directe d'une telle situation est l'orientation vers des métiers tels que la police, la gendarmerie et la douane qui, selon les enseignants, offrent de meilleurs salaires et où les candidats retenus sont certains d'être recrutés et automatiquement titularisés. Les autorités régionales et nationales ont affirmé que certains enseignants « arrondissent » leurs salaires en exerçant des activités économiques supplémentaires, comme donner des leçons privées aux élèves. Ces leçons privées données par les enseignants sont surtout évoquées dans la région de Niamey. Des mesures ont été prises par les autorités éducatives pour empêcher les leçons privées qui, selon plusieurs personnes interrogées, augmentent les inégalités de performance scolaire des élèves. Dans la région de Maradi, les autorités régionales ont affirmé qu'il existe des enseignants qui travaillent dans le secteur du transport. Dans la région de Diffa où, en raison de l'insécurité, il existe plusieurs partenaires dans le secteur de l'éducation, les possibilités de travail avec les organisations non gouvernementales (ONG) ont un impact sur l'absentéisme des enseignants. Certains enseignants ont noté la possibilité de s'engager dans des activités génératrices de revenus en dehors des heures de classe qui n'entrent pas en conflit avec l'enseignement, comme l'élevage ou l'agriculture.

Les salaires irréguliers et précaires créent de sérieux problèmes de rétention des enseignants pour le système éducatif, car ceux-ci ont un impact négatif sur la motivation des enseignants. La Figure 9 montre que seuls 40 pour cent des enseignants semblaient satisfaits de leur salaire. Les enseignants des écoles privées semblaient moins satisfaits que ceux du secteur public (24 contre 43 pour cent). Cela pourrait s'expliquer par le fait que les enseignants du secteur privé pourraient avoir le sentiment que leur salaire ne reflète pas leurs qualifications, puisque 75 pour cent des enseignants interrogés dans les écoles privées avaient un diplôme professionnel ou tertiaire, contre 54 pour cent des enseignants des écoles publiques.

Des inquiétudes existent quant au fait que les fermetures d'écoles et les conséquences économiques de la pandémie de COVID-19 exacerberont les problèmes salariaux et augmenteront encore les taux d'attrition des enseignants, en particulier parmi les enseignants des écoles privées et ceux recrutés à partir de décembre 2019 et qui, contrairement à leurs pairs, n'ont pas perçu leur salaire lorsque les écoles ont été fermées (Education International, 2020 ; Tamba, 2020).

2.3.4. Les grèves récurrentes des syndicats d'enseignants

Au Niger, les très nombreux syndicats d'enseignants sont principalement regroupés au sein de deux confédérations : CAUSE Niger et SYNACEB²⁰ et CPRASE²¹ et FUSEN²². Ces syndicats organisent souvent des mouvements de grève et des assemblées générales, qui ont été cités comme une cause récurrente de perturbations du système scolaire dans le passé. Save the Children (2019) a constaté qu'en 2016-2017, l'impact des grèves des enseignants dans la région de Maradi représentait entre 15 et 25 pour cent du retard dans l'exécution des programmes scolaires. Les données de l'enquête TTT montrent que seuls 4 pour cent des enseignants ont identifié les grèves comme une cause majeure d'absence de l'école, 3 pour cent de retard ou de départ prématuré et 3 pour cent d'absence de la classe. Les entretiens montrent que ces perturbations ont atteint un pic au premier semestre 2017 avec une forte opposition syndicale à la décision du gouvernement d'évaluer le niveau de compétence des enseignants contractuels. Plusieurs participants à l'étude TTT ont affirmé qu'ils souhaiteraient voir davantage d'efforts dirigés vers certains syndicats qui ne sont pas encore conscients de leur rôle dans la sensibilisation des militants, en particulier en ce qui concerne l'absence de l'école.

2.3.5. La situation sécuritaire dans le pays

Le Niger est confronté à une grave crise sécuritaire et humanitaire due à l'instabilité régionale qui a pris une nouvelle dimension avec les crises libyenne et malienne et la détérioration de la situation dans le nord-est du Nigéria (OCHA, 2020b). Les effets de ces conflits au niveau régional ont entraîné d'importants déplacements forcés de populations et une détérioration rapide de la situation sociale et économique dans les régions frontalières du pays (OCHA, 2020a).

Les problématiques humanitaires, qui peuvent continuer à avoir un impact négatif sur le secteur de l'éducation et l'assiduité des enseignants, sont principalement les mouvements de populations liés aux conflits armés et le ciblage des symboles de l'État, dont le système éducatif, par des groupes armés non étatiques. Les entretiens avec les autorités nationales indiquent que l'afflux massif d'étudiants déplacés et de réfugiés exerce une pression supplémentaire sur l'infrastructure déjà précaire des écoles. Ces écoles peinent à fournir aux nouveaux arrivants suffisamment de matériel pédagogique et de manuels scolaires, ce qui amène certains enseignants à réduire le temps de classe. À cela s'ajoutent les menaces des groupes armés non étatiques contre les enseignants et les parents d'élèves qui inscrivent leurs enfants à l'école (L'Orient-Le Jour, 2018). Par exemple, en 2018, 33 écoles ont suspendu temporairement leurs activités dans la région de Tillabéry et 18 autres ont dû fermer en raison des menaces et des exactions de groupes armés non étatiques. L'insécurité et les nombreuses menaces à l'encontre du personnel enseignant poussent de nombreuses personnes à fuir et les enseignants à abandonner l'école prématurément pour éviter les représailles de Boko Haram (L'Orient-Le Jour, 2018).

20 Syndicat national des agents contractuels et fonctionnaires de l'éducation de base.

21 Cadre permanent de réflexion et d'action des syndicats des enseignants du Niger.

22 Fédération unitaire des syndicats des enseignants du Niger.

Encadré 5 : Fermetures d'écoles avant et pendant la pandémie

Selon un rapport de Human Rights Watch (2020), entre la mi-2017 et la mi-2019, les pays du Sahel Central (le Burkina Faso, le Mali et le Niger) ont vu les fermetures d'écoles se multiplier par six en raison des attaques et de l'insécurité. Avant que le gouvernement nigérien ne ferme tous les établissements scolaires à l'échelle nationale en réponse à la pandémie de Covid-19 à la mi-mars 2020, 354 écoles avaient déjà fermé en raison d'attaques ou de l'insécurité (Human Rights Watch, 2020).

Au 15 juillet 2020, cinq régions étaient affectées par l'épidémie de coronavirus et Niamey était l'épicentre de la pandémie avec 94 pour cent des cas (OCHA, 2020c). À Tillabéry, Diffa et Maradi, l'accès aux soins de santé, déjà difficile en raison de l'état d'urgence et de l'insécurité, est encore plus limité, en particulier pour les personnes déplacées (OCHA, 2020c). La fermeture des écoles et la montée de l'insécurité peuvent avoir un impact considérable sur l'apprentissage et le développement futur des enfants.

2.4. Facteurs au niveau infranational affectant l'assiduité des enseignants

2.4.1. Le rôle des inspecteurs scolaires et des conseillers pédagogiques

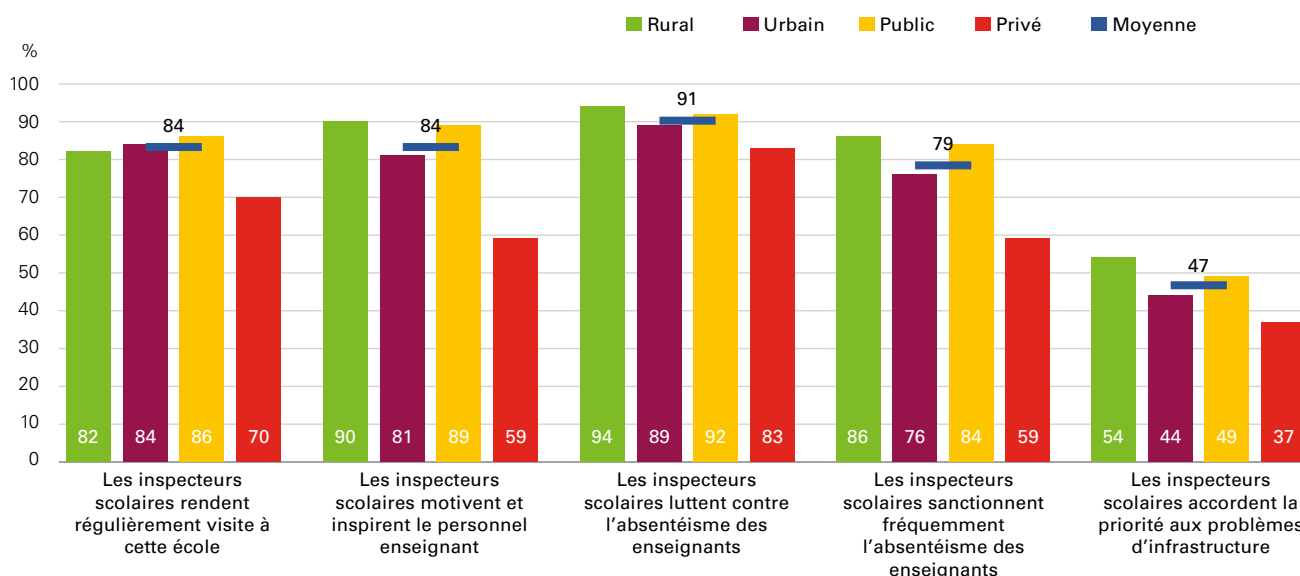
Les répondants ont souligné que **le suivi régulier par les inspecteurs scolaires et les conseillers pédagogiques** (voir l'Annexe 7 pour une explication détaillée des responsabilités des acteurs régionaux) **était utile et encourageait l'assiduité et la ponctualité des enseignants**. Plusieurs études suggèrent également que la surveillance peut influencer positivement l'assiduité des enseignants (Kremer *et al.*, 2004 ; Mooij, 2008). Les enseignants ont expliqué lors d'entretiens que les inspections étaient plus fréquentes dans les zones urbaines et dans les écoles situées à proximité des bureaux de l'éducation. Selon les données de l'enquête (voir la Figure 10), 84 pour cent des enseignants ont déclaré que les inspecteurs et les conseillers pédagogiques visitent régulièrement leurs écoles, en particulier à Niamey (90 pour cent) et Maradi (89 pour cent), par rapport à Diffa (74 pour cent) et Tillabéri (74 pour cent). De plus, près de 80 pour cent des enseignants ont affirmé que les inspecteurs scolaires sanctionnent fréquemment l'absentéisme des enseignants. Les visites régulières des inspecteurs scolaires étaient plus probables dans les écoles publiques que dans les écoles privées (86 contre 70 pour cent). Les enseignants des écoles publiques étaient également plus susceptibles d'affirmer que les inspecteurs scolaires sanctionnent fréquemment l'absentéisme que leurs homologues des écoles privées (84 contre 59 pour cent). Certains directeurs et enseignants ont fait référence à un processus standardisé de suivi des absences et des retards régulièrement rapporté aux inspecteurs, lesquels peuvent parfois prendre des décisions drastiques, telles que des réductions de salaire ou des affectations. **Lorsque les inspecteurs scolaires et les conseillers pédagogiques visitent les écoles, ils vérifient également la préparation des cours des enseignants.**

« On a même vu des enseignants qui étaient présents dans le village mais qui ne partaient pas à l'école pendant des jours sans aucune justification parce qu'il n'y avait personne pour les contrôler. C'est seulement quand les enseignants apprennent que l'inspecteur ou le conseiller pédagogique est en visite dans les villages environnants qu'ils vont commencer à aller à l'école. »

– Membre de l'APE rencontré à Diffa

Les inspecteurs scolaires sanctionnent fréquemment l'absentéisme des enseignants. Les visites régulières des inspecteurs scolaires étaient plus probables dans les écoles publiques que dans les écoles privées (86 contre 70 pour cent). Les enseignants des écoles publiques étaient également plus susceptibles d'affirmer que les inspecteurs scolaires sanctionnent fréquemment l'absentéisme que leurs homologues des écoles privées (84 contre 59 pour cent). Certains directeurs et enseignants ont fait référence à un processus standardisé de suivi des absences et des retards régulièrement rapporté aux inspecteurs, lesquels peuvent parfois prendre des décisions drastiques, telles que des réductions de salaire ou des affectations. **Lorsque les inspecteurs scolaires et les conseillers pédagogiques visitent les écoles, ils vérifient également la préparation des cours des enseignants.**

Figure 10: Perceptions des enseignants sur le rôle des inspecteurs scolaires et des conseillers pédagogiques



Les réponses à l'enquête montrent une perception répandue d'un fort engagement de la part des inspecteurs et des conseillers pédagogiques. Presque la totalité des enseignants a déclaré que les inspecteurs scolaires et les conseillers pédagogiques luttent contre l'absentéisme des enseignants (91 pour cent) et motivent et inspirent les enseignants (84 pour cent). Moins de la moitié des enseignants ont affirmé que les inspecteurs et les conseillers donnent la priorité aux questions d'infrastructure plutôt qu'aux méthodes et pratiques pédagogiques (47 pour cent). Ces données confirment donc celles obtenues lors des entretiens, selon lesquelles les inspecteurs donnent régulièrement des conseils sur les pratiques d'enseignement, les techniques de rattrapage et le comportement en classe, ainsi que sur la manière d'organiser le plan de travail des enseignants. La Figure 10 montre que les inspecteurs scolaires et les conseillers pédagogiques sont plus susceptibles de motiver les enseignants dans les écoles publiques que dans les établissements privés (89 contre 59 pour cent).

Pendant les fermetures d'école en raison de la pandémie de COVID-19, les inspecteurs et les conseillers pédagogiques ont été amenés à concentrer leurs efforts sur l'efficacité de l'enseignement à distance, notamment par le biais des appels aux familles des élèves en collaboration avec les enseignants et les chefs d'établissement (pour l'identification des élèves) (GPE, 2020).

2.4.2. Les défis d'implémentation au niveau sous-national

Comme souligné dans la section précédente, les parties prenantes de l'éducation ont reconnu l'engagement des inspecteurs scolaires et des conseillers pédagogiques, ainsi que leur rôle clé pour encourager l'assiduité et la motivation des enseignants en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement. Cependant, ils soulignent également plusieurs défis qui entravent leur capacité à remplir efficacement leur rôle de suivi.

Parmi ces défis figurent **les contraintes de transport qui limitent les visites des inspecteurs scolaires et des conseillers pédagogiques, notamment dans les écoles éloignées**. Les personnes interrogées expliquent que cela est dû à une allocation budgétaire insuffisante pour le transport, ce qui oblige parfois les inspecteurs scolaires à utiliser leur propre argent pour payer le carburant ou réparer les véhicules en panne. De plus, le manque de personnel d'inspection semble affecter toutes les régions, sauf Niamey. Comme l'explique un répondant à Tillabéri : « il y a un seul inspecteur pour plus de quarante écoles, ce qui rend impossible un suivi régulier ». Un nombre limité de parties prenantes a également souligné que certains inspecteurs et conseillers pédagogiques n'ont pas la formation nécessaire pour exercer leur rôle, en particulier pour gérer des ressources humaines.

En outre, les opportunités de clientélisme aggravent les faiblesses en matière de suivi et d'évaluation. De nombreuses personnes interrogées ont mentionné l'existence d'un système d'échange interpersonnel, voire de collusion, entre certains enseignants et des membres de partis politiques, de sorte que ceux qui ont des relations personnelles avec des hommes occupant des postes politiques élevés bénéficient d'une certaine indulgence. Selon plusieurs directeurs d'école, l'influence politique et les pratiques de clientélisme entravent la capacité de sanction des fonctionnaires infranationaux.

Finalement, les autorités régionales ont souligné le rôle du directeur en tant qu'allié dans la réduction de l'absentéisme, aux côtés des acteurs infranationaux, surtout lorsque l'on prend en compte les difficultés matérielles à surveiller toutes les écoles. Elles ont cependant constaté que certains directeurs d'école ne tiennent actuellement pas de registre officiel de l'absentéisme des enseignants, ou qu'il existe une tendance à ne pas informer les inspecteurs en cas d'absence de l'école.

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

2.5.1. L'engagement limité des parents

Les entretiens suggèrent une corrélation positive entre la présence et la motivation des enseignants et le respect et l'implication des parents. Les écoles où les parents sont très engagés et suivent directement les élèves sont aussi celles où les enseignants sont le plus présents et consacrent généralement plus de temps à l'enseignement. Plusieurs études académiques montrent que l'investissement parental dans l'éducation tend à différer selon le niveau d'éducation des parents et leurs conditions socio-économiques (Terrail, 1992; Saint-Laurent *et al.*, 1994; Pujol et Gontier, 1998; Bouchard *et al.*, 2000).

Lors des entretiens, le faible niveau d'éducation des parents a été identifié comme le facteur le plus important freinant leur implication dans l'éducation de leurs enfants. Les groupes de discussion avec les élèves ont mis en évidence le fait que les parents les sollicitent souvent pour des travaux dans les champs, des travaux domestiques ou des activités génératrices de revenus. Ils empêchent de ce fait les enfants d'aller à l'école. Ce qui pourrait contribuer à expliquer pourquoi le « nombre insuffisant d'élèves » est l'une des principales raisons de l'absence des enseignants de la classe, un facteur plus susceptible de se produire dans les zones rurales et dans les écoles publiques (voir la Figure 5).

La pandémie de COVID-19 a fortement attiré l'attention sur l'importance de l'engagement parental et son impact sur l'élargissement des inégalités existantes dans les niveaux d'apprentissage au sein du système éducatif. Si les parents plus éduqués ont pu accompagner leurs enfants pendant les fermetures d'école, on ne peut pas en dire autant de ceux qui n'ont pas reçu d'éducation formelle. En outre, le plan gouvernemental de réponse à la pandémie reconnaît l'importance de sensibiliser des parents pour qu'ils motivent et soutiennent l'apprentissage de leurs enfants, mais ne fournit pas de mesures précises pour atteindre cet objectif (GPE, 2020).

Les données de l'enquête montrent que seuls 55 pour cent des enseignants ont déclaré se sentir respectés par la communauté, avec des pourcentages significativement plus faibles dans les écoles publiques que dans les établissements privés (51 contre 72 pour cent). Cela pourrait être lié au niveau d'engagement des parents, aussi beaucoup plus faible dans les écoles publiques que dans les écoles privées (48 contre 79 pour cent), comme le montre la Figure 11. Les enseignants des écoles publiques étaient également moins susceptibles d'affirmer que la plupart

« Pour que la communauté intervienne directement, il faut qu'elle soit alphabétisée, qu'elle comprenne l'importance de l'école. Quand vous avez des parents qui sont conscients que l'école doit exister, l'école doit vivre, ils prennent les devants pour pouvoir alerter les autorités sur le fait que les enseignants ne sont pas en classe ».

– Autorité nationale du secteur éducatif

« Sur 40 parents d'élèves, il y en a peut-être 10 qui viennent demander par rapport au travail de leurs enfants ».

– Membre du personnel enseignant d'une école publique à Maradi

« Ils [les parents] ne s'intéressent pas à l'école. Parce que quand l'enfant s'absente même ; il peut venir le matin, pendant la récréation et il retourne à la maison. S'il revient et on lui demande : pourquoi tu es parti à la maison ? Il peut dire que c'est sa maman ou son père qui lui a dit de rester à la maison. Ils ne s'intéressent pas à l'école ».

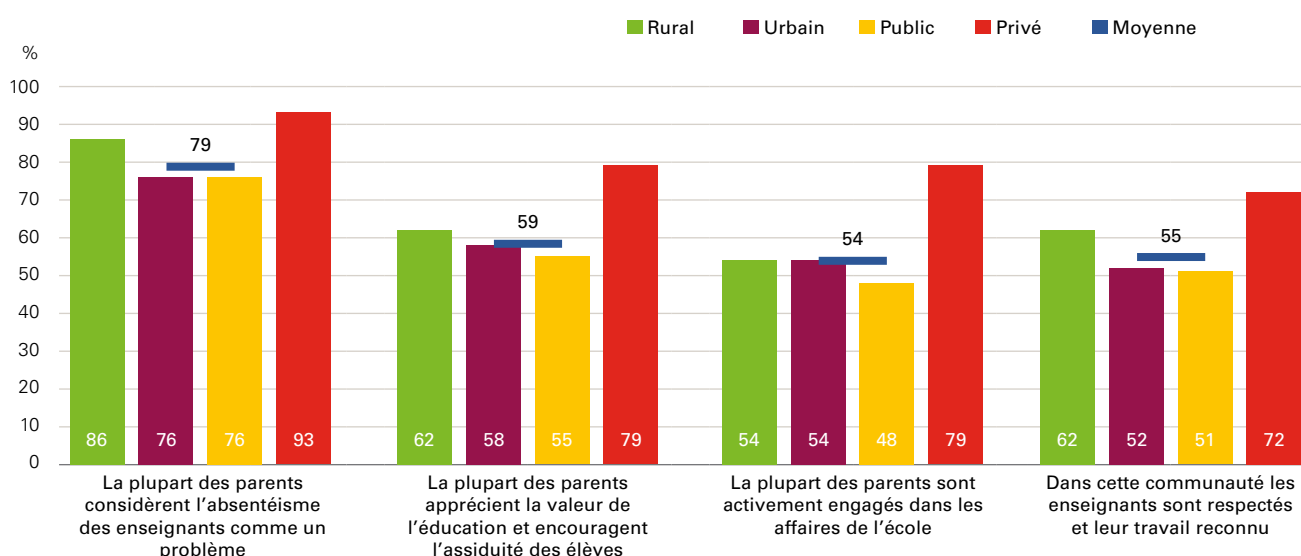
– Membre du personnel enseignant d'une école publique à Diffa

des parents apprécient la valeur de l'éducation et encouragent l'assiduité des élèves (55 contre 79 pour cent). Il semble également y avoir des différences importantes dans la perception de l'engagement parental selon le genre de l'enseignant. La Figure 12 montre que les enseignantes étaient moins susceptibles que les enseignants de se sentir respectées par la communauté et de voir les parents s'engager dans l'éducation de leurs enfants et dans les affaires scolaires. Les données de l'enquête montrent également des variations régionales dans l'engagement parental. Les enseignants des régions de Tillabéri et Diffa étaient moins susceptibles

d'affirmer que les parents accordent de la valeur à l'éducation de leurs enfants que ceux des régions de Maradi et Niamey (39 pour cent à Tillabéri; 47 pour cent à Diffa; 75 pour cent à Maradi; 60 pour cent à Niamey).

L'engagement limité des parents peut contribuer à expliquer la difficulté des enseignants à mieux gérer le mauvais comportement des élèves, qui est pourtant la troisième raison la plus courante de la réduction du temps d'instruction des enseignants (voir la Figure 6).

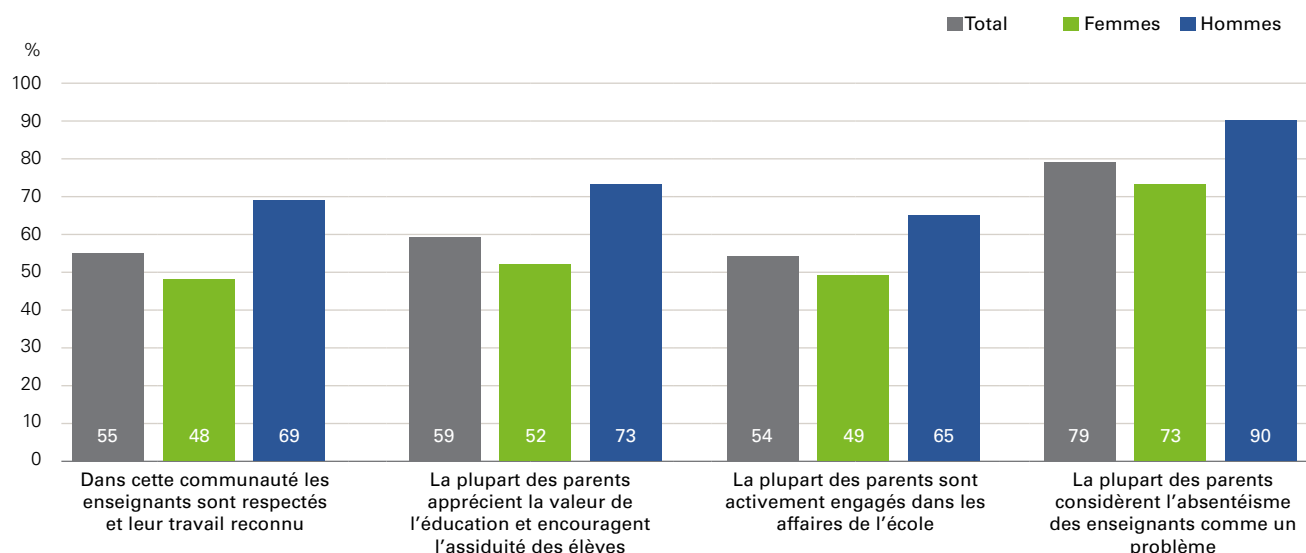
Figure 11 : Perceptions des enseignants sur l'engagement des parents et le respect de la communauté



Les entretiens avec les responsables communautaires montrent qu'une partie du problème semble résider dans l'utilité sociale de l'école, qui n'est pas reconnue par les parents. L'utilité de l'école n'est perçue ni par le gain financier qu'elle peut apporter lorsqu'on obtient un emploi, ni par les connaissances qu'elle permet d'acquérir pour l'amélioration des conditions de vie en général. Certains leaders communautaires ont expliqué que les écoles sont perçues comme des institutions qui ne promettent pas un avenir sûr, comme l'a expliqué le membre d'une APE à Maradi : « Quand tu vas sensibiliser les parents, ils disent qu'il y a des filles qui sont allées jusqu'au CEG²³ et au lycée, mais qu'aucune d'entre elles n'a trouvé du travail ». Par conséquent, certains parents préfèrent envoyer leurs enfants à l'école coranique qui est davantage perçue comme un lieu qui donne aux enfants des connaissances et des compétences.

23 Collège d'enseignement général

Figure 12: Perceptions des enseignants sur l'engagement des parents et le respect de la communauté, par genre de l'enseignant



2.5.2. Des infrastructures communautaires peu développées

Lors des entretiens, les enseignants de certaines communautés ont souligné que la communauté n'avait pas accès aux infrastructures nécessaires, ce qui a affecté leur assiduité et leur ponctualité. Le mauvais état des routes, le manque d'hôpitaux et de banques dans les communautés, et l'insuffisance des transports publics ont été mentionnés comme des dilemmes communs aux enseignants. Comme l'a souligné le directeur d'une école rurale à Maradi : « parfois les enseignants doivent attendre trois jours pour trouver un véhicule qui puisse les emmener à l'école après avoir touché leur salaire dans la ville la plus proche ». Les données de l'enquête montrent que **les problèmes de «transport» faisaient partie des raisons les plus fréquentes pour lesquelles les enseignants étaient absents de l'école**, citées par 9 pour cent des enseignants, ainsi que **la deuxième raison la plus courante de retard ou départ anticipé des enseignants**, mentionnée par 26 pour cent des enseignants. L'incidence négative des problèmes de transport sur la ponctualité des enseignants semble plus forte dans les zones urbaines que dans les zones rurales (31 contre 14 pour cent). Cela pourrait être dû aux embouteillages, qui sont un problème courant dans les zones urbaines.

Il n'est pas surprenant que **le lieu de résidence et la distance par rapport au lieu de travail aient été régulièrement évoqués comme des raisons d'absence et de retard à l'école**. Par exemple, 12 pour cent des enseignants ont indiqué que la « distance avec l'école » était la principale raison pour laquelle ils arrivaient en retard à l'école ou quittaient l'école en avance. De même, les enseignants qui habitent plus loin de l'école (ceux dont le temps pour se rendre à l'école est supérieur à la médiane de l'échantillon – 31 minutes) étaient plus susceptibles de déclarer être peu ponctuels que ceux qui habitent plus près (25 contre 8 pour cent être) (voir le Tableau 8 dans l'Annexe 10). Au cours des entretiens, les personnes interrogées ont établi un lien direct entre les conditions climatiques difficiles, la distance avec l'école et les problèmes de transport qui, conjointement, constituent des défis majeurs auxquels les enseignants sont régulièrement confrontés.

« L'éloignement du domicile de l'enseignant et son école, c'est un facteur que les enseignants utilisent pour justifier leur manque d'assiduité. Un enseignant qui enseigne à la périphérie de Niamey et il loge à Niamey, s'il n'y a pas un moyen de déplacement, il est impossible qu'il soit régulier à l'école et à temps. L'assiduité va prendre un coup. »

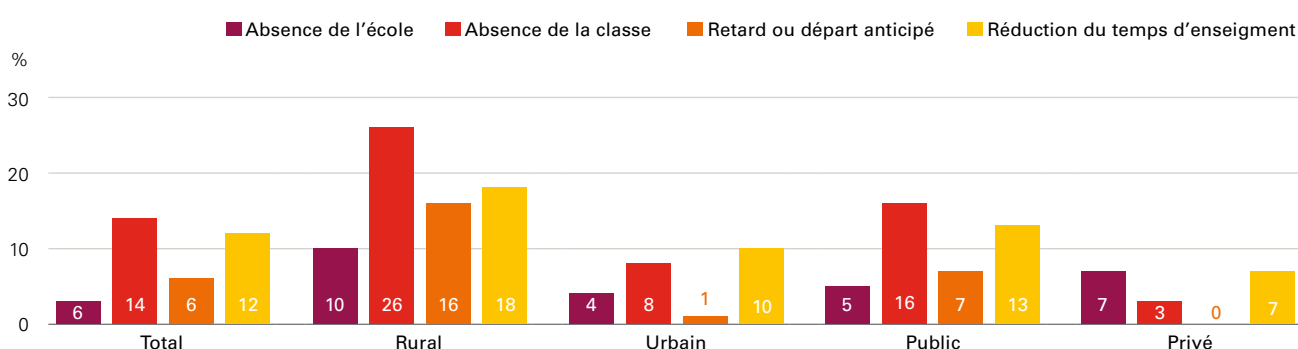
– Autorité nationale du secteur éducatif

Enfin, il est important de contextualiser les problèmes de transport et de distance avec l'école, par rapport au problème de logement des enseignants à proximité des écoles. Lors des entretiens, les autorités nationales et régionales ainsi que les membres de l'APE ont expliqué que les enseignants ne sont pas intéressés par des logements supplémentaires à proximité des écoles, car ils préfèrent pour la plupart vivre dans les zones urbaines ou aussi près que possible de leur grande famille traditionnelle.

2.5.3. Des conditions climatiques difficiles

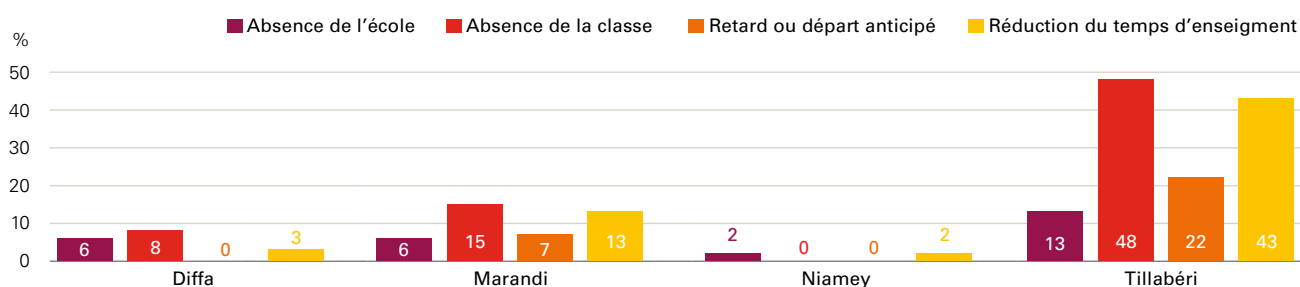
Les Figures 4 à 6 montrent que **les mauvaises conditions climatiques figuraient parmi les principales raisons données par les enseignants pour le manque de ponctualité, l'absence de la classe et la réduction du temps d'enseignement**. Le mauvais temps semble davantage affecter la ponctualité (14 pour cent) et le temps d'instruction des enseignants (12 pour cent) que l'absence de l'école (6 pour cent) et de la salle de classe (6 pour cent) (voir la Figure 13). Lors des entretiens, les enseignants ont indiqué que lorsqu'il pleuvait, tant les enseignants que les élèves ont des difficultés à se rendre à l'école, ce qui les amène à être en retard.

Figure 13: Pourcentage des enseignants ayant indiqué les conditions climatiques comme raison pour leur absence, par forme d'absentéisme



Certains enseignants ont également souligné que l'infrastructure des salles de classe n'offrait pas de protection contre la pluie ou la chaleur extrême. Il leur est donc difficile d'être présents dans la classe ou de poursuivre les cours. Pendant la sécheresse, lorsqu'il y a beaucoup de poussière et de vent, l'absence d'enseignement était justifiée par le fait que le bruit est si fort qu'il est impossible pour les enseignants de continuer à enseigner et pour les élèves de suivre le cours. Et même lorsqu'ils parviennent à continuer à enseigner, le temps consacré à l'enseignement est souvent réduit. Les données de l'enquête suggèrent que les mauvaises conditions climatiques ont davantage affecté la ponctualité et la présence en classe des enseignants des écoles rurales et publiques que celles des enseignants des milieux urbains et privés (voir la Figure 13). Au niveau régional, il existe également des différences importantes: Tillabéri est la région la plus touchée par les mauvaises conditions météorologiques pour toutes les formes d'absence (voir la Figure 14). Cela peut s'expliquer par les problématiques humanitaires qui affectent particulièrement cette région (comme expliqué dans la section 2.3.5) et qui exercent une forte pression sur les infrastructures existantes et sur les enseignants. À cela s'ajoutent la sécheresse et les inondations qui ont particulièrement touché la région de Tillabéri et endommagé les infrastructures scolaires.

Figure 14: Pourcentage d'enseignants ayant indiqué les conditions climatiques comme raison pour leur absence, par forme d'absentéisme et région



2.6. Facteurs au niveau scolaire affectant l'assiduité des enseignants

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

Les résultats de l'étude TTT indiquent que **le directeur d'école joue un rôle crucial dans le suivi de l'assiduité des enseignants ainsi que dans l'implication des enseignants**. Leur capacité de supervision a été reconnue par les enseignants comme l'un des facteurs les plus pertinents pour vérifier l'assiduité, la ponctualité et la préparation des enseignants. Dans les réponses à l'enquête, 94 pour cent des enseignants ont déclaré que les directeurs étaient toujours présents à l'école et 93 pour cent se sont dits satisfaits des commentaires qu'ils recevaient des directeurs.

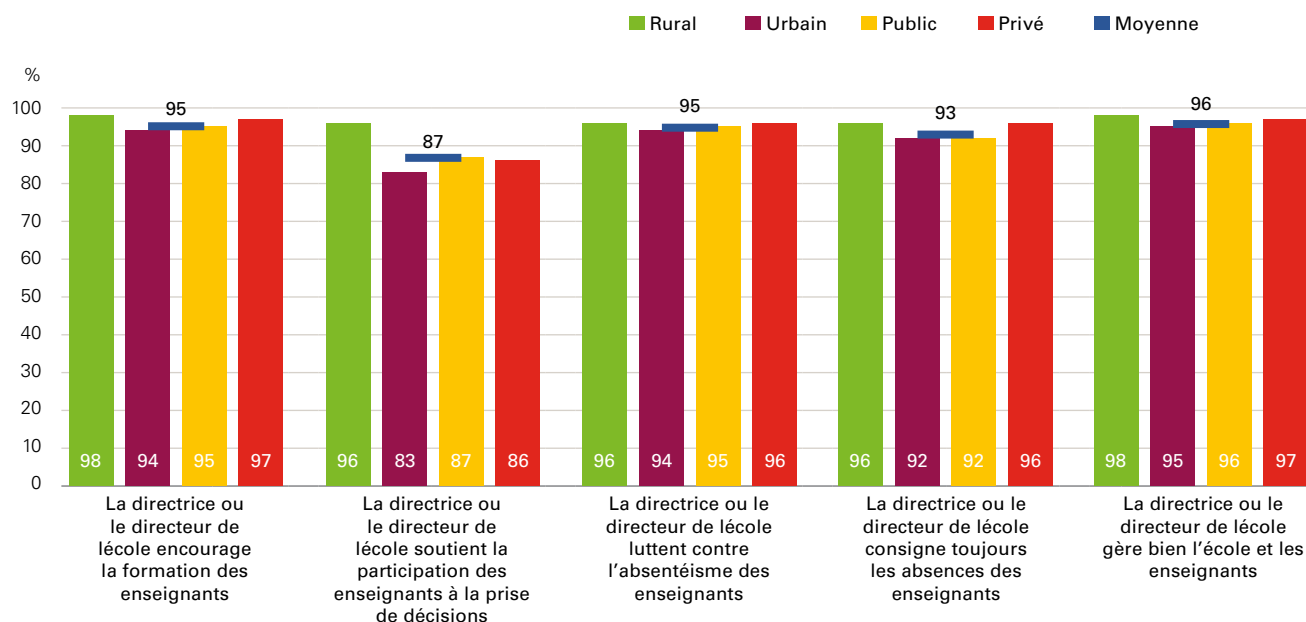
Lors des entretiens, la plupart des enseignants ont mentionné l'existence des mécanismes de contrôle des absences et de la ponctualité, sous la forme de carnets qui enregistrent l'entrée et, dans certaines écoles, la sortie des enseignants des locaux scolaires. Cela a aussi été confirmé par les réponses à l'enquête, puisque **la grande majorité des enseignants (93 pour cent) a déclaré que le directeur de l'école consigne toujours les absences des enseignants** (voir la Figure 15). Certains directeurs enquêtent activement sur la présence en classe et la préparation des enseignants, en circulant souvent dans les classes lors de leurs décharges de cours. Les données de l'enquête suggèrent que les enseignants qui sont souvent absents de la classe sont aussi moins susceptibles d'affirmer que le directeur de l'école lutte contre l'absentéisme des enseignants que leurs collègues qui sont souvent en classe (81 contre 97 pour cent). Les enseignants qui réduisent fréquemment leur temps d'enseignement sont également moins susceptibles de partager cet avis que leurs homologues qui ne le font pas (82 contre 97 pour cent). Cela suggère que **les directeurs d'école jouent un rôle crucial, non seulement dans le suivi des formes traditionnelles d'absentéisme (l'absence de l'école, le retard ou départ anticipé), mais aussi dans la dissuasion des manifestations plus subtiles, telles que l'absence de la classe et la réduction du temps d'enseignement**.

Dans toutes les régions, les entretiens avec les autorités nationales et les dirigeants communautaires montrent que les enseignants sont généralement perçus comme étant plus assidus dans les écoles privées que dans les écoles publiques. Dans les écoles privées, il existe des mécanismes pour enregistrer les différents types d'absence des enseignants, ainsi que plus des moyens de sanction. Ceci est lié à leur type de contrat et au système de paiement des salaires des enseignants dans le secteur privé. Dans les écoles privées, c'est généralement le directeur qui gère le paiement des enseignants, il dispose donc de moyens de sanctions spécifiques. Les données de l'enquête ne montrent pas de différences significatives entre les enseignants des écoles privées et publiques en termes d'absence de l'école et de la classe, ainsi qu'en matière de ponctualité. Néanmoins, le Tableau 8 suggère que les enseignants des écoles privées sont radicalement moins susceptibles de réduire leur temps d'enseignement que leurs collègues des établissements publics (0 pour cent contre 14 pour cent).

Enfin, la capacité de leadership du directeur est également considérée comme cruciale pour une bonne ambiance dans l'école et pour une meilleure motivation des enseignants. La grande majorité des enseignants ont affirmé que le directeur encourage la formation des enseignants (95 pour cent), qu'il soutient la participation des enseignants à la prise des décisions (87 pour cent) et qu'il gère bien l'école et le personnel enseignant (96 pour cent) (voir la Figure 15). Il semble cependant que les directeurs d'école des zones rurales sont plus susceptibles d'impliquer les enseignants dans la prise de décision que ceux des zones urbaines (96 contre 83 pour cent).

Il convient de noter qu'en raison de la pandémie, un leadership fort de la part des directeurs d'école sera crucial pour aider les enseignants à assumer leurs nouvelles responsabilités, telles qu'établies dans le plan gouvernemental de relance de l'éducation. Ce plan inclut le soutien psychosocial des élèves, l'évaluation des lacunes d'apprentissage et l'adhésion aux mesures sanitaires en classe (Banque mondiale, 2020).

Figure 15: Perceptions du rôle du directeur de l'école par les enseignants



2.6.2. Infrastructures scolaires et matériel pédagogique

Malgré l'investissement du gouvernement dans l'amélioration des infrastructures scolaires au cours de la première phase du PSEF (pour des informations plus détaillées, voir l'Annexe 7), des défis importants demeurent dans de nombreuses écoles à travers le pays. Il existe un besoin évident de salles de classe supplémentaires et d'infrastructures telles que les laboratoires, les bibliothèques, ainsi que les livres, guides et autres aides pédagogiques. La mise en place des mesures de sécurité en lien avec la pandémie constituera un défi lors de la réouverture des écoles.

Les observations des écoles ont révélé que les écoles publiques des zones rurales ont les plus grands besoins d'investissement. Comme l'a expliqué un représentant de l'autorité nationale, en raison de l'incapacité à fournir suffisamment de salles de classe en dur pour les élèves au cours des années 1990, des pailloles ont été construites pour assurer la généralisation de l'éducation dans les zones rurales. Ces pailloles qui servaient de salles de classe devaient être temporaires, mais les visites effectuées dans le cadre de l'étude TTT ont permis de constater qu'elles sont encore très répandues. Selon les fiches d'observation, l'environnement dans pailloles n'est parfois pas propice à l'apprentissage. Dans ces classes, les élèves sont assis à quatre par table alors que dans les classes permanentes ils sont au maximum deux ou trois élèves par table. La lumière est également un défi dans ces salles de classe précaires.

« Pour les classes en matériaux définitifs, les portes et les fenêtres sont fonctionnelles, elles se ferment correctement à clef et les fenêtres disposent de crochets. Mais la classe en paillole n'a ni portes ni fenêtres. Si les classes en dur sont agréables, celle en paillole l'est nettement moins : il y a peu d'espace car cette classe ne respecte pas les normes de dimension (9m sur 7m) et les enfants sont assis à 4 par table. Dans les salles en paillole, les tableaux noirs sont visibles mais certains sont dégradés. »

– Membre du personnel enseignant d'une école à Niamey

En plus, les données qualitatives suggèrent que, **dans plusieurs localités rurales, les classes ne sont pas construites à temps pour le début de l'année scolaire et les cours commencent par conséquent plus tard que prévu.** Un représentant de l'autorité nationale l'a commenté en ces termes: « *[il faut améliorer les politiques] pour qu'on ait des classes à temps, qu'on ne commence pas une rentrée tardive et qu'on ne finisse pas l'année scolaire précocement. Là aussi on est en train de le vivre, généralement vous pouvez faire 2 à 3 mois sans avoir des classes construites ou bien des classes en paillote qui sont déjà confectionnées dans des écoles. Nous voyons des enseignants sous des arbres à l'ombre en train de travailler. Ce n'est pas facile, parce que les conditions ne sont pas réunies, si l'enseignant n'a pas de motivation, il peut ne pas venir à l'école.* » Les visites sur le terrain ont mis en évidence qu'un problème majeur avec les paillotes est le temps qui s'étend entre la décision de construire une salle de classe et la disponibilité effective de celle-ci pour les activités d'enseignement. Les visites sur le terrain ont également révélé l'existence de nombreux cas de chantiers de construction arrêtés et inachevés, en raison d'un manque de financement.

Lors des entretiens, **l'absence de clôtures dans les écoles, en particulier dans les zones rurales, a souvent été mentionnée comme un facteur affectant le temps d'apprentissage et d'enseignement,** car les animaux pénètrent souvent dans les salles de classe, interrompant les cours et obligeant les élèves à les chasser. Le manque d'électricité, d'installations d'eau adéquates et l'insuffisance de latrines ont une influence négative sur la motivation des enseignants, en particulier dans les localités où l'eau est rare et où les réseaux de distribution d'eau sont peu développés. Dans certaines écoles, il n'y a pas de latrines pour les élèves et il n'y a qu'une seule latrine pour tout le personnel enseignant, souvent fermée à clé après l'usage pour empêcher son utilisation par des personnes extérieures à l'école. De plus, de nombreuses écoles dépendaient de forages et de réservoirs qui sont souvent inopérants. Bien que les répondants n'aient pas établi de lien direct entre le manque d'eau et d'électricité et l'absentéisme, il est très probable que ces difficultés affectent la motivation des enseignants.

« L'école est située au milieu du quartier. Sa cour n'est pas clôturée. Les animaux peuvent la traverser facilement, même pendant les heures de cours. Cette perméabilité expose les élèves et les enseignants à des risques ou des dangers multiples et imprévisibles comme les incursions des animaux d'une part et d'autre part de bruits qui peuvent perturber l'apprentissage ».

– Membre du personnel enseignant d'une école publique à Tillabéry

« Ça [le manque du matériel] peut être un facteur pour retarder, par exemple, la présentation de certains cours. Certains cours ont besoin de matériels. Donc si c'est insuffisant, il faut prêter ailleurs et revenir. Là, ça peut impacter sur le temps. »

– Autorité régionale du secteur éducatif

Outre l'insuffisance d'infrastructures scolaires adéquates, le **manque de matériel pédagogique affecte également le temps que les enseignants consacrent à l'enseignement.** La Figure 6 montre que le manque de matériel didactique nécessaire au bon déroulement du cours est la deuxième cause principale limitant le temps d'enseignement, mentionnée par 27 pour cent des enseignants. Les groupes de discussion avec les élèves ont confirmé que l'accès des élèves au matériel didactique, tel que les livres, les cahiers, les crayons et les gommes, était considéré insuffisant dans la majorité des écoles, notamment dans les zones rurales. Les élèves, surtout dans les écoles publiques, ont affirmé qu'ils devaient souvent partager livres et cahiers. **Les écoles privées des zones urbaines sont généralement mieux équipées et offrent un meilleur environnement de travail aux enseignants.** Les murs des salles de classe des écoles privées affichent souvent des supports didactiques, tels que des dessins, des cartes géographiques, des images. Comme le montre la photo ci-contre, prise dans une école privée de Niamey, la salle de classe est équipée d'un nombre suffisant de pupitres adaptés à l'âge des élèves.

Finalement, les résultats des entretiens suggèrent que le manque de guides et de matériel pédagogique peut réduire la confiance des enseignants dans l'exécution des cours et donc en même temps contribuer à la réduction de leur temps d'enseignement.

2.6.3. Santé et le niveau des élèves

Le bien-être des élèves dans les écoles primaires nigériennes est considéré comme faible et se manifeste clairement au niveau de l'école. Lors des entretiens, un accent particulier a été mis sur la question de la nutrition des élèves, qui est étroitement liée à la situation d'insécurité alimentaire qui touche plusieurs familles, notamment dans les zones rurales. De nombreux enseignants ont souligné qu'il n'est pas rare que les élèves arrivent à l'école sans avoir mangé ou que les élèves n'apportent pas de nourriture pour la

récréation. Dans l'ensemble, **les données de l'enquête et des entretiens indiquent que la faim des élèves constitue un défi particulier dans les écoles publiques rurales et peut entraîner une réduction du temps d'enseignement.** Les enseignants ont signalé que les élèves ont parfois faim et ne suivent pas la leçon, ce qui oblige l'enseignant à répéter plusieurs fois la même leçon afin de transmettre le contenu aux enfants. Les données de l'enquête confirment ces résultats, puisque les problèmes de santé ont été cités par les enseignants comme la principale raison de la réduction du temps d'instruction, surtout dans les écoles rurales (56 contre 25 pour cent dans les écoles urbaines). Les enseignants des écoles publiques étaient également plus nombreux à citer les problèmes de santé comme cause de la réduction du temps d'instruction que ceux des écoles privées (40 contre 14 pour cent) (voir la Figure 6). Au niveau régional, il existe également des différences importantes. La Figure 16 montre que les problèmes de santé sont particulièrement répandus à Tillabéri, par rapport aux autres régions. Pour plusieurs personnes interrogées, la présence d'une cantine à l'école est l'une des solutions à développer pour améliorer la fréquentation scolaire et l'apprentissage des élèves.

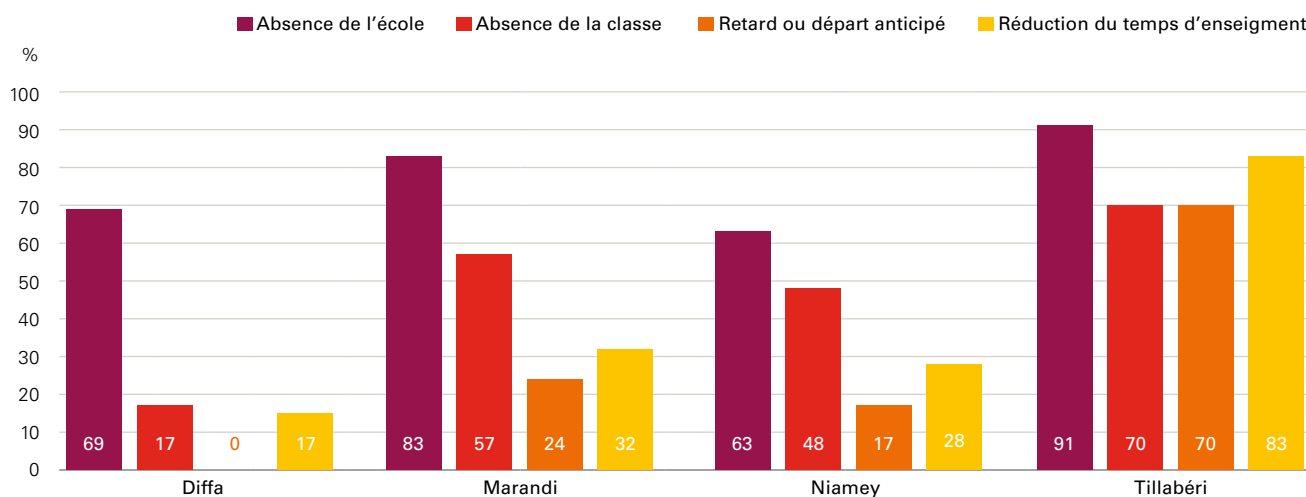
De plus, **le faible niveau des élèves a été cité comme un défi pour le temps d'enseignement.** L'une des principales raisons pour lesquelles les enseignants réduisent leur temps d'enseignement est la difficulté des élèves à suivre les cours, ce qui a été mentionné par 12 pour cent d'entre eux. Cette situation semble plus fréquente chez les enseignants des écoles rurales que chez les enseignants des écoles urbaines (20 contre 8 pour cent). Les enseignants des écoles publiques étaient également les seuls à citer le faible niveau des élèves comme cause de la réduction du temps d'instruction (14 contre 0 pour cent dans les écoles privées) (voir la Figure 6). Selon les autorités nationales, le Certificat de fin d'Études Primaires supprimé en 2014 a été remplacé par un mécanisme moins formel et plus décentralisé. Les autorités nationales ont souligné que ce mécanisme décentralisé ne garantit pas la qualité de la formation, car il ne permet plus de comparer les notes des élèves au niveau national. Plusieurs enseignants se sont plaints que les élèves n'ont pas le niveau adéquat pour suivre le cours, ce qui crée des différences de niveaux au sein d'une même classe. Ce point a été confirmé par les discussions de groupe, qui ont mis en évidence la fréquence à laquelle les enfants ne parviennent pas à suivre le cours parce que certains ne savent pas lire alors qu'ils sont en fin de cycle primaire²⁴. Il a souvent été mentionné que l'enseignant est fréquemment obligé de répéter le contenu d'une classe précédente pour s'assurer que tous les élèves progressent à la même vitesse, réduisant ainsi le temps qui aurait dû être consacré à l'enseignement de nouveaux sujets.

« Il y a [des élèves] qui comprennent et d'autres qui ne comprennent pas. Il y en a aussi d'autres qui ont faim et qui ne comprennent pas, donc ils se couchent sur la table. »

– Groupe d'étudiants d'une école publique à Niamey

24 Une étude de la Banque mondiale estime que 99 pour cent des enfants nigériens à la fin d'école primaire ne maîtrisent pas la lecture (Banque mondiale, 2019).

Figure 16: Pourcentage des enseignants qui ont identifié la santé comme une raison principale de l'absentéisme, par région

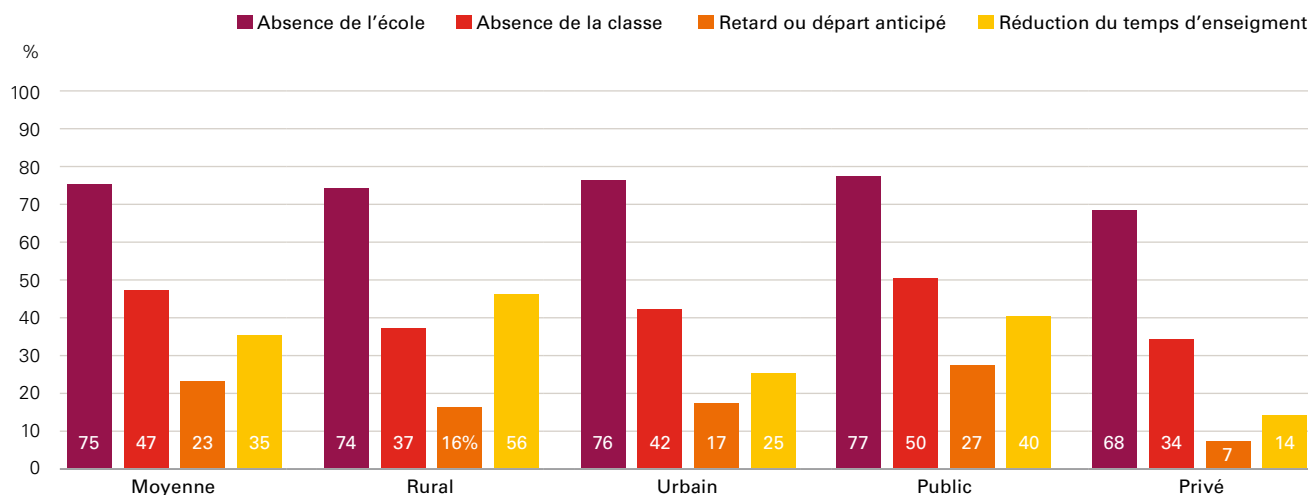


2.7. Facteurs au niveau individuel affectant l'assiduité des enseignants

2.7.1 Santé et obligations personnelles et sociales

Les enseignants, aussi bien lors des entretiens que dans leurs réponses à l'enquête, ont indiqué que la santé était une raison récurrente pour laquelle ils sont absents de l'école ou de la classe, arrivent en retard ou partent plus tôt que prévu, ce qui réduit leur temps d'enseignement. Les Figures 3 à 6 montrent que les « problèmes de santé » sont un facteur clé mentionné par les enseignants pour tous les types d'absentéisme. Les maladies personnelles ou celles d'un enfant ou d'un membre de la famille sont les raisons les plus fréquemment invoquées par les enseignants pour justifier leur absence. Les enseignants ont souvent décrit les absences pour des raisons de santé comme légitimes, ce qui peut expliquer leur volonté de les signaler initialement et d'en parler longuement au cours des entretiens. La Figure 17 montre que trois enseignants sur quatre ont mentionné des problèmes de santé comme raison de leur absence de l'école (75 pour cent), et près de la moitié des enseignants interrogés ont affirmé qu'il s'agissait de la raison pour leur retard ou pour leur départ anticipé (47 pour cent). La ponctualité est particulièrement entravée par des problèmes de santé dans les zones rurales, par rapport aux zones urbaines (58 contre 42 pour cent). Bien que la santé ait été mentionnée par les enseignants comme un facteur clé de l'absence de la classe (23 pour cent), elle l'est davantage dans les zones rurales que dans les zones urbaines (37 contre 17 pour cent). Ce qui suggère que le manque d'infrastructures de santé et les conditions de vie et de travail dans les zones rurales influencent négativement la santé des enseignants, comme le confirment plusieurs entretiens. Cela peut également expliquer pourquoi les enseignants des écoles rurales ont été plus nombreux que ceux des écoles urbaines à déclarer que la santé est un facteur d'utilisation limitée du temps de classe (56 contre 25 pour cent). Certains enseignants ont déclaré que la fatigue et la faim réduisent considérablement leur temps d'enseignement. Les problèmes de santé semblent également une raison d'absence de la classe et de réduction du temps d'instruction plus fréquents dans les écoles publiques que dans les établissements privés, comme le montre la Figure 17.

Figure 17: Pourcentage des enseignants qui ont identifié la santé comme une raison principale de l'absentéisme



Les entretiens révèlent **une perception répandue selon laquelle les enseignantes ont tendance à s'absenter de l'école plus souvent et à être moins ponctuelles que leurs collègues masculins**. Les directeurs ont indiqué que les femmes doivent faire face à des réalités spécifiques, telles que la grossesse et les responsabilités familiales, qui sont des obstacles qui limitent leur assiduité. Selon les données de l'enquête TTT, **bien que les enseignantes étaient légèrement plus susceptibles que les enseignants d'identifier la santé comme la principale raison de leur absence de l'école (79 contre 69 pour cent), et leur retard ou départ anticipé (48 contre 46 pour cent), les différences ne sont pas statistiquement significatives**. Dans le cas de l'absence de la classe et de la réduction du temps d'enseignement, les différences entre les genres sont inversées. En effet, respectivement 24 et 37 pour cent d'enseignant masculins ont déclaré que la santé était la principale raison de leur absence de la classe et de la réduction du temps effectif d'enseignement, contre seulement 23 et 34 pour cent des enseignantes. Ces résultats suggèrent que les enseignantes ne sont pas plus absentes de la classe ou ne réduisent pas leur temps consacré à l'enseignement.

Les obligations familiales, sociales et communautaires étaient des raisons fréquemment citées pour lesquelles les enseignants sont absents de l'école ou ne sont pas ponctuels. En effet, respectivement 15 et 20 pour cent des enseignants ont cité des **« raisons de famille » comme la raison de leur absence de l'école et de leur manque de ponctualité** (voir les Figures 3 et 4). Cet argument était plus fréquent pour les deux types d'absence dans les écoles rurales que dans les écoles urbaines (30 contre 8 pour cent et 34 contre 14 pour cent, respectivement). Les raisons familiales étaient plus fréquemment mentionnées par les enseignants des écoles publiques que par ceux des écoles privées, tant pour l'absence de l'école que pour le manque de ponctualité (18 contre 4 pour cent pour l'absence de l'école; 24 contre 0 pour cent pour le manque de ponctualité). Les raisons familiales étaient également plus souvent mentionnées par les enseignants que par les enseignantes comme raison d'absence de l'école (24 contre 11 pour cent).

Finalement, 8 pour cent des enseignants ont mentionné les « obligations sociales ou communautaires » comme raison de l'absence de l'école et de retard ou départ anticipé. Les participants ont indiqué que les funérailles, les mariages, et autres obligations sociales dans la communauté étaient des raisons courantes pour lesquelles ils n'étaient pas ponctuels ou présents à l'école. Les données de l'enquête indiquent que les obligations sociales et communautaires semblaient affecter davantage la présence des enseignants dans les écoles rurales que dans les écoles urbaines (14 contre 5 pour cent). Cette motivation semble être évoquée exclusivement par les enseignants des écoles publiques par rapport à leurs collègues des écoles privées (9 contre 0 pour cent).

Chapitre 3. Perspectives sur le renforcement de la fréquentation des enseignants

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

Le suivi des enseignants et des enseignantes

Dans la plupart des écoles du Niger, il existe des mécanismes pour signaler, surveiller et sanctionner l'absentéisme des enseignants, y compris l'absence de l'école et le manque de ponctualité, mais leur mise en œuvre est souvent problématique en raison du manque de capacités et de ressources. Afin d'encourager l'application cohérente des mécanismes de suivi et de gestion des enseignants, il est important d'envisager plusieurs mesures.

- Les résultats de l'étude TTT indiquent que le directeur joue un rôle crucial dans le suivi de l'assiduité des enseignants. Il est donc essentiel de veiller à ce que tous les directeurs et les directrices d'écoles publiques et privées aient accès à des cours et des outils de formation sur le leadership scolaire et la gestion des enseignants. Cela comprend le suivi et la supervision des enseignants, la mise en œuvre et la supervision des programmes ainsi que le leadership pédagogique et la mobilisation des ressources. Faire de cette formation une condition préalable au recrutement ou à la promotion au poste de directeur (avec d'autres objectifs et critères clairement définis) est également important pour garantir une amélioration de la gestion des enseignants dans chaque école.
- Les entretiens montrent que les inspecteurs et les conseillers ont des difficultés à accomplir leurs tâches de manière efficace ou cohérente, principalement en raison du manque de ressources suffisantes. Il est donc suggéré d'explorer l'utilisation de la technologie pour garantir des niveaux élevés de présence des enseignants. Les interventions basées sur la technologie, telles que l'installation de caméras dans les salles de classe ou les empreintes digitales biométriques dans les écoles, pourraient être une solution. Toutefois, des preuves empiriques suggèrent que ces interventions peuvent ne pas fonctionner, voire entraîner une baisse de l'assiduité scolaire ou de la satisfaction au travail (Banerjee, Glennerster et Duflo, 2008 ; Dhaliwal et Hanna, 2014). Il est donc nécessaire d'agir avec prudence et de planifier les interventions technologiques par le biais d'un processus consultatif dans lequel les enseignants peuvent exprimer leurs préoccupations immédiates.
- Il est envisagé d'intensifier les efforts pour lutter contre toutes les formes d'absentéisme des enseignants et des enseignantes, y compris l'absence de la classe et la réduction du temps d'enseignement. Les résultats du TTT montrent que les moyens typiques utilisés par les inspecteurs ainsi que par les directeurs pour contrôler l'assiduité et la ponctualité des enseignants prennent la forme de contrôles aléatoires des cahiers qui enregistrent les entrées et les sorties des locaux. Il est donc important pour les acteurs d'élargir leur notion d'absentéisme pour y inclure d'autres formes d'absentéisme, comme la réduction du temps d'enseignement. Au Kenya, par exemple, un outil d'évaluation et de développement des performances des enseignants (Teacher Performance Appraisal and Development, TPAD) a été introduit pour contrôler systématiquement le temps d'enseignement dans les écoles primaires²⁵.

25 Les enseignants et les directeurs doivent enregistrer les informations qui concernent le temps d'enseignement effectif sur le système TPAD en ligne.

L'engagement des parents et de la communauté

L'analyse des données met en évidence la valeur ajoutée de l'engagement des parents et de la communauté en général dans la régularité de la présence des enseignants à l'école. Cependant, dans toutes les régions, les parties prenantes ont reconnu la déconnexion des écoles avec les communautés qu'elles desservent. Les recommandations suivantes sont proposées pour surmonter ce problème :

- Dans les communautés à faible niveau socio-économique, les directeurs et les enseignants doivent redoubler d'efforts pour communiquer avec les parents par le biais de réunions parents-enseignants et d'une représentation accrue des parents dans les CGDES. Ceci est particulièrement nécessaire lors de la réouverture des écoles, afin d'accompagner la remise à niveau de tous les élèves après la fermeture des écoles en raison de la COVID-19. Un engagement accru des parents peut également avoir des effets positifs sur la motivation des enseignants et donc sur leur assiduité et leur temps de travail, pour autant que les règles institutionnelles soient claires (Barrera-Osorio *et al.*, 2020).
- Encourager la participation des parents et de la communauté, en particulier dans les écoles publiques rurales et à faibles revenus, est un autre moyen d'améliorer la responsabilisation et l'assiduité des enseignants. Dans un premier temps, cela implique que la représentation des parents et de la communauté au sein des conseils de gestion des écoles soit renforcée. La sensibilisation et le renforcement des capacités des acteurs communautaires sont également nécessaires pour accroître leur capacité et leur motivation à surveiller le comportement des enseignants. Cependant, pour que les programmes d'engagement communautaire puissent augmenter les performances et l'assiduité des enseignants, l'expérience en matière d'organisation communautaire et l'adhésion des enseignants sont des conditions préalables importantes. Il faut veiller à ce que l'offre éducative résonne avec les besoins et les aspirations des enfants et des parents, en particulier dans les régions où il existe un écart croissant entre la culture et la langue apprises à l'école et celles de la communauté. Cela peut inclure :
 - Établir des liens entre l'école et la culture locale, qui favorisent le respect mutuel.
 - Développer des supports pédagogiques dans une langue que les élèves et les parents sont susceptibles de comprendre.
 - Explorer les moyens d'intégrer officiellement les enseignants *Duksi*²⁶ et *Madrassa*²⁷ dans l'enseignement laïc et inversement.
- Les données indiquent la précarité dans laquelle vivent la plupart des élèves et leurs parents. Cela compromet largement l'assiduité des élèves et l'engagement des parents, et par la suite la qualité de l'apprentissage et l'assiduité des enseignants. Il faut envisager d'institutionnaliser la poursuite des programmes alimentaires actuels au profit des zones dans le besoin, en partenariat avec des ministères tels que le Ministère de la Santé.

La formation des enseignants et des enseignantes

Malgré la volonté politique de former chaque enseignant nouvellement recruté, de nombreux enseignants contractuels ne disposent toujours pas des connaissances du contenu et des compétences professionnelles nécessaires à un enseignement efficace. À cet effet, les recommandations suivantes sont proposées :

- Il est recommandé de renforcer le contenu de la formation initiale des enseignants contractuels afin qu'elle réponde aux besoins des élèves, surtout en ce qui concerne l'Approche Par Compétences (APC) retenue comme approche pédagogique au primaire.

26 Le terme « *Duksi* » désigne les institutions islamiques non formelles qui mettent l'accent sur l'enseignement du Coran et d'autres valeurs islamiques.

27 Le terme « *Madrassa* » est utilisé pour désigner les établissements d'enseignement qui incluent l'éducation islamique dans leur programme (c'est-à-dire l'étude du Coran et les études islamiques) et qui utilisent l'arabe et la langue officielle du pays comme supports d'enseignement.

- Les activités de formation continue telles que les CAPED devraient avoir lieu les week-ends ou les jours fériés afin de minimiser l'absentéisme et de garantir l'achèvement du programme scolaire par les enseignants. Pour cela, le Ministère de l'Éducation pourrait profiter de l'attention portée à l'enseignement à distance pendant la pandémie de COVID-19 et promouvoir des initiatives de formation à distance pour les enseignants, qui n'interfèrent pas avec les heures de cours. S'assurer qu'un nombre suffisant d'enseignants est disponible pour remplacer les enseignants en formation pendant les jours de classe est une autre façon de minimiser l'absentéisme dû à la formation et de protéger l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée des enseignants.

Les modalités de paiement des salaires

L'utilisation de Niger-Poste pour livrer les salaires a été mentionnée comme une initiative positive, bien que certaines difficultés subsistent. Les entretiens ont permis d'identifier les recommandations suivantes pour améliorer la collecte des salaires :

- Augmenter le nombre de points de paiement, en particulier dans les zones reculées où les enseignants doivent souvent voyager pendant des jours pour percevoir leur salaire. Une autre option consiste à mettre en place un système de rotation au niveau des écoles, afin de minimiser les absences des enseignants pendant les périodes de collecte. Dans les zones disposant d'une connexion Internet adéquate, des alternatives, telles que la banque mobile, peuvent également être envisagées. L'expérience du Kenya et de la République de Tanzanie en matière de services mobiles (qui permettent aux utilisateurs de déposer, retirer et transférer de l'argent et de payer des biens et services avec leur téléphone portable) pourrait constituer des exemples intéressants.

La sécurité des écoles dans les zones à risque

- Envisager de mettre en place des mesures pour protéger les enseignants exerçant dans des zones à haut risque, notamment des systèmes de signalement et de réaction rapides en cas d'attaques contre des écoles. L'ouverture d'une ligne d'assistance téléphonique permettant aux enseignants et aux parents d'élèves de signaler rapidement aux forces de sécurité locales et aux autorités responsables de l'enseignement public les menaces ou les attaques contre les écoles pourrait être une solution.
- Prendre des mesures législatives concrètes pour augmenter la sécurité des écoles en s'inspirant des exemples de bonnes pratiques d'autres pays de l'Union africaine. La mise en œuvre de la déclaration sur la sécurité dans les écoles et des « *lignes directrices pour la protection des écoles et des universités contre l'utilisation militaire durant les conflits armés* » (GCPEA, 2014) pourrait être un exemple à considérer.
- Envisager de permettre aux enseignants de mettre une description alternative de leur profession sur leur carte d'identité, afin de réduire le risque d'être pris pour cible dans certaines régions du pays.

L'environnement scolaire

Les données de l'étude TTT ont révélé que la rentrée scolaire, surtout dans les milieux ruraux, est une question épineuse. D'après les fiches d'observation, les paillotes qui servent de salle de classe, initialement construites de manière temporaire, sont désormais considérées comme non durables. Dans ce contexte, même s'il serait souhaitable de privilégier à long terme les constructions de classes en matériaux définitifs, plutôt que d'insister sur la disparition des paillotes dans un avenir raisonnable, les résultats montrent qu'il est possible d'adapter les paillotes. Trois stratégies peuvent à cet égard être envisagées :

- Chercher à réduire le retard dans le démarrage effectif des cours, surtout dans les écoles rurales ayant des classes en paillote. Des initiatives très positives ont déjà été prises dans le cadre de la préparation de la seconde phase du PSEF.

- Augmenter la durée journalière de l'école ou modifier la structure des programmes pour les matières les plus fondamentales (le français et les mathématiques). Des initiatives très positives ont déjà été prises dans ce sens par le MEP avec le « Programme d'Enseignement d'Urgence » (avril 2018), suivi du « Programme d'Enseignement Prioritaire » (février 2019) qui se focalisent sur les apprentissages fondamentaux.
- Travailler stratégiquement avec les partenaires de développement, les ONG, les ministères d'exécution, les communautés, les parents et les autres parties prenantes, pour la fourniture d'infrastructures et de matériel pédagogique dans toutes les écoles primaires publiques.
- Donner la priorité aux écoles bondées acceptant un grand nombre d'élèves déplacés afin d'augmenter leur capacité, notamment en déployant des enseignants supplémentaires et en fournissant plus de tables-bancs et d'équipements. En cas de budget limité, il serait possible d'envisager un élargissement des espaces d'apprentissage temporaires et d'autres programmes « *d'éducation en situation d'urgence* » à un plus grand nombre de villes et de sites accueillant un grand nombre de personnes déplacées, avec l'aide de partenaires externes.

Renforcer la collaboration avec les parties prenantes non éducatives

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

Références

- Alcázar, L., Rogers, F. H., Chaudhury, N., Hammer, J., Kremer, M., et Muralidharan, K., Why are Teachers Absent? Probing Service Delivery in Peruvian Primary Schools. *International Journal of Educational Research*, 2006, 45(3), 117–136.
- Assane Igodoe, A., Les Enseignantes du Primaire au Niger : Agents de Promotion de la Scolarisation des Filles ? *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 2018, (17), 75–95.
- Banerjee, A. V., Glennerster, R. et Duflo, E., Putting a Band-aid on a Corpse : Incentives for Nurses in the Indian Public Health Care System. *Journal of the European Economic Association*, 2008, 6(2–3) 487–500.
- Banque mondiale, *Indicateurs de Prestation de Service Niger : Education 2015*. Rapport technique sur l'éducation. Equipes Santé-Nutrition-Population, Education et Gouvernance. Washington, DC, World Bank, 2017, <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/28471>. Consulté le 20 juillet 2020.
- Banque mondiale, *Learning Poverty*. Octobre 15, 2019 www.worldbank.org/en/topic/education/brief/learning-poverty. Consulté le 8 mai 2020.
- Banque mondiale, *Three Principles to Support Teacher Effectiveness during COVID-19*. Teachers Thematic Group, World Bank, 2020.
- Barrera-Osorio, F., Gertler, P., Nakajima, N. et Patrinos, H. A., *Promoting Parental Involvement in Schools: Evidence from Two Randomized Experiments*. Unpublished Manuscript.
- Bennell, P. et Akyeampong, K., *Teacher motivation in sub-Saharan Africa and South Asia*. (No. 71). London: DfID, 2007.
- Beasley, E. et Huillery, E., School Resources, Behavioral Responses and School Quality: Short-Term Experimental Evidence from Niger. *Sciences Po publications*, 2013.
- Bold, T., Filmer, D., Martin, G., Molina, E., Rockmore, C., Stacy, B. et Wane, W., What do Teachers Know and Do? Does it Matter? Evidence from Primary Schools in Africa. *Policy Research Working Paper*, (7956). World Bank, 2017.
- Bouchard, P., St-Amant, J. C., Gauvin, M., Quintal, M., Carrier, R. et Gagnon, C., Famille, école et milieu populaire. *Série Études et recherches du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), Université Laval, Québec, Canada*, 2000, 5(1), 1–193.
- Chaudhury, N., Hammer, J., Kremer, M., Muralidharan, K. et Rogers, F. H., Missing in Action: Teacher and Health Worker Absence in Developing Countries. *Journal of Economic perspectives*, 2006, 20(1), 91–116.
- Cummings, C., Tahirou, A. B. M., Rhissa, H., Hamed, F., Goumey, H., et Noura, I. (2016). *Collective action and the deployment of teachers in Niger: A political economy analysis*. Research reports and studies, London, Overseas Development Institute. <https://cdn.odi.org/media/documents/10303.pdf>. Consulté le 20 octobre 2020.
- Dhaliwal, I. et Hanna, R., Deal with the Devil: The Successes and Limitations of Bureaucratic Reform in India. *NBER Working Paper*, National Bureau of Economic Research (20482), 2014.
- Dembélé, M., Mellouki, M. H., Abillama, F., Gauthier, C., Grandbois, A. et Tembon, M. M., *Les enseignants du primaire au Burkina Faso, Mali, Niger et Sénégal : un corps professionnel en recomposition*. Communication présentée à la Conférence régionale sur les enseignants non-fonctionnaires du fondamental en Afrique subsaharienne francophone, co-organisée par l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), l'Internationale de l'Éducation (IE) et la Banque, Bamako, Mali, 2004.
- Education International, *Niger : une situation intenable pour plus de 2.500 enseignantes*. 2 juin, 2020. Education International. <https://www.ei-ie.org/fr/detail/16808/niger-une-situation-intenable-pour-plus-de-2-500-enseignantes>. Consulté le 20 avril 2021.
- Evans, D., Hares, S., Sandefur, J. et Steer, L., *How Much Will COVID Cut Education Budgets?*. Mai 8 2020. <https://www.cgdev.org/blog/how-much-will-covid-cut-education-budgets>. Consulté le 8 octobre 2020.
- Filmer, D., Education Quality in Sub-Saharan Africa. RISE Presentation slides, http://www.riseprogram.org/sites/www.rise.ox.ac.uk/files/25_Filmer_SDI-RISE.pdf. Consulté le 8 octobre 2020.
- Fond monétaire international (FMI), *Niger: Poverty Reduction Strategy Paper: Economic and Social Development Plan (PDES) 2012–2015*. IMF Country Report, 13/105. <https://www.imf.org/external/pubs/ft/scr/2013/cr13105.pdf>. Consulté le 8 octobre 2020.

Global Coalition to Protect Education from Attack (GCPEA), *Projet de lignes directrices de Lucens pour la protection des écoles et des universités contre l'utilisation militaire durant les conflits armés*. Global Coalition to Protect Education from Attack. https://protectingeducation.org/wp-content/uploads/documents/documents_draft_lucens_guidelines_fr.pdf. Consulté le 15 octobre 2020.

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

Goumey, H. et Noura, I. M. M., *Action Collective dans la Gestion du Déploiement des Enseignants au Niger*. ODI Briefing, 2016.

Human Rights Watch, *Their War Against Education: Armed Group Attacks on Teachers, Students, and Schools in Burkina Faso*. Mai 26, 2020. Human Rights Watch. <https://www.hrw.org/report/2020/05/26/their-war-against-education/armed-group-attacks-teachers-students-and-schools>. Consulté le 8 octobre 2020.

IIPE-UNESCO Dakar, *Analyse du secteur de l'éducation du Niger, Éléments pour de nouvelles orientations dans le cadre de la 2e phase du PSEF*. République du Niger, IIPE-UNESCO Dakar, 2019.

Innovation for Poverty Action (IPA), *Decentralizing Education Expenditures : Primary School Community Grants in Niger*, Innovation for Poverty Action. <https://www.poverty-action.org/study/decentralizing-education-expenditures-primary-school-community-grants-niger>. Consulté le 5 octobre 2020.

Institut de Statistique de l'UNESCO (ISU), *Enseignants et qualité de l'éducation : suivi des besoins mondiaux d'ici 2015*. Montréal : UNESCO, ISU. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001511/151139f.pdf>. Consulté le 5 octobre 2020.

Kremer, M., Muralidharan, K., Chaudhury, N., Hammers, J. et Rogers, F. H., *Teacher and health care provider absence: a multi country study*. World Bank, 2004.

Lee, M., Goodman, C., Dandapani, N. et Kekahio, W. (2015). *Review of international research on factors underlying teacher absenteeism* (REL 2015-087). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Pacific. <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>. Consulté le 3 octobre 2020.

L'Orient-Le Jour, *Niger : une centaine d'écoles fermées après des menaces jihadistes*. 20 décembre 2018. L'orient Le Jour. <https://www.lorientlejour.com/article/1149363/niger-une-centaine-decoles-fermees-apres-des-menaces-jihadistes.html>. Consulté le 20 octobre 2020.

MEP/PLN/EC, *Programme sectoriel de l'Education et de la Formation (2014-2024). Document de stratégie*. Ministère de l'Enseignement Primaire, de l'Alphabétisation, de la Promotion des Langues Nationales et de l'Éducation Civique. République du Niger. <http://www.unesco.org/education/edurights/media/docs/00451850ca88988235b7d885d8e50846d4d29d78.pdf>. Consulté le 18 octobre 2020.

MEP/PLN/EC, *Rapport national sur le niveau d'atteinte des objectifs de l'EPT au Niger*. Ministère de l'Enseignement Primaire, de l'Alphabétisation, de la Promotion des Langues Nationales et de l'Éducation Civique. République du Niger, 2014.

MEP/PLN/EC, *Statistiques de l'Education de Base et Alphabétisation. Annuaire 2015-2016*. Ministère de l'Enseignement Primaire, de l'Alphabétisation, de la Promotion des Langues Nationales et de l'Éducation Civique. République du Niger. https://www.stat-niger.org/wp-content/uploads/2020/06/Annuaire_2015_2016.pdf. Consulté le 18 octobre 2020.

Mooij J., *Primary Education, Teachers' Professionalism and Social Class: About Motivation and Demotivation of Government School Teachers in India*. International Journal of Educational Development, 2008, 28(5), 508–23.

Mulet, P., *Concept Project Information Document (PID) - Niger Learning Improvement for Results in Education Project - P168779*. Washington, D.C., World Bank Group. <http://documents.worldbank.org/curated/en/557401550771616679/Concept-Project-Information-Document-PID-Niger-Learning-Improvement-for-Results-in-Education-Project-P168779>. Consulté le 8 octobre 2020.

Mulkeen, A., *Teacher in Anglophone Africa: Issues in Teacher Supply, Training and Management*. Development Practice in Education, (52278), World Bank, <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/13545/52278.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Consulté le 18 octobre 2020.

Nabi, M. G., *Teacher Professional Development: The Needs of TESOL Teachers in the Republic of Niger*, Indiana University of Pennsylvania, <https://search.proquest.com/openview/860f66cb455d2302ce1447a1735fb434/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>. Consulté le 18 octobre 2020.

Office for the Coordination of Humanitarian Affairs (2020a). Niger Aperçu des Besoins Humanitaires 2020, 15 janvier 2020. <https://reliefweb.int/report/niger/niger-aper-u-des-besoins-humanitaires-2020-janvier-2020>. Consulté le 20 octobre 2020.

Office for the Coordination of Humanitarian Affairs (2020b). *Aperçu des Besoins Humanitaires et Financiers. Crise du Sahel*. Cycle du programme humanitaire 2020, <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/HNRO%20Sahel%20Mai%202020%20FR.pdf>. Consulté le 20 octobre 2020.

Office for the Coordination of Humanitarian Affairs (2020c). *Niger: Situation Report 7 July 2020*. <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Situation%20Report%20-%20Niger%20-%207%20Jul%202020.pdf>. Consulté le 20 octobre 2020.

Partenariat Mondial pour l'Éducation (GPE), Requête d'un financement accéléré COVID-19 auprès du Partenariat Mondial pour l'Éducation. Partenariat Mondial pour l'Éducation. <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020%2008%20COVID-19%20AFF%20Request%20Niger%20-%20Verified.pdf>. Consulté le 20 avril 2021.

Pujol, J.C. et Gontier, C., L'école et les parents : pratiques et représentations. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1998, 27(2), 255–269.

République du Niger, *Guide de Sensibilisation pour la mise en place démocratique des APE et des COGES (Comité de Gestion des Établissements Scolaires)*. Ministère de l'Éducation de Base 1 et de l'Alphabétisation. Projet JICA Ecole Pour Tous. ONEN. <https://jica-net-library.jica.go.jp/lib2/06PRDM002/pdf/guide01.pdf>. Consulté le 21 avril 2020.

Saint-Laurent, L., Royer, É., Hébert, M., et Tardif, L., Enquête sur la collaboration famille-école. *Revue canadienne de l'éducation*, 1994, 19(3), 270–286.

Save the Children, *Changing Lives in our Lifetime. Global Childhood Report 2019*, Save the Children Annual report, https://resourcecentre.savethechildren.net/node/15264/pdf/global_childhood_report_2019_english.pdf. Consulté le 18 octobre 2020.

Tamba, G., *Quatre mois d'arriérés de salaire pour les enseignants nigériens du privé*. 22 juillet 2020. VOA Afrique : Education, <https://www.voafrique.com/a/quatre-mois-d-arri%C3%A9r%C3%A9s-de-salaire-pour-les-les-enseignants-du-priv%C3%A9/5513141.html>. Consulté le 20 avril 2021.

Terrail, J. P., Parents, filles et garçons face à l'enjeu scolaire. *Éducation et Formations*, 1992, 30, 3–11.

United Nations Education and Scientific Organization, *Supports Niger's Teacher Policy Formulation Process*. http://www.unesco.org/new/en/dakar/about-this-office/single-view/news/unesco-supports_the_process_of_formulating_teachers_polic/. Consulté le 18 octobre 2020.

United Nations Children's Fund, *Niger Humanitarian Situation Report*, November 2020, UNICEF. Repéré à <https://www.unicef.org/documents/niger-humanitarian-situation-report-november-2020>. Consulté le 21 avril 2021.

Annexes

Annexe 1. Aperçu des Indicateurs de prestation de services au Niger

Tableau 5 : Aperçu des Indicateurs de Prestation de Services au Niger

	Niger	Public	Privé	Diff. (%)	Public Urbain	Public rural	Diff. (%)
Aptitudes de l'enseignant							
Connaissances minimales	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Score du test (tous les domaines)	33,3	33,3	37,5*	4,2	32,6	34,5	-1,9
Effort de l'enseignant							
Taux d'absentéisme à l'école	16,6	17,2	1,9***	-89,2	17,3	17,1	1
Taux d'absentéisme en classe	27,0	27,6	11,9***	-57,1	31,2	25,7	21,5
Temps consacré à l'enseignement programmé	5h 40m	5h 41m	5h 17m***	-25,6	5h 41m	5h 42m	-0,2
Temps consacré à l'enseignement par jour	4h 23m	4h 13m	5h 32m	2,8	4h 06m	4h 15m	3,8
Disponibilité des ressources							
Ratio élève/enseignant observé	38,1	38,1	46,9***	8,8	48,2	36***	12,2
Proportion des élèves disposant de manuels	8,7	8,7	33,6**	25	9,5	8,5	1
Matériel minimal	23,4	23,4	72,4***	49	38,9	20,1***	18,8
Infrastructures minimales	19,7	19,7	80,7***	61,1	28,3	17,9	10,4
Acquisition des connaissances par les élèves							
Résultat de test de langue et de mathématiques (pour-cent)	21,3	21,3	65,5***	208,1	32,6	18***	80,9
Score au test de langue	21,7	21,7	73,1***	236,6	34,8	17,9***	93,8
Score au test de mathématiques	11,5	11,5	24,7***	116,1	15	10,4***	44,6

Notes : les définitions des indicateurs sont présentées en annexe B. Niveaux de signification : *** p<0,01 ; ** p<0,05 ; * p<0,1. Les différences concernent respectivement le public et les zones rurales.

Source : Banque mondiale (2017). *Indicateurs de Prestation de Service Niger : Education 2015*. Washington, DC : Banque mondiale.

Annexe 2. Comparaison des résultats IPS des pays (tous les établissements scolaires)

Tableau 6 : Comparaison des résultats IPS des pays (tous les établissements scolaires)

Élément	Niger 2015	Moyenne IPS	Madagascar 2016	Tanzanie 2014	Kenya 2012	Mozambique 2014	Nigeria* 2013	Sénégal 2011	Tanzanie 2011	Togo 2013	Ouganda 2013
Aptitudes de l'enseignant											
Connaissances minimales	0,0	14,6	0,1	21,5	40,4	0,3	3,7	n/c	n/c	1,6	19,5
Score du test (tous les domaines)	33,3	43,0	33,2	48,3	57,1	26,9	32,9	n/c	n/c	35,6	45,3
Effort de l'enseignant											
Taux d'absentéisme à l'école	16,6	18,6	30,6	14,4	14,1	44,8	13,7	18,0	23,0	20,5	26,0
Taux d'absentéisme en classe	27,0	39,8	37,8	46,7	42,1	56,2	19,1	29,0	53,0	35,8	52,8
Temps consacré à l'enseignement programmé	5 h 40 m	5 h 34 m	5 h 12 m	5 h 54 m	5 h 37 m	4 h 17 m	4 h 53 m	4 h 36 m	5 h 12 m	5 h 29 m	7 h 18 m
Temps consacré à l'enseignement par jour	4 h 23 m	3 h 08 m	3 h 09 m	2 h 46 m	2 h 49 m	1 h 41 m	3 h 26 m	3 h 15 m	2 h 04 m	3 h 29 m	3 h 18 m
Disponibilité des ressources											
Ratio élève/enseignant observé	38,1	40,4	17,6	43,5	35,2	21,4	21,6	27,2	52,0	29,7	47,9
Proportion des élèves disposant de manuels	8,7	37,1	10,3	25,3	48,0	68,1	38,2	18,0	19,7	68,5	5,0
Matériel minimal	23,4	60,5	65	61,4	78,8	76,8	54,8	n/c	n/c	26,4	80,6
Infrastructures minimales	19,7	38,1	20,2	40,4	59,5	29,1	18,5	n/c	n/c	22,3	53,7
Acquisition des connaissances par les élèves											
Score des tests de langue et mathématiques (pour-cent)	21,3	49,6	50,6	40,1+*	72,0	20,8	32,2	n/c	n/c	45,7	48,6
Score au test de langue	21,7	49,5	44,5	36,5+*	75,4	18,7	31,4	n/c	n/c	45,5	47,1
Score au test de mathématiques	11,5	47,3	56,8	58,2	59,0	25,1	31,9	n/c	n/c	44,6	43,4

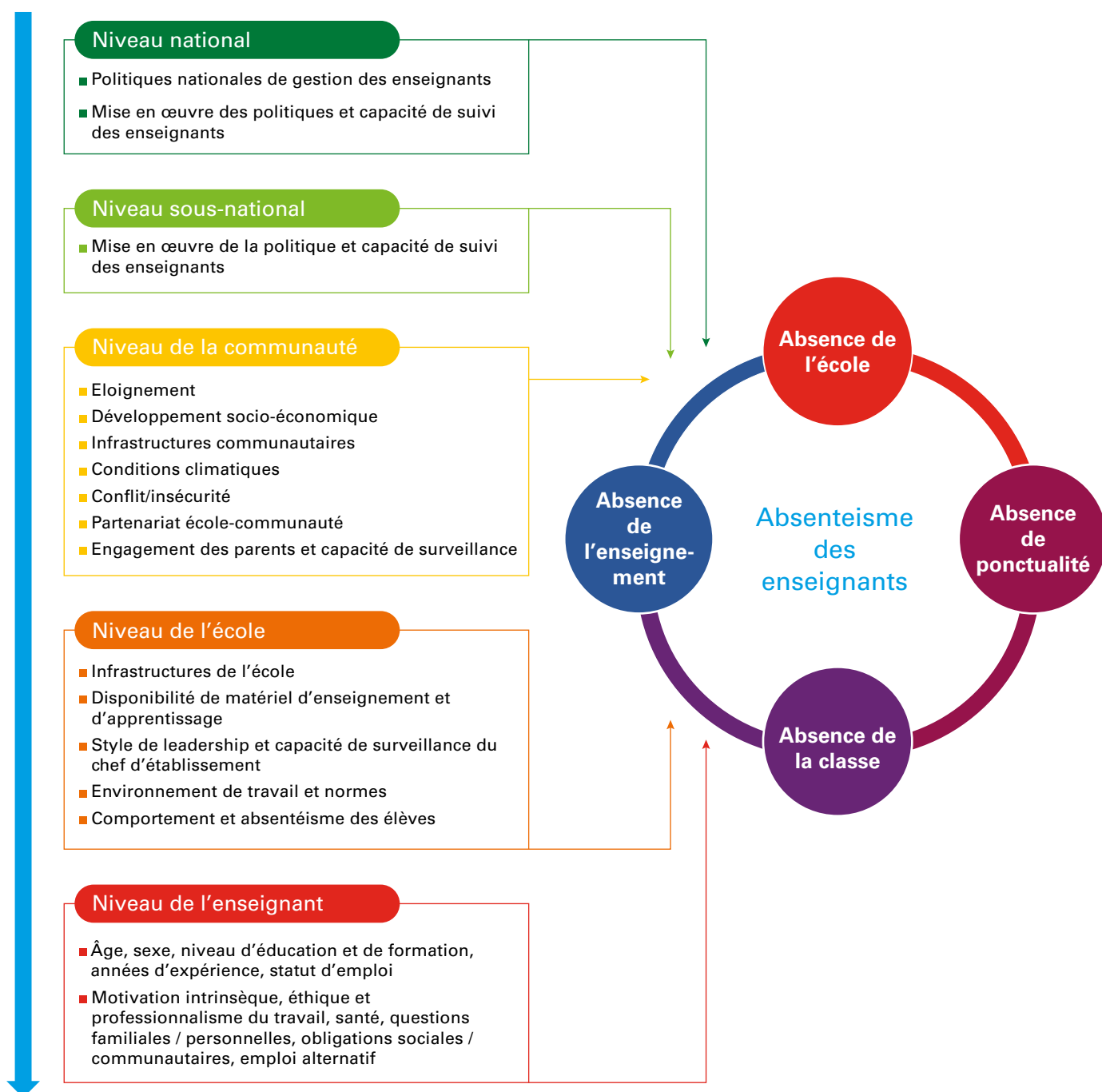
Notes : les valeurs pour le Nigeria représentent la moyenne pondérée des quatre États faisant l'objet de l'enquête : Anambra, Bauchi, Ekiti, et Niger. Ces statistiques reflètent la méthodologie IPS mise à jour. On trouvera de plus amples informations sur la méthodologie à l'adresse www.SDIndicators.org. La définition complète des indicateurs est fournie en annexe 2. Les données pour le Mozambique portent sur le secteur public. Les données pour la Tanzanie ont été révisées pour refléter la nouvelle méthodologie et peuvent différer des rapports antérieurs. L'abréviation « n/c » désigne des données non comparables.

Source : Banque mondiale (2017). Indicateurs de Prestation de Service Niger : Education 2015. Washington, DC. : Banque mondiale.

Annexe 3. Définition et cadre explicatif

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

Figure 18: Le modèle explicatif TTT



Source : Adaptation des travaux de Guerrero et al. (2012) : *What works to improve teacher attendance in developing countries?: A systematic review.*

Annexe 4. Données et méthodes

Des données qualitatives ont été collectées à travers environ 113 entretiens semi-structurés avec des acteurs clés de l'éducation (fonctionnaires du Ministère de l'Éducation, représentants des syndicats, responsables de l'éducation au niveau régional, représentants de la communauté, directeurs et enseignants); 20 discussions de groupe avec environ 140 étudiants (âgés de 11 à 13 ans); et 20 observations scolaires structurées²⁸.

Les données quantitatives ont été collectées grâce à une approche de recensement, selon laquelle tous les enseignants présents dans les écoles sélectionnées lors des visites sur le terrain devaient remplir une enquête à questions fermées. Dans chaque école, tous les enseignants ont répondu à l'enquête mais seulement trois ont été interrogés lors des entretiens qualitatifs. L'enquête a été administrée à 163 enseignants. Il est important de noter que ces données ont été tirées d'écoles sélectionnées pour des collections qualitatives et ne sont donc représentatives que des 20 écoles sélectionnées dans la région et non de la région dans son ensemble.

Une analyse de contenu thématique a été utilisée pour coder et analyser les entretiens transcrits et les discussions de groupe. Le logiciel Stata a été utilisé pour l'analyse descriptive et corrélationnelle des données d'enquête.

Annexe 5. Limites de l'étude

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

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

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

Enfin, l'équipe de recherche reconnaît les problèmes de représentativité des données de l'enquête en raison de l'approche téléologique de la sélection des écoles et de la taille de l'échantillon de l'enquête TTT (163 enseignants) qui, bien qu'importante, est petite et peut affecter la précision de toute estimation de la population et limiter la ventilation de l'analyse. Ainsi, les résultats du TTT ne peuvent fournir qu'un aperçu des écoles sélectionnées plutôt qu'une vue représentative de la situation dans toutes les écoles du pays. Pour cette raison, toutes les conclusions rapportées ici ont été soigneusement triangulées grâce à des entretiens qualitatifs et des discussions de groupe avec les principaux acteurs de l'éducation dans le pays.

28 Un outil d'observation structuré a été utilisé pour enregistrer les observations des chercheurs sur les absences des enseignants, les interactions enseignant-élève et les relations de travail des enseignants lors des visites dans les écoles sélectionnées.

Annexe 6. Les différents corps professionnels des enseignants

Tableau 7 : Les différents corps professionnels des enseignants

Corps	Exigence (niveau d'études) du candidat à l'entrée	Formation initiale obligatoire (durée)	Grade d'entrée
Primaire et petite enfance			
Moniteur adjoint	CEPE (6 ans d'études complètes)	Non	E
Moniteur	- Candidats ayant obtenu à l'examen écrit du BEPC 8/20 ; - Moniteur adjoint ayant obtenu le certificat d'aptitude au monitorat (CAM)	Non. Mais avant d'être titularisé, le moniteur doit avoir satisfait aux épreuves du CAM	D
Instituteur adjoint (IA)	- BEPC (10 ans d'études complètes) - Moniteur avec 3 ans d'expérience en enseignement et titulaire du CEAP	Oui [deux ans à l'ENI sanctionnés par le certificat de fin d'études des écoles normales (CFEEN)] Si non, 3 ans d'expérience + examen CEAP	C1
Instituteur (I)	Bac (13 ans d'études complètes) ou IA avec certificat d'aptitude pédagogique de la section spéciale (CAP/SS)	Oui (un an à l'ENI sanctionné par le CFEEN) Si non, au moins 3 ans d'expérience + examen section spéciale + CAP/SS	B1
Conseiller pédagogique	Instituteur avec 3 ans d'expérience	Stage de deux ans à l'ENS sanctionné par le diplôme de conseiller pédagogique de l'enseignement primaire	A3
Inspecteur primaire	Conseiller pédagogique avec 3 ans d'expérience	Stage de 12 mois à l'ENS	A2

Source : Analyse du secteur de l'éducation du Niger, Éléments pour de nouvelles orientations dans le cadre de la 2e phase du PSEF, République du Niger, IIPE-UNESCO Dakar, 2019.

Tableau 8 : Répartition des enseignants du primaire (public, privé et communautaire) par qualification

DREP		Instituteur	Instituteur adjoint	Moniteur	Autre qualification	Aucune qualification	Total
Agadez	Effectif	159	2 476	3	14	257	2 909
	%	5	85			9	99
Diffa	Effectif	59	1 944	10	25	948	2 996
	%	2	65		1	32	100
Dosso	Effectif	663	6 469	40	78	2 641	9 891
	%	7	65		1	27	100
Maradi	Effectif	738	10 915	45	65	797	12 560
	%	6	87		1	6	100
Niamey	Effectif	926	6 318	82	42	147	7 515
	%	12	84	1	1	2	100
Tahoua	Effectif	562	8 910	17	164	1 564	11 217
	%	5	79		1	14	99
Tillabéri	Effectif	893	11 214	41	113	845	13 106
	%	7	86		1	6	100
Zinder	Effectif	853	10 549	58	63	314	11 837
	%	7	89		1	3	100
Niger	Effectif	4 853	58 795	296	564	7 513	72 021
	%	7	82	0	1	10	100

Source : Annuaire du MEP/A/PLN/EC 2015-2016

Annexe 7. Gouvernance du système éducatif: les acteurs clés et leurs responsabilités

Le Ministère de l'Éducation Nationale est la principale institution du Niger responsable de la gestion des écoles et du suivi et de l'évaluation des performances des enseignants. Le Ministère, en tant qu'autorité centrale de l'éducation, est également chargé de l'harmonisation des politiques de gestion de l'éducation. En outre, les inspecteurs de district scolaire élémentaire local surveillent la gestion de l'école et la formation, la supervision et le développement professionnel des enseignants (Nabi, 2010). Au niveau de l'école et de la communauté, les acteurs clés sont les Comités de Gestion Scolaire (COGES), renommés par la suite Comités de Gestion Décentralisée des Etablissements Scolaires (CGDES) en 2012 (République du Niger, 2006). Les CGDES sont responsables de la gestion de la présence et de la performance des enseignants et gèrent les ressources financières et matérielles, telles que l'achat de manuels scolaires et d'autres matériels scolaires (IPA, 2007). Les autres autorités impliquées dans ce processus sont : les associations de parents d'élèves et les associations d'enseignants et de mères.

Annexe 8. Défis et priorités stratégiques

Malgré la récente augmentation du taux d'inscription à l'école primaire, 51 pour cent des enfants âgés de 7 à 12 ans sont considérés comme non scolarisés, ce qui montre que le système éducatif n'a pas la capacité de faire face à la croissance démographique (Mulet, 2019). Les opportunités d'éducation varient considérablement en fonction du lieu de résidence, du sexe et du milieu social et sont particulièrement défavorables aux filles des zones rurales, aux enfants nomades et aux enfants handicapés (Mulet, 2019). Le système éducatif nigérien est confronté à un certain nombre de défis. Il s'agit notamment de la faiblesse de la gestion des écoles et des enseignants, du manque de formation initiale des enseignants et d'activités de développement professionnel et de mauvaises infrastructures scolaires (MEP/A/PLN/EC, 2014). D'autres problèmes qui se posent sont liés à la pénurie des enseignants, à la répartition inégale des enseignants, au manque de matériel d'enseignement et d'apprentissage et à l'insuffisance du financement (FMI, 2013 ; UNESCO, 2018).

À travers la « Stratégie de Développement Durable et de Croissance Inclusive » (SDDCI 2035) et du « Plan de Développement Economique et Social » (PDES 2017-2021), le gouvernement a fait de l'éducation une priorité nationale. Le programme éducatif du gouvernement du Niger s'inscrit dans le cadre stratégique du « Programme Sectoriel de l'Éducation et de la Formation » (PSEF 2014-2024), qui vise à mettre en œuvre plusieurs mesures relatives au secteur de l'éducation. Ces mesures comprennent l'augmentation de l'offre d'enseignants (UNESCO, 2018), l'amélioration des conditions de travail des enseignants (telles que la réinstallation, les indemnités, etc.) et la réforme des critères de recrutement, des mesures spécifiques visant à soutenir les enseignantes ainsi que la création d'un système équitable de gestion des enseignants et la reconnaissance des enseignants méritants par des promotions et autres avantages (MEP/A/PLN/EC, 2013). Reconnaissant la faiblesse actuelle du système éducatif, une nouvelle feuille de route pour améliorer la qualité de l'éducation (2017-2021) a été lancée afin d'améliorer la qualité de l'enseignement et le suivi stratégique du système éducatif.

Annexe 9. La situation sécuritaire au Niger

La crise humanitaire au Niger persiste et s'aggrave en raison de la crise sécuritaire, elle-même exacerbée par l'instabilité croissante dans les pays voisins, l'émergence de crises multiples dans les régions de Diffa, Tillabéry et dernièrement de Maradi entraînant l'afflux de réfugiés, de migrants et de déplacés internes dont le besoin d'accès aux services sociaux de base pour survivre est essentiel (OCHA, 2020a).

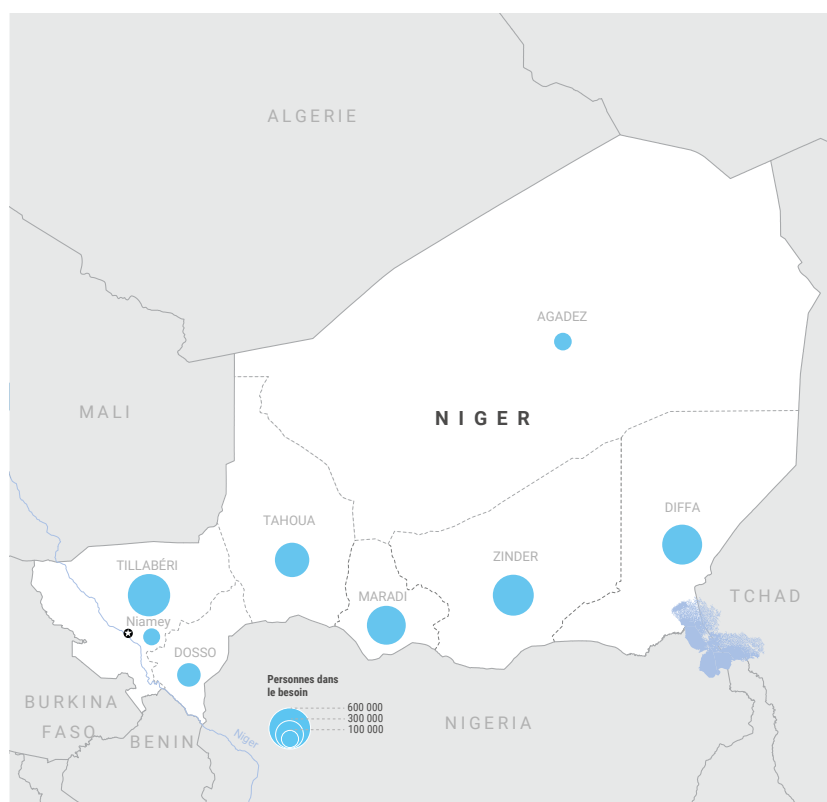
Front occidental: L'insécurité au Mali et au Burkina Faso et les incursions répétées de groupes armés non étatiques dans les régions de Tillabéri et Tahoua impacte depuis 2012 les conditions de vie des Nigériens. En réponse à ces attaques, les régions de Tillabéri et de Tahoua ont connu une intensification des opérations militaires et l'application graduelle de l'état d'urgence.

Front oriental: Au sud-est dans la région de Diffa, la situation sécuritaire reste essentiellement marquée par les attaques répétées des groupes armés non étatiques (46 victimes dans le seul mois de mai 2020)²⁹.

Dans le Sud du pays, la détérioration de la sécurité à la frontière avec le Nigéria a également entraîné de nouveaux mouvements transfrontaliers de Nigériens, qui se sont établis dans les zones frontalières de la région de Maradi.

Front nord: Le conflit prolongé en Libye s'est étendu à la région d'Agadez, qui est devenu le principal centre de trafic d'armes et de trafic de drogue des groupes criminels venant de la Libye. Les flux migratoires sont devenus plus visibles ces dernières années, à la fois en Algérie et en Libye.

Figure 19: Nombre de personnes dans le besoin réparties dans les huit régions du pays



Source: OCHA (2020) Niger Aperçu des besoins humanitaires 2020 (janvier 2020)

Les désignations employées et la présentation adoptée dans ce rapport ne reflètent en aucun cas une prise de position quelconque du Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) quant au statut juridique des pays ou territoires représentés ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières.

29 Pour plus d'information voir: https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/ner_diffa_incidents_securitaires-mai_2020.pdf

Annexe 10. Absentéisme en fonction d'une sélection de caractéristiques des enseignants

Tableau 9: Absentéisme en fonction d'une sélection de caractéristiques des enseignants

	Absence de l'école	Retard ou départ anticipé	Absence de la classe	Réduction du temps d'enseignement	Toute forme d'absentéisme (moyenne)
	Proportion (%)				
Localité					
Urbain	12	13	10	9	11
Rural	17	17	13	17	15
Diff	-5	-4	-3	-8	-5
Valeur-p	0,45	0,52	0,61	0,17	0,25
Type d'école					
Publique	14	15	11	14	13
Privée	13	15	12	0	9
Diff	-2	0	1	-14	-3
Valeur-p	0,83	0,97	0,91	0,04	0,47
Genre					
Femme	14	16	9	11	12
Homme	13	12	16	13	13
Diff	1	4	-7	-1	-1
Valeur-p	0,84	0,57	0,25	0,82	0,84
Âge au dessus de la médiane (36 ans)					
Oui	4	7	11	9	8
Non	21	22	13	14	16
Diff	-16	-15	-2	v-6	-8
Valeur-p	0,00	0,01	0,75	0,31	0,03
Ratio élèves-enseignant au-dessus de la médiane (44:1)					
Oui	14	14	10	12	12
Non	14	14	13	12	13
Diff	0	0	-2	0	-1
Valeur-p	0,95	1,00	0,71	0,99	0,78
Salaire au-dessous de la médiane					
Oui	10	16	10	11	12
Non	18	14	13	12	13
Diff	-8	2	-2	-1	-2
Valeur-p	0,18	0,68	0,68	0,87	0,68
Temps pour arriver à l'école (saison sèche) au-dessus de la médiane (20 minutes)					
Oui	20	25	16	16	18
Non	10	8	9	9	8
Diff	10	17	7	8	10
Valeur-p	0,11	0,01	0,24	0,18	0,01
Temps pour arriver à l'école (saison des pluies) au-dessus de la médiane (25 minutes)					
Oui	19	24	16	17	18
Non	11	9	9	10	9
Diff	8	16	8	7	10
Valeur-p	0,22	0,02	0,20	0,24	0,02

Remarque: Les pourcentages indiquent la proportion d'enseignants qui ont déclaré des absences récurrentes (c'est-à-dire une fois par semaine ou plus), en fonction de chaque caractéristique. Les valeurs-p rapportées sont issues de modèles de régression MCO estimés séparément pour chaque variable en utilisant des erreurs standard robustes.

pour chaque enfant, des réponses

UNICEF Office of Research – Innocenti

Via degli Alfani, 58 – 50121

Florence, Italy

Tel: (+39) 055 20 330

Fax: (+39) 055 2033 220

florence@unicef.org

www.unicef-irc.org

twitter: @UNICEFIInnocenti

facebook.com/UnicefInnocenti

© 2021 United Nations Children's Fund (UNICEF)

unicef 
Office of Research – Innocenti